

## Table des matières

<b>Identification du jury</b> .....	<b>i</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>iv</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>vii</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>viii</b>
<b>Liste des sigles</b> .....	<b>ix</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>x</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Premier chapitre – Problématique de la recherche</b> .....	<b>4</b>
1.1 Enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec .....	4
1.2 Notion de <i>paradigme</i> .....	6
1.3 Paradigmes artistiques.....	8
1.4 Caractéristiques des principaux paradigmes artistiques.....	10
1.4.1 Paradigme artistique classique .....	11
1.4.2 Paradigme artistique moderniste .....	11
1.4.3 Paradigme artistique contemporain.....	14
1.5 Enjeux des paradigmes artistiques .....	16
1.5.1 Enjeux sociaux, politiques et culturels.....	16
1.5.2 Enjeux éducatifs .....	17
1.6 Paradigmes artistiques dans l’enseignement des arts plastiques au Québec.....	19
1.6.1 Paradigme artistique moderniste au Québec .....	19
1.6.2 Conséquences du paradigme artistique moderniste dans l’enseignement des arts au Québec .....	20
1.6.3 Constitution du PFEQ dans l’enseignement primaire.....	21
1.6.4 PFEQ et le paradigme artistique moderniste.....	22

1.6.5 Rapprocher l'école du paradigme artistique contemporain.....	25
1.7 Conclusion.....	26
<b>Deuxième chapitre – Cadre conceptuel/théorique et état de la question .....</b>	<b>29</b>
2.1 Concept de <i>créativité</i> .....	30
2.2 Processus de création .....	31
2.2.1 Pensée créative .....	31
2.2.2 Définition du <i>processus de création</i> .....	32
2.2.3 Caractéristiques du processus de création au secondaire .....	34
2.2.4 Le processus de création dans le PFEQ au primaire .....	36
2.2.5 Critique de la définition du processus de création .....	38
2.3 Intention artistique.....	41
2.3.1 Conception nouvelle de la création .....	41
2.3.2 Artiste travailleur.....	42
2.3.3 Définition de l' <i>intention artistique</i> .....	45
2.4 Intention artistique et art contemporain .....	48
2.4.1 Définition de l' <i>art contemporain</i> .....	48
2.4.2 Nouvelle pratique artistique .....	49
2.4.3 L'art comme une activité sérieuse.....	51
2.5 Artiste et intention artistique .....	52
2.5.1 Boltanski.....	52
2.5.2 Exemple de son travail artistique .....	54
2.6 Recherches en didactique sur l'intention littéraire.....	57
2.6.1 Construire une posture auctoriale.....	57
2.7 Bilan et question de recherche .....	59
<b>Troisième chapitre – Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>62</b>
3.1 Type de recherche .....	62
3.2 Élaboration du corpus de données.....	63
3.2.1 Participants .....	63
3.2.2 Collecte de données.....	66
3.2.3 Pratiques déclarées .....	67

3.3 Description du fonctionnement des entretiens semi-dirigés .....	67
3.4 Description des analyses de données .....	74
3.4.1 Analyse thématique .....	74
3.4.2 Analyse structurale .....	77
3.4.3 Complémentarité des différentes analyses .....	78
3.5 Limites de la recherche .....	79
<b>Quatrième chapitre – Résultats des analyses .....</b>	<b>81</b>
4.1 Introduction .....	81
4.2 Résultats de l'analyse thématique .....	82
4.3 Conclusion .....	91
4.4 Analyse structurale .....	92
4.4.1 Structure parallèle .....	93
4.4.2 Structure hiérarchisée .....	94
4.4.3 Structure croisée .....	96
4.4.4 Conclusion .....	97
<b>Cinquième chapitre – Interprétation et synthèse .....</b>	<b>98</b>
5.1 Difficultés pour définir l'art contemporain et l'intention artistique .....	98
5.2 Enseignement basé sur le paradigme artistique moderniste .....	100
5.3 Pas de dispositif pédagogique autour de l'intention artistique .....	101
<b>Sixième chapitre – Conclusion .....</b>	<b>104</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>108</b>
<b>Annexe 1 : Joseph Kosuth, <i>One and Three Chairs</i>, 1965 .....</b>	<b>115</b>
<b>Annexe 2 : Marcel Duchamp, <i>Fontaine</i>, 1964 .....</b>	<b>117</b>
<b>Annexe 3 : Christian Boltanski, <i>Personnes</i>, 2010 .....</b>	<b>119</b>
<b>Annexe 4 : Formulaire de consentement et certificat d'éthique .....</b>	<b>121</b>
<b>Annexe 5 : Guide d'entretien .....</b>	<b>127</b>
<b>Annexe 6 : Grille de questionnement .....</b>	<b>129</b>
<b>Annexe 7 : Extrait d'un verbatim (enseignant n°1) .....</b>	<b>136</b>

## Liste des tableaux

Tableau I	Conséquences éducatives et caractéristiques des différents paradigmes artistiques	28
Tableau II	Exemple et extrait d'une grille d'analyse de contenu pour l'enseignant 2 (E2)	65
Tableau III	Catégorisation de la grille d'analyse de contenu pour un enseignant	67

## Liste des figures

Figure 1	Représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique (Gosselin, 1998)	35
Figure 2	Composantes de la compétence 1	37
Figure 3	Composantes de la compétence 3	40
Figure 4	Exemple d'une structure parallèle pour E4 (enseignant interviewé n°4)	93
Figure 5	Exemple d'une structure hiérarchisée pour E7 (enseignant interviewé n°7)	95
Figure 6	Exemple d'une structure croisée pour E12 (enseignant interviewé n°12)	96

## Liste des sigles

MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MEQ	Ministère de L'Éducation du Québec

## Remerciements

Je tiens à exprimer ma plus vive gratitude à Mme Myriam Lemonchois, ma directrice de recherche, qui m'a soutenu et m'a encouragé tout au long de ce projet. Bien au-delà de la transmission de ces compétences, elle a su me faire grandir tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. C'était un plaisir et un honneur pour moi d'avoir partagé toutes ses années avec elle.

Je souhaite aussi exprimer ma reconnaissance envers Mme Isabelle Montesinos-Gelet et Mme Anne-Marie Émond qui m'ont prodigué de sérieuses et pertinentes remarques concernant ce mémoire.

Je tiens à remercier également tous les enseignants en arts plastiques qui ont participé à cette recherche. Sans eux, ce mémoire n'aurait pu se réaliser. Ils ont pris le temps et m'ont fait confiance permettant que cette recherche soit possible.

Enfin, mon dernier remerciement va à ma compagne Larisa-Olivia Chicos qui m'a soutenu à sa façon depuis le début de ma vocation, celle de devenir un enseignant éclairé. Avec elle, je tiens à le souligner, tout devient possible.

## Introduction

*Lorsque quelqu'un s'avise de mettre cinquante boîtes de soupe Campbell sur une toile, ce n'est pas le point de vue optique qui nous préoccupe. Ce qui nous intéresse, c'est le concept qui fait mettre cinquante boîtes de Campbell sur une toile (Duchamp, 1965, p. 196).*

La conception du projet de recherche a pris forme durant ma formation pour l'obtention de mon baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques. Elle s'est poursuivie et s'est renforcée durant les années à enseigner les arts plastiques au primaire tout en développant ma pratique artistique dans le milieu de l'art contemporain. Mon intérêt pour le développement des diverses pratiques réflexives chez les artistes, surtout ceux issus de l'art contemporain, m'a amené à m'interroger plusieurs fois sur ma pratique artistique, mais aussi sur ma profession d'enseignant en arts plastiques. Plus spécifiquement, ces considérations portent essentiellement sur les dispositifs didactiques pour développer une pensée créatrice chez l'élève qui correspond à une réalité actuelle de l'art sur les mécanismes de pensée lors de la création.

La recherche a pour objectif principal de comprendre si au Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent ou non un décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intention artistique chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques (la question de recherche). Elle s'appuie sur le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au primaire dans le domaine des arts plastiques et sur les paradigmes artistiques définis au cours des dernières années.



Ainsi, la problématique de cette recherche se base sur l'existence, au Québec, d'un décalage entre le paradigme artistique actuellement utilisé dans l'enseignement des arts dans les écoles primaires et celui qui concerne les préoccupations actuelles de la création artistique chez les artistes dans l'art contemporain.

Le domaine des arts plastiques dans le PFEQ au primaire s'appuie sur un modèle de représentation de la dynamique de création issu du processus de création, dont les caractéristiques proviennent d'un paradigme artistique moderniste, c'est-à-dire d'une conception de la création issue des artistes européens à la fin du XIXe et au début du XXe siècle. En effet, à travers l'histoire de l'art, divers paradigmes artistiques se succèdent afin de définir la nature de l'art, mais aussi le statut de l'artiste et celui de l'œuvre (Heinich, 1998). De nos jours, les préoccupations artistiques et la question de la représentation de l'œuvre ne sont pas pareilles à celles au début du XIXe siècle. Les pensées artistiques ont évolué depuis l'apparition du paradigme artistique moderniste à la fin du XIXe siècle. Depuis une cinquantaine d'années, les artistes formulent de nouveaux enjeux de création qui relèvent d'un paradigme artistique dont les caractéristiques ont été empruntées à l'art contemporain (Heinich, 1998; Chateau et Leman, 2003; Richard, 2005). Une nouvelle dynamique de création apparaît : l'intention artistique.

Par conséquent et étant donné que les changements de paradigmes artistiques occasionnent des impacts importants sur le positionnement didactique de l'enseignement des arts (Ardouin, 1995), cette recherche comporte plusieurs enjeux.

Pour répondre à la question de recherche, citée plus haut, la méthode de recherche utilisée a pour objectif l'analyse des représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques ont de leur enseignement. Elle permet de savoir si les représentations des enseignants spécialisés en arts plastiques s'inscrivent dans un paradigme artistique contemporain tout en utilisant la notion d'*intention artistique* comme nouvelle représentation de la dynamique de création chez les élèves.

Les chapitres qui suivent présentent les différentes étapes de la recherche. Dans le premier chapitre, la problématique est abordée. Le but est de définir la notion de *paradigme artistique*, de caractériser les principaux paradigmes artistiques pour cette recherche et de connaître leurs conséquences dans l'enseignement des arts, plus précisément dans le domaine des arts plastiques au Québec. Le deuxième chapitre, formant le cadre conceptuel/théorique de cette recherche et l'état de la question, est de définir deux notions de la dynamique de création qui se confrontent et s'opposent : la notion de *processus de création* et la notion d'*intention artistique*). Ensuite, nous expliquons ces deux notions en fonction des paradigmes auxquels ils appartiennent. Pour terminer ce chapitre, nous faisons un rapprochement entre les recherches en didactique sur l'intention littéraire et notre recherche sur la notion d'*intention artistique*. Dans le troisième chapitre de ce mémoire, nous abordons en détail la méthodologie. Le quatrième chapitre, quant à lui, présente les résultats des analyses qualitatives en utilisant deux analyses, l'analyse thématique et l'analyse structurale. Enfin, le cinquième chapitre constitue l'interprétation et la synthèse des résultats.

En somme, la recherche s'oriente sur l'enseignement artistique des élèves du primaire en lien avec des enjeux actuels dans l'art contemporain sur les mécanismes de la pensée lors de la création, et plus particulièrement sur le développement d'idées artistiques durant la phase d'inspiration.

## Premier chapitre

### Problématique de la recherche

*Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien?*

(Leibniz, 1714, § 7)

#### 1.1 Enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec

Actuellement, le Programme de formation de l'école québécoise<sup>1</sup> (PFEQ) dans le domaine des arts, l'outil quotidien de chaque enseignant<sup>2</sup> dans l'accomplissement de sa tâche, indique que « l'étude et la pratique des arts ouvrent la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité [...] mettant en valeur l'intuition et l'imagination, [...] qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter » (MELS, 2006, p. 190). L'enseignement des arts apparaît comme une discipline à part entière dans la réussite éducative de l'élève au Québec.

Depuis le début des années 2000 (création de la quatrième et dernière réforme scolaire au Québec), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) souligne l'importance de réserver une meilleure place aux valeurs culturelles (MELS, 2006). Cette situation détient une résonance directe sur l'avenir de la culture tant sur le plan pédagogique que sur celui de la société. Sachant que les arts « s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation » (MELS, 2006, p. 190), l'élève, par une

---

<sup>1</sup> Dans la recherche, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) fait référence actuellement à celui publié pour l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2006.

<sup>2</sup> Le masculin est utilisé pour désigner à la fois les hommes et les femmes sans autre but que d'alléger la lecture du texte, et ce, même si une majorité de femmes œuvrent dans le domaine de l'enseignement.

formation artistique, acquiert des connaissances lui permettant d'être outillé par rapport à la vie culturelle, d'en profiter, mais aussi de pouvoir mieux la critiquer maintenant et dans le futur (MELS, 2006).

Afin de répondre à une des missions du PFEQ qui est la transmission de l'héritage d'un savoir provenant de la société (MELS, 2006), l'école québécoise doit permettre aux élèves de se confronter à certaines réalités : aux références culturelles du passé, mais aussi à celles du présent. Par conséquent, la formation artistique de l'élève en arts n'implique pas seulement un apprentissage de compétences propres à chaque discipline (arts plastiques, musique, art dramatique et danse) établi dans le PFEQ. Elle doit exiger aussi la prise en compte de la réalité artistique présente à l'extérieur de l'école dans la société afin de répondre à sa mission.

Le programme dans le domaine des arts plastiques dans le PFEQ décrit des savoirs essentiels permettant à l'élève d'acquérir des connaissances et de les utiliser tout le long de son cheminement scolaire. Malgré cela, ces savoirs essentiels s'orientent davantage vers des connaissances techniques (gestes, outils, formes, couleurs pigmentaires, ligne, texture, motif, valeur, volume, organisation de l'espace et représentation de l'espace) que vers des mécanismes de pensée insufflés par les enjeux actuels de la création dans le milieu des arts. Pourtant, le MELS reconnaît l'importance de la création artistique pour l'élève parce que « le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels » (MELS, 2006, p. 190).

Malgré les bonnes intentions des enseignants spécialisés en enseignement des arts plastiques<sup>3</sup> à faire appliquer le PFEQ et à valoriser un enseignement de qualité dans le domaine des arts, certains aspects de l'éducation artistique dans la formation scolaire de l'élève semblent négligés.

---

<sup>3</sup> Le terme *enseignants spécialisés en enseignement des arts plastiques* dans la recherche représente des enseignants ayant reçus une formation universitaire spécialisée et mettant en œuvre des compétences professionnelles particulières et complémentaires dans un domaine précis de celles attendues de la part de l'école québécoise.

La problématique de la recherche cerne l'existence d'un décalage entre les enjeux actuels de la création artistique dans le milieu des arts (ce qui se passe à l'extérieur des écoles au Québec) et une réalité didactique de l'enseignement des arts au Québec dans les écoles primaires et plus particulièrement dans le domaine des arts plastiques (ce qui se passe dans les écoles québécoises dans l'enseignement des arts plastiques).

Mais avant de démontrer ce décalage entre l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et la création artistique dans la société, cette recherche met en relation deux paradigmes artistiques différents. L'un, le paradigme artistique moderniste, comprend des notions artistiques apparues chez les artistes à la fin du XIXe siècle jusqu'au milieu du XXe siècle (Heinich, 1996). L'autre paradigme, plus récent, s'appuie sur des représentations artistiques issues de l'art contemporain. Ce dernier représente une réalité qui aborde des préoccupations actuelles de la création artistique. Pour la recherche, ce paradigme artistique se nomme le paradigme artistique contemporain.

Dans un premier temps, il est question de définir la notion de *paradigme*. Dans un second temps, les deux paradigmes artistiques (moderniste et contemporain) sont différenciés. Ces deux paradigmes artistiques demeurent des éléments essentiels dans l'élaboration de la problématique de la recherche. En effet, l'un sert de cadre officiel de référence artistique dans le PFEQ dans l'enseignement des arts plastiques et l'autre dans celui des enjeux actuels chez certains artistes dans le domaine de l'art contemporain.

## **1.2 Notion de *paradigme***

Pour Kuhn (1983), un paradigme s'inscrit lorsque « les hommes dont les recherches sont fondées sur le même paradigme adhèrent aux mêmes règles et aux mêmes normes dans la pratique scientifique » (Kuhn, 1983, p. 30). Même si différents paradigmes ont autant de valeur scientifique les uns par rapport aux autres, Kuhn insiste sur l'importance de l'ensemble de croyances, de valeurs

reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné pour définir les limites de la science à une époque donnée. La notion de *paradigme* se construit à travers deux positions : celle de voir les choses et celle de travailler dans un monde différent. Pour bien cerner la notion de *paradigme*, il convient donc de localiser le ou les groupes qui en sont responsables ainsi que leurs comportements.

Un paradigme est composé d'éléments ou d'exemples communs, réussis dans la pratique pour des membres d'une même communauté, permettant à ces personnes de communiquer facilement et d'atteindre une certaine unanimité sans avoir à passer chaque fois par un processus d'abstraction des éléments (Kuhn, 1983). Toujours selon Kuhn (1983), ce consensus adopté par la communauté scientifique dominante détermine le concept de *paradigme* non pas comme une avancée progressive, mais comme une rupture c'est-à-dire un état de crise. D'ailleurs, c'est à ce moment-là qu'il y a un passage d'un paradigme à un autre. Kuhn appelle ce passage « une révolution scientifique » (Kuhn, 1983, p 133).

Pour comprendre les changements de paradigme, le contexte psychologique et sociologique de l'époque est nécessaire d'être étudié. En effet, les paradigmes évoluent, pas seulement d'un point de vue technico-scientifique, mais aussi à travers une vision sociale. Pour la recherche, cette particularité constitue un élément important sur les conséquences des paradigmes artistiques utilisés. C'est pourquoi la recherche s'articule autour de la notion de *relativisme* et plus particulièrement de la notion de *relativisme culturel* à savoir une théorie dans laquelle chaque culture est un monde en soi et à laquelle l'individu s'identifie à travers ses croyances (Boudon, 2008).

En fin de compte, la notion de *relativisme culturel* se définit comme un principe méthodologique étant donné que « cela revient à étudier toute culture quelle qu'elle soit sans a priori, sans la comparer et encore moins la "mesurer" prématurément à d'autres cultures; à privilégier l'approche compréhensible; en définitive à faire l'hypothèse que, même dans le cas de cultures dominées, une culture fonctionne toujours comme une culture, jamais totalement dépendante,

jamais totalement autonome » (Cuche, 2004, p. 114). Ainsi, les normes et les valeurs sont propres à chaque culture ou sous-culture, sans être considérées comme fondées objectivement (Boudon, 2008).

Finalement, un paradigme montre l'importance d'une vision des faits du monde au rythme de ses évolutions ou de ses révolutions dans la définition de ce qu'est la science. L'émergence d'un paradigme entraîne parfois avec lui certains éléments tels que le cheminement de la valeur pratique des connaissances pour l'esprit humain, un avancement de nos sociétés sur certains fronts ayant des bénéfices pour l'humanité, une orientation radicale de notre vision du monde et un monopole scientifique sur les définitions des paradigmes (Kuhn, 1983; Cuche, 2004 et Boudon, 2008). Bien entendu, cette notion de *paradigme* touche plusieurs disciplines et en particulier l'histoire de l'art.

Dans la recherche, la notion de *paradigme* se détermine en tant que norme artistique et scientifique à savoir « ce que l'on montre à titre d'exemple, ce à quoi on se réfère comme à ce qui exemplifie une règle et peut servir de modèle » (Armengaud, 2006, p. 1491), aussi appelée paradigme artistique.

### **1.3 Paradigmes artistiques**

Élaborée à travers la notion de *paradigme* telle que l'a développée Kuhn (1983), la définition de paradigme artistique recouvre par conséquent un ensemble de courants culturels ayant animé la société durant une certaine période dans le domaine des arts (en peinture, en sculpture, en architecture, en musique et en littérature). Parfois, le paradigme artistique se nomme mouvement en tant que courant spécifique de l'art dans une époque donnée.

Dans l'histoire de l'art, chaque paradigme artistique correspond aussi à des révolutions sociales et artistiques mettant un ordre dans la société. D'ailleurs, « la pratique artistique est conditionnée par des paradigmes artistiques. Un paradigme artistique renvoie ainsi à un sens, à un ensemble de connaissances réglé en fonction d'une pratique particulière, à de l'épistémè et à une méthode » (Burns,

2006, p. 60). À la fin du compte, les paradigmes artistiques permettent de distinguer à travers différentes époques diverses définitions de l'art et de l'artiste.

Proche de la notion de *paradigme*, la notion d'*épistémè* que Foucault (1966) développe, cette façon de définir une société à travers son époque en fonction de ses connaissances et de ses pensées, devient un objet de compréhension scientifique et sociétal sur nos époques culturelles. À défaut de discours scientifiques pour valider une définition de l'art, l'existence de certaines conditions de ce qui est possible et acceptable ou pas dans l'art à travers les périodes de l'histoire démontre l'importance des liens entre les phénomènes artistiques et une société à une époque donnée (Foucault, 1966). Finalement, les changements de paradigme artistique s'effectuent avec l'apparition d'événements culturels selon un choix plus ou moins consensuel qu'opère, très inconsciemment, une société d'une façon exogène à son champ scientifique. Ces changements amènent de nouvelles interprétations de la vision du monde chez l'homme (Foresta, 1993). Étant donné que les arts sont reliés à des représentations de l'homme et de la société (Bergson, 1962 et Foucault, 1966), divers paradigmes artistiques se créent à travers les différentes époques. Dans ce cas, cette citation de Kuhn (1983) peut être transposée dans le domaine particulier de l'histoire de l'art et du paradigme artistique :

*Aussi longtemps que les outils fournis par un paradigme se montrent capables de résoudre les problèmes qu'il définit, la science se développe plus vite et pénètre plus profondément les faits en employant ces outils avec confiance. La raison en est claire. Il en est des sciences comme de l'industrie – le renouvellement des outils est un luxe qui doit être réservé aux circonstances qui l'exigent. La crise signifie qu'on se trouve devant l'obligation de renouveler les outils (Kuhn, 1983, p. 113).*

L'histoire de l'art fournit des outils d'analyse des problèmes artistiques qui émergent en fonction des crises que traverse l'art et la société. Ainsi, au cours des



siècles, la pratique artistique se modifie, transformant notre manière de voir et d'interpréter le travail de l'artiste. En acceptant ces différents paradigmes artistiques dans nos sociétés, c'est tout un réseau qui se métamorphose afin de répondre à de nouveaux raisonnements humains et à différents niveaux tels que la culture, l'éducation et la science.

#### **1.4 Caractéristiques des principaux paradigmes artistiques**

Dans l'histoire de l'art, divers paradigmes artistiques s'érigent en influençant profondément les représentations de l'art et de la création artistique (Heinich, 1996). La recherche s'appuie sur la définition des différents paradigmes artistiques et analyse l'apport de ces divers paradigmes artistiques dans l'enseignement des arts.

Les principaux paradigmes artistiques abordés dans cette recherche sont au nombre de deux, comme il est mentionné précédemment. Pourtant dans cette section, trois paradigmes artistiques sont distingués afin de pouvoir mieux situer les deux paradigmes principaux de la recherche. Ces trois paradigmes artistiques sont : le paradigme artistique classique, le paradigme artistique moderniste et le paradigme artistique contemporain. Le paradigme artistique classique est là, seulement, pour comprendre les prémisses du paradigme artistique moderniste.

Ces trois paradigmes artistiques traduisent des changements importants dans la définition de ce qu'est l'art, mais aussi du statut de l'artiste, de l'œuvre et des institutions (Heinich, 1996 et Millet, 2006). Évidemment, ils détiennent aussi une influence sur les conceptions de l'enseignement des arts.

L'objectif de cette partie est de comprendre les évolutions et les rapports (artistiques, sociaux et historiques) existant dans le domaine de la création artistique et leurs impacts tant dans la création que dans l'enseignement des arts plastiques à partir des différentes caractéristiques des trois paradigmes artistiques cités.

### **1.4.1 Paradigme artistique classique**

En France et au début du XIXe siècle, l'enseignement de l'art et la formation des artistes relèvent des académies des beaux-arts. Les académies exercent un contrôle sur les arts par l'instauration de règles strictes, qui avaient pour conséquence le développement d'une culture artistique imposée. Dans les académies des beaux-arts, les idéologies artistiques sont issues du XVIIIe siècle et elles-mêmes issues de la Renaissance. Dans ces institutions destinées à la formation d'artistes, l'une des règles de l'enseignement repose sur l'apprentissage du dessin : sa maîtrise est nécessaire pour accéder à la création d'œuvres d'art. Il en naît un mouvement artistique opéré par les académies des beaux-arts : l'académisme (Heinich, 1996).

Les principes de l'académisme (étudier la forme humaine, développer l'imitation, exécuter des scènes ou des thèmes d'un contenu moral, établir une relation avec la nature, etc.) définissent des principes universels et intemporels. Par conséquent, ils deviennent hermétiques aux évolutions, en particulier celles que connaît le XIXe siècle. C'est seulement au cours du XIXe siècle que les artistes formés à l'académisme se sentent dans un carcan artistique en n'ayant pas l'impression de pouvoir développer des pensées et des réflexions artistiques exclusives (Heinich, 1996).

### **1.4.2 Paradigme artistique moderniste**

À partir de la seconde moitié du XIXe siècle, plusieurs artistes dénoncent et tentent de réformer le paradigme artistique classique. Ainsi, en 1863, Viollet-le-Duc, un des artistes qui a pour objectif de réformer l'ensemble des académies des beaux-arts, écrit :

*Si nous voulons considérer les œuvres du passé comme appartenant au passé, comme des échelons qu'il faut signaler et gravir pour arriver à la connaissance de ce qui convient à notre état social; si nous procédons par l'analyse et non par imitation irréfléchie; si nous cherchons à travers tant de débris des temps éloignés de nous les procédés applicables, et si nous savons dire en quoi ils sont applicables; si, laissant de côté un enseignement suranné, nous nous appuyons chacun sur nos propres observations, nous aurons ouvert la voie et nous-mêmes pourrons la parcourir (Viollet-Le-Duc, 1978, p. 1).*

Les diverses revendications des artistes à la fin du XIXe siècle amènent un changement de paradigme artistique avec l'instauration du paradigme artistique moderniste. Ce nouveau paradigme artistique a pour objet la traduction dans les arts de l'attente de libertés individuelles et collectives qui cherche à prendre corps dans la réalité sociale de l'époque. C'est la naissance de l'art moderne, une période de l'histoire de l'art (début du XIXe siècle jusqu'au milieu du XIXe siècle) où certains artistes entreprennent des actions nouvelles et des expériences radicales dans le champ artistique pour manifester contre l'aliénation de l'académisme (Perniola, 1977). Il en résulte un mouvement : l'avant-garde.

Wood définit ainsi l'émergence de ce mouvement :

*D'une façon analogue, la simple nomination de l'Académie a soulevé une puissante vague d'opposition sous la forme du romantisme, alimentée par l'héritage révolutionnaire lui-même. Le point de rencontre entre radicalisme culturel et radicalisme politique fut le socialisme utopique [...] d'où surgit l'idée d'avant-garde artistique (Wood, 1999, p. 41).*

En rejetant la tradition, le mouvement d'avant-garde devient l'anti-académisme et se définit à travers de nouvelles réflexions sur l'objet artistique<sup>4</sup>. De cette

---

<sup>4</sup> Le terme *objet artistique* définit dans la recherche l'œuvre d'art produite par l'artiste.

opposition, il naît un renouvellement de la création qui forme le chemin de l'art moderne dont les principes constituent le paradigme artistique moderniste.

Peu à peu, les débats autour de la création parviennent à déstabiliser et à destituer le paradigme artistique classique au profit du paradigme artistique moderniste puisqu'il ne correspond plus à une réalité artistique et sociale. L'avenue du paradigme artistique moderniste a des conséquences dans la formation des artistes : à titre d'exemple, en France et à partir de 1884, l'Académie ne dirige plus les académies des beaux-arts. De même, l'arrivée du paradigme artistique moderniste marque un changement dans la définition de l'objet artistique, du rôle de l'artiste et de ses institutions.

L'existence de ruptures idéologiques est conditionnée par des réalités socioéconomiques et historiques particulières. Dans le cas du paradigme artistique moderniste, la période de ruptures advient après les révolutions industrielles et techniques du XIXe siècle. Elle fait suite aussi aux revendications artistiques des avant-gardes (à la recherche d'innovation, en rupture avec les conventions et la création de nouveaux codes artistiques) et se traduit par une demande de changement en réaction aux temps qui l'ont précédée à travers un nouveau mode de pensée, de vie et de création (Le Bot, 1973).

Il est difficile de situer précisément cette transgression culturelle qu'est l'art moderne. Cette période artistique ne découle pas de l'œuvre d'un artiste, mais d'une remise en cause du paradigme artistique classique par un grand nombre d'artistes de cette époque (Monet, Matisse, Picasso, Braque, Malévitch, etc.). Cette transgression culturelle ne s'exprime pas de la même manière dans tous les pays. Par exemple, au Québec, elle commence à apparaître au début des années 1930 et devient « une révision active de toutes les valeurs » (Lamonde, 2011, p. 166).

Au sens large, cette transgression culturelle cherche à « tirer du réel des éléments propices à l'expression d'un "ressenti" dans le présent » (Ardouin, 1997, p. 67). La peinture devient l'objet artistique de cette transgression culturelle dans les arts plastiques. Dès lors, l'œuvre devient une réalité dans la réalité. Elle n'est plus

seulement une représentation d'un irréel rendu culturellement ou religieusement réel. Il y a une rupture de la morale artistique remplacée par une liberté de la vie et de la création. Ainsi, certains artistes argumentent ce changement pas uniquement sur leurs toiles, mais aussi dans leurs écrits. L'œuvre devient un sujet d'écriture. Cette préoccupation de l'artiste pour justifier dans les œuvres d'art la réalité même de son temps confesse un changement de statut important chez les artistes. En effet, en devenant un objet de réflexion, l'activité de création picturale chez les artistes s'accompagne souvent de notes manuscrites pour justifier leurs points de vue et leurs réflexions. S'intéresser à l'œuvre d'art signifie donc qu'on ne s'intéresse pas seulement à ce qu'elle représente, mais aussi à ses finalités, à ses processus et à ses spécificités. L'artiste n'est plus seulement considéré comme le producteur d'une œuvre d'art. Il devient aussi un producteur de réflexions sur l'art.

### **1.4.3 Paradigme artistique contemporain**

Issu des divers mouvements éclectiques des avant-gardes, l'art contemporain s'inscrit dans la suite logique des expérimentations de l'art moderne (paradigme artistique moderniste) en s'affranchissant de toute contrainte esthétique et poussé par une logique de création. Cette période artistique adhère aux caractéristiques du paradigme artistique contemporain définies dans la recherche.

L'art contemporain émerge dans les années 1950 avec deux mouvements artistiques : le Fluxus (rejet des institutions et de la notion d'œuvre d'art) et le Pop Art (questionnements sur la consommation de masse et sur la culture populaire). Il continue d'alimenter la création de la plupart des artistes de nos jours. Cependant, toutes les productions actuelles n'appartiennent pas à l'art contemporain (De Maison Rouge, 1997). L'art contemporain reflète le paradigme artistique contemporain dont la pensée esthétique est basée principalement sur des réflexions autour de la définition de l'art. Il n'est plus seulement rattaché à de nouvelles représentations de l'objet artistique (Heinich, 1996).

L'artiste Duchamp symbolise celui qui a révolutionné l'histoire de l'art en affranchissant l'artiste du devoir de fabrication manuelle pour concentrer la

création dans un travail de conception et de réflexion sur la définition de l'art. Du côté du paradigme artistique moderniste, le principe de l'art donne la primauté à la forme, abstraite ou non, tandis que du côté du paradigme artistique contemporain, le principe de l'art donne la primauté au concept (Heinich, 2000). Par conséquent, le paradigme artistique contemporain revendique l'idée que la finalité de l'art n'est pas nécessairement la production d'une œuvre au sens strict du terme. Ainsi, l'objet artistique n'est pas l'élément dominant dans la création. Par exemple, dans l'art conceptuel (un des mouvements de l'art contemporain), Kosuth affirme que son travail de créateur consiste à traiter « des multiples aspects d'une idée de quelque chose » (Gintz, 1989, p. 192). Son œuvre, *One and Three Chairs* (Annexe 1), permet au spectateur de se retrouver devant une chaise, la photo de la chaise et la définition du mot chaise. Ce dispositif qui rassemble la chaise, sa représentation et sa définition, représente ainsi trois degrés distincts de la réalité de l'objet, tout en suggérant une quatrième chaise qui serait présente comme représentation chez le spectateur. L'œuvre n'est donc pas constituée uniquement de l'objet présenté : pour les artistes contemporains, la conception prévaut sur le résultat.

Le paradigme artistique contemporain transgresse les frontières des arts plastiques en traînant avec lui des rapports nouveaux avec l'œuvre et ses formes qui ne relèvent pas uniquement des arts traditionnels. Maintenant, l'artiste est manipulateur de choses, il n'est plus auréolé d'un savoir-faire traditionnel (De Maison Rouge, 1997; Heinich, 1998 et Millet, 2005). En effet dans l'art contemporain, les moyens d'expression sont multiples et différentes disciplines peuvent s'y trouver mêlées (peinture, sculpture, vidéo, photographie, etc.). Dans le paradigme artistique contemporain où l'artiste est considéré comme un travailleur, le rapport avec son œuvre repose avant tout sur une intention artistique c'est-à-dire sur l'importance de la conception plutôt que sur son aboutissement.

## **1.5 Enjeux des paradigmes artistiques**

### **1.5.1 Enjeux sociaux, politiques et culturels**

Lorsque les artistes ont remis en cause au XXe siècle les codes du paradigme artistique classique, ils ont participé activement à la transformation du paysage culturel : ils ont pris part à l'instauration d'un modèle de l'humain capable d'une prise de conscience personnelle. Cette nouvelle définition de l'homme a permis aux artistes d'asseoir leurs créations sur leurs propres intentions. À partir de là, l'artiste a été défini en tant que sujet capable de partager ses savoirs en ayant conscience du monde et donc d'offrir de nouveaux rapports à ce monde (Ardouin, 1997). Par cet exemple, on peut voir qu'un changement de paradigme artistique « représente souvent plus qu'un changement de style, et on sent alors inconsciemment que certaines transformations peuvent produire une totale refonte de nos habitudes, de nos opinions, de nos croyances et enfin de nos institutions » (Foresta, 1993, p. 56). Ces transformations se répercutent non seulement sur la définition de l'art, mais aussi sur la définition de l'artiste, de son statut, de l'objet artistique et des institutions artistiques.

Parce qu'elle repose sur différents héritages (religieux, politiques, philosophiques, économiques et scientifiques), l'évolution des arts, en se traduisant par des changements de paradigmes artistiques, demeure un long processus. Les différents contextes qui amènent les changements de paradigmes artistiques sont fortement reliés à des préoccupations artistiques autour de la question de la représentation dans l'œuvre. En effet, un paradigme artistique, qu'il soit classique, moderniste ou contemporain, laisse toujours la place à de nouveaux enjeux. Les changements de paradigme entraînent chaque fois une nouvelle orientation de l'art et de la culture artistique, mais aussi des enjeux qui y sont reliés, tant au niveau social, politique et culturel.

### 1.5.2 Enjeux éducatifs

Chaque époque accorde des savoirs et des enjeux particuliers à l'art. Ces enjeux influencent non seulement le monde des arts, mais aussi les milieux éducatifs lorsqu'ils se consacrent à l'enseignement des arts. Par exemple au Québec, après la Révolution tranquille<sup>5</sup>, le programme éducatif de l'époque s'inscrit dans la demande sociale de libertés individuelles propre à cette époque en insistant sur l'importance de la conscience personnelle dans la création artistique :

*Toute création porte un caractère unique et d'unicité : c'est l'être qui existe. Aussi, plus la création artistique s'engage dans ses formes, dans ses moyens permettant l'expression personnelle, plus l'art se rapproche de sa mission hautement éducative qui est de contribuer au développement de la personnalité (MEQ, 1981, p. 9).*

Les conceptions didactiques en enseignement des arts sont influencées par les paradigmes artistiques auxquelles elles se réfèrent (Ardouin, 1997). Les différents paradigmes artistiques ont des conséquences sur le rôle dévolu à l'art dans les milieux éducatifs.

Par exemple, dans le paradigme artistique classique qui a duré jusqu'à la moitié du XIXe siècle en France, parce que des règles déterminées par les académies des beaux-arts définissent le savoir artistique, la formation artistique consiste à acquérir l'ensemble de ces règles et à les appliquer. Les caractéristiques de cette formation ne sont pas issues d'un laboratoire de créativité, mais reposent sur un modèle sclérosé et dogmatique d'une pensée esthétique érigée selon une norme universelle (Barbillon, 2004). Le futur artiste doit apprendre, sous la direction de ses maîtres, la maîtrise des codes et des normes à appliquer dans ses œuvres. Une fois formés aux fondements de l'académisme, les artistes appartiennent à une élite artistique chargée de porter la tradition des maîtres. L'enseignement donné par les

---

<sup>5</sup> Période de changements dans les années 1960 où la société québécoise se transforme. L'égalité et la liberté sont valorisées et l'autorité de l'Église est contestée.



maîtres prône une volonté d'harmonie morale et religieuse empruntée au génie créatif de la Renaissance. Cette recherche de la perfection révèle des préceptes moraux en lien avec des savoir-faire ayant pour objectif un contrôle de l'activité artistique.

Par l'entremise de ses structures (les académies des beaux-arts), l'État français définit conjointement ce qui est art et ce que doit être la formation des artistes. Par conséquent, la formation artistique dans les écoles publiques découle directement du modèle institué dans les académies des beaux-arts, basé sur l'apprentissage et la maîtrise de normes et de critères standardisés. L'enseignement privilégie donc l'élitisme basé sur l'excellence de la technique. Seule l'étape de l'exécution finale, celle d'une œuvre présentée au public, manifeste un sens du génie et de l'originalité. En même temps, l'acquisition de références culturelles permet la retranscription véridique des codes, des rites et des normes que les académies des beaux-arts glorifient. Les savoirs académiques reposent essentiellement sur des modèles du passé avec un foisonnement de représentations picturales historiques. Dès la moitié du XIXe siècle, certains artistes reprochent aux académies des beaux-arts de ne pas prendre en compte la réalité et les préoccupations artistiques de l'époque au moment où émerge dans la société un nouveau paradigme artistique, ce que l'on nomme dans la recherche le paradigme artistique moderniste. Leurs revendications vont être entendues beaucoup plus tard.

Cet exemple permet de constater qu'un paradigme artistique a eu des conséquences sur l'enseignement des arts en France au XIXe siècle. Il s'agit maintenant de voir au Québec, l'influence des paradigmes artistiques sur l'enseignement des arts afin de démontrer l'existence d'un décalage entre les enjeux de la création et les principes didactiques dans cet enseignement.

## 1.6 Paradigmes artistiques dans l'enseignement des arts plastiques au Québec

### 1.6.1 Paradigme artistique moderniste au Québec

Jusqu'au début du XXe siècle, les artistes québécois étaient formés dans des académies françaises : le paradigme artistique classique au sein de l'enseignement des arts était donc très présent au Québec. Comme en Europe, petit à petit des soulèvements opérés par des artistes vont parvenir à déstabiliser et à destituer l'enseignement académique québécois.

Au Québec et à la fin des années 1940, l'apparition de différents manifestes<sup>6</sup> (le *Prisme d'yeux* (1948), le *Refus global* (1948) et le *Manifeste des plasticiens* (1955)) traduit une demande d'adoption d'un paradigme artistique moderniste en remettant en question les valeurs artistiques et sociétales traditionnelles (Trépanier, 1998). D'ailleurs, un de ces groupes de jeunes artistes, les Automatistes, se définit comme suit :

*L'Automatisme, c'est en somme le refus de l'académisme et de toutes contraintes, c'est le règne de l'imagination instinctive et de l'impulsion créatrice; c'est particulièrement la possibilité de créer des sensations nouvelles par le jeu des couleurs sous l'effet du subconscient; dans la vie, c'est la liberté, la spontanéité, le dynamisme* (Robert, 1973, p. 67).

À la moitié du XXe siècle et au Québec, des artistes remettent en question les contraintes académiques. En apportant une nouvelle définition de la création artistique, ils redéfinissent leur représentation de l'art, leur statut et leur rôle au sein de la société. À partir de là, ils transforment radicalement la vision de l'art et la nature des savoirs artistiques dans les milieux éducatifs au Québec.

---

<sup>6</sup> *Le Prisme d'Yeux*, *Le Refus global* et *le Manifeste des plasticiens* sont des manifestes artistiques québécois. Ces manifestes, rédigés par des artistes, sont des déclarations écrites et publiques afin d'exposer des positions et des visions radicales sur l'art et la société. Ils remettent en question les valeurs traditionnelles et ils préconisent l'art sans aucune contrainte idéologique et esthétique. Ils prônent l'épanouissement d'une liberté individuelle.

L'enseignement des arts subit des transformations avec la venue du paradigme artistique moderniste au Québec.

### **1.6.2 Conséquences du paradigme artistique moderniste dans l'enseignement des arts plastiques au Québec**

Le mode d'apprentissage des arts plastiques au Québec inspiré par le paradigme artistique classique perdure dans les écoles primaires et secondaires jusqu'à la fin des années 1970 (Gagnon-Bourget & Joyal, 2000). Jusqu'à cette époque, dans une société québécoise qui s'industrialise, « le dessin devient une priorité dans le contexte de production en série » (Lemerise, 2006, p. 9). Dans les écoles publiques, les apprentissages artistiques se font sur le mode mimétique, issu de l'académisme. Tout est centré sur la maîtrise technique et non sur les capacités créatrices de l'enfant.

L'apparition du paradigme artistique moderniste dans le milieu des arts québécois a des conséquences éducatives. À titre d'exemple, de nouvelles institutions éducatives et artistiques ont été créées comme la création de départements d'arts dans le réseau des universités du Québec (à partir des années 1960) et la création d'un ministère de la culture en 1960.

Ces conséquences éducatives se traduisent par différentes réformes scolaires et par de multiples élaborations du programme dans le domaine des arts. Dès les années 1950, plusieurs enseignantes québécoises, dont Senécal<sup>7</sup>, s'opposent au programme de dessin émis en 1948 dans les écoles primaires : « Ces demoiselles émirent l'opinion que le nouveau programme élémentaire de dessin était trop livresque et qu'il comporte une terminologie trop technique, qu'il risque de paralyser l'enfant dans ses conceptions sensibles et imaginatives enfin, qu'il s'éloigne trop des tendances modernes » (Lebel, 1949, dans Gagnon-Bourget et Joyal, 2000, p. 13).

---

<sup>7</sup> Irène Senécal (1901-1978) est une enseignante et une artiste qui a expérimenté de nouvelles méthodes éducatives dans le domaine des arts au Québec. Elle fait œuvre de pionnière en matière d'éducation par l'art. Inspirée par le mouvement culturel moderniste, Senécal a été une des premières à mettre l'enfant au centre de ses préoccupations pédagogiques, mais aussi à explorer par de multiples moyens plastiques et techniques l'éveil à la création chez les jeunes.

Au Québec, les conséquences éducatives du paradigme artistique moderniste prennent vraiment forme depuis le milieu des années 1960 à travers un changement dans les programmes d'enseignement des arts plastiques. Cependant, elles continuent d'exister aujourd'hui comme il est démontré dans la prochaine section.

### **1.6.3 Constitution du PFEQ dans l'enseignement primaire**

Au Québec, diverses réformes (par exemple le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec en 1963-1964 et le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996) apportent des réponses aux questionnements sur les besoins de l'éducation afin d'affronter de nouvelles réalités sociétales.

Ainsi, la dernière réforme (le renouveau pédagogique), implantée depuis les années 2000 dans les écoles québécoises, insiste sur l'une des missions des écoles au primaire, qui est de s'inspirer « des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et de contribuer à leur mutation » (MELS, 2006, p. 190). De plus, les écoles québécoises ont aussi pour mandat de transmettre « [...] entre les générations des acquis de la société » et de créer « [...] un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu » (MELS, 2006, p. 2). Trois axes s'articulent autour des missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. L'un des axes, instruire, est intéressant pour la recherche puisqu'il stipule que la responsabilité de l'école n'est pas d'être « le seul lieu d'apprentissage de l'enfant » (MELS, 2006, p. 3), d'où la nécessité d'introduire des savoirs venant de l'extérieur de l'école.

Actuellement, le PFEQ dans le domaine des arts plastiques au primaire s'inscrit dans cette continuité à prendre en considération les changements dans la société québécoise (MELS, 2006). L'école se transforme au grès des changements dans la société, avec pour conséquence des changements de paradigme artistique. Et en

enseignement des arts, chaque nouveau paradigme artistique doit amener des transformations pour adapter cet enseignement aux nouvelles valeurs culturelles et sociales.

#### 1.6.4 PFEQ et paradigme artistique moderniste

Malgré les changements adoptés dans le PFEQ pour s'adapter aux nouvelles réalités sociétales, nous allons voir que le domaine des arts plastiques continue de se référer à l'idéologie du paradigme artistique moderniste et non à celle du paradigme artistique contemporain, qui correspond plus à la réalité artistique actuelle. En effet, différents éléments caractérisant le paradigme artistique moderniste se retrouvent dans le PFEQ dans le domaine des arts plastiques : dans la description de la démarche de création, dans la description des compétences artistiques qui doivent être développées à l'école et par conséquent dans les attentes en fin de cycle.

Par exemple, en introduction dans le PFEQ, la définition de la création artistique reprend des caractéristiques de la création issues du paradigme artistique moderniste. En effet, le PFEQ associe à la création artistique l'objectif de donner une signification au monde « à partir des sens » (MELS, 2006, p. 190), de « mettre en valeur l'intuition et l'imagination » (MELS, 2006, p. 190) et de « communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques » (MELS, 2006, p. 190). Cette définition de la création rappelle les propos d'un artiste moderniste : Paul-Émile Borduas. Cet artiste québécois est un des représentants les plus importants du mouvement culturel moderniste au Québec. Borduas décrit son acte de création comme tel : « je n'ai aucune idée préconçue. Placé devant la feuille blanche avec un esprit libre de toutes idées littéraires, j'obéis à la première impulsion » (Borduas, 1990, p. 241). Pour Borduas, la réalisation d'une œuvre serait un moment accidentel, les paramètres de l'œuvre ne seraient pas contrôlés par l'artiste. En mettant en avant l'idée que la création est une connaissance immédiate qui ne nécessite pas le recours au raisonnement, en

prônant un rapport aux sens et à la finalité de l'œuvre, le PFEQ renforce ainsi la vision du paradigme artistique moderniste. Par la même occasion, il entretient un décalage entre les enjeux actuels de la création et l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires. En ne prenant pas en considération les postures et les mécanismes de la création propres à l'art contemporain et donc au paradigme artistique contemporain, le PFEQ s'éloigne de ses orientations, dont l'une d'elles est justement de permettre à l'élève de se familiariser « avec toutes les formes d'expression artistique » (MELS, 2006, p. 190).

À l'heure actuelle, la formation en arts plastiques implique « le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes » (MELS, 2006, p. 210) qui s'articule surtout autour de la finalité didactique (la création artistique de l'élève) et solidifie la vision du paradigme artistique moderniste dans cette discipline. Les trois compétences qui caractérisent le programme dans le domaine des arts plastiques sont :

- Compétence 1 : Réaliser des créations plastiques personnelles;
- Compétence 2 : Réaliser des créations plastiques médiatiques;
- Compétence 3 : Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

Deux compétences se démarquent pour justifier la présence de caractéristiques engendrées par le paradigme artistique moderniste dans le PEFQ : la compétence 1 et la compétence 3.

Dans la première compétence, la dominante didactique repose sur la concrétisation, c'est-à-dire sur la réalisation de créations plastiques chez les élèves. Cette compétence permet à l'élève « la réalisation de créations variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations » (MELS, 2006, p. 212). Elle permet aussi de « se familiariser progressivement avec la transformation matérielle, les gestes, les outils et le langage propres aux arts plastiques » (MELS, 2006, p. 212). Dans cette compétence, l'élève « développe sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice » (MELS, 2006, p. 212). La recherche

d'inspiration chez l'élève, peu développée dans cette compétence, n'est pas aussi importante que la finalisation de sa réalisation plastique. En définitive, l'élève développe cette compétence par sa réalisation plastique finale qui doit révéler « ce qu'il a appris et comment il l'a appris » (MELS, 2006, p. 212). Alors que le paradigme artistique contemporain met de l'avant le processus de création au détriment du produit final, le PFEQ reste dans un paradigme artistique moderniste en accordant un rôle dominant à la réalisation de l'élève. Cette prédominance se retrouve également dans les attentes de fin de cycle qui sont construites toujours à partir de la réalisation finale de l'élève (MELS, 2006).

La troisième compétence énoncée dans le PFEQ développe chez l'élève son esprit critique dans l'appréciation « de réalisations artistiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses camarades ou d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » (MELS, 2006, p. 216). Cette compétence repose sur des caractéristiques du paradigme artistique moderniste. En effet, l'appréciation de l'élève doit tenir compte de ses « [...] émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis » (MELS, 2006, p. 216). De plus, la dimension intuitive et imaginative est mise en avant dans la compétence 3. Par exemple, une des composantes de cette compétence est d'« établir un lien entre ce qu'on a ressenti et ce qu'on a imaginé » (MELS, 2006, p. 217). L'appréciation de l'élève repose donc essentiellement sur des aspects affectifs ou imaginaires, sans tenir compte des mécanismes de pensée de l'artiste lors du processus de création de l'œuvre qui sont regroupés autour de la notion d'intention artistique.

La définition de la création artistique et des compétences du PFEQ dans le domaine des arts plastiques révèle un décalage entre l'enseignement des arts et la réalité artistique à l'extérieur des écoles. En fin de compte, même si la dernière réforme de l'enseignement propose d'adopter une nouvelle vision de l'enseignement, elle se rattache principalement à des éléments et à une vision propre au paradigme artistique moderniste dans le domaine des arts plastiques. Étant donné que le PFEQ actuel semble ne pas être adapté à une réalité artistique, la recherche doit tenir compte des caractéristiques du paradigme artistique

moderniste dans le PFEQ afin de pouvoir associer les enjeux artistiques actuels et les nouvelles formes de création chez les artistes issus du paradigme artistique contemporain.

### **1.6.5 Rapprocher l'école du paradigme artistique contemporain**

Au Québec, l'enseignement des arts plastiques au primaire entretient toujours un décalage avec son champ de référence (la création artistique) et des savoirs par des relations de cause à effet. La recherche essaie de saisir le sens de ce décalage. Dans un contexte idéal, il faudrait établir une dialectique entre la discipline, la société à laquelle elle appartient et l'art tel qu'il est lu à ce moment donné. Le Rapport Rioux (Rioux, 1969) à la fin des années 1960 fait état de cette vision idéale.

Le Rapport Rioux (le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec rédigé en 1969) présente une analyse profonde de l'enseignement des arts au Québec. Il prend comme référence la vision de l'homme à la fin des années 60. En mettant en lumière l'importance de la créativité, de l'éducation artistique et du rôle des arts dans le développement de l'être humain et de sa culture, ce rapport exprime une évolution vers une société post-industrielle (Rioux, 1969).

Les idées véhiculées par le Rapport Rioux (1969) sont aussi celles d'artistes qui, au milieu des années 60, souhaitent une redéfinition de la fonction sociale de l'art. Préoccupés par l'effet de la culture de masse sur les individus et confrontés à un espace social de leur champ artistique de plus en plus restreint, ces artistes revendiquent une place à la fois pour des pratiques industrielles (culture industrielle), mais aussi pour des pratiques artistiques (culture artistique). De nos jours, ce rapport constitue invariablement un modèle dans le développement des arts et de la culture au Québec et montre l'importance de réduire le décalage entre l'enseignement des arts plastiques et la réalité de la création dans la société en cours.



Malgré la volonté de remodeler une vision de l'homme à une période donnée, la recherche confirme l'idée que l'enseignement actuel des arts plastiques ne demeure pas en adéquation avec son paradigme artistique actuel. Nous avons vu que dans le paradigme artistique contemporain, les choix artistiques effectués par l'artiste sont essentiels. C'est pourquoi la description du processus de création repose sur une notion importante : la notion d'*intention artistique*. L'œuvre n'est plus une finalité, mais une composante de l'intention de l'artiste. Afin de rapprocher le PFEQ du paradigme artistique contemporain, la recherche s'appuie sur cette notion d'*intention artistique*. Lorsque l'élève peut faire des choix artistiques, il peut se rapprocher de la posture de création de l'artiste contemporain et aborder la réalité artistique rencontrée dans le paradigme artistique contemporain.

### **1.7 Conclusion**

Pour mieux comprendre les relations existantes entre les différents paradigmes artistiques et l'enseignement des arts au Québec, nous nous référons au Tableau I (page suivante) pour synthétiser l'ensemble de la problématique de la recherche.

Ce tableau montre les éléments qui caractérisent chaque paradigme artistique utilisé dans la recherche et leurs conséquences éducatives. Les conséquences éducatives découlent de la lecture des différents programmes scolaires établis dans le domaine des arts plastiques au primaire par le PFEQ.

Les comparaisons historiques entre les paradigmes artistiques concernés et leurs conséquences éducatives démontrent deux réalités dans ce tableau. Une, dans le sens horizontal, constate l'existence récurrente d'un décalage entre les caractéristiques du paradigme artistique et leurs conséquences sur l'enseignement des arts plastiques.

Quant à la deuxième réalité, elle indique verticalement les changements de paradigme artistique qui s'accompagnent toujours de conséquences éducatives,

sauf pour le paradigme artistique contemporain qui constitue les objectifs spécifiques de la recherche.

Dans cette recherche, le rôle de chaque paradigme artistique tient une place prépondérante, il est le vecteur de cette problématique. En effet, pour comprendre les enjeux des paradigmes artistiques sur l'éducation artistique, la recherche établit une mise en ordre des événements et des éléments pour ainsi prouver et comprendre l'existence d'un décalage actuellement entre la création contemporaine et l'enseignement des arts plastiques au primaire.

Tableau I

Conséquences éducatives et caractéristiques des différents paradigmes artistiques

Paradigmes artistiques	Définitions de l'art et de l'artiste	Conséquences éducatives
Paradigme artistique classique :  Moitié du XVIIe siècle — Moitié du XIXe siècle	Normes artistiques définies par les académies des beaux-arts (contrôle de l'art par l'État)  Artiste exécutant les principes de l'académisme (entrave à une liberté de création)  Représentation artistique = une finalité technique	Apprentissage et maîtrise de normes académiques (enseignement mimétique)  Formatage des pensées créatrices chez l'élève orientées vers le dessin industriel  Rôle de l'enseignant : la référence  Durée : jusqu'au milieu des années 60
Paradigme artistique moderniste :  Moitié du XIXe siècle — Moitié du XXe siècle	Transgresser les normes artistiques issues de l'académisme (l'avant-garde)  La création agit sous le contrôle de forces spontanées  Artiste puisant au fond de lui-même son inspiration pour créer  Représentation artistique = la manifestation d'un sentiment	Privilégier la spontanéité de l'expression artistique chez l'élève (enseignement expressif)  Processus de création : manifester des sensations et des émotions à travers une expérience artistique (liberté de la pensée créatrice)  Rôle de l'enseignant : à l'écoute  Durée : jusqu'au milieu des années 60 à nos jours
Paradigme artistique contemporain :  Moitié du XXe siècle — jusqu'à nos jours	Importance de la conception sur l'exécution (intention artistique)  Nouveaux médiums artistiques  Artiste comme travailleur « intellectuel »  Représentation artistique = pas de finalité	<i>Les objectifs spécifiques de la recherche</i>

## Deuxième chapitre

### Cadre conceptuel/théorique et état de la question

La recherche s'oriente vers les nouveaux enjeux de création qui se situent dans le paradigme artistique contemporain. Elle essaie de comprendre et de définir la création actuelle dans le domaine de l'art contemporain du point de vue de l'artiste en s'intéressant aux mécanismes de sa pensée créatrice<sup>8</sup>. L'objectif principal de la recherche est de relier l'enseignement artistique des élèves du primaire avec les enjeux artistiques actuels dans l'art et avec les mécanismes de la pensée lors de la création.

C'est pourquoi, pour mieux comprendre le décalage entre l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires québécoises et la réalité artistique contemporaine, deux notions sont définies et différenciées permettant de comprendre les assises du problème : la notion de *processus de création* et la notion d'*intention artistique*. Leurs caractéristiques sont décrites afin de préciser le contexte dans lequel elles évoluent. Ces deux notions sont essentielles à la recherche, car elles s'opposent. Il est question de deux visions différentes de la créativité.

Actuellement la notion de *processus de création* sert de cadre de référence officiel dans le PFEQ dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques. Tandis que la notion d'*intention artistique* relie les enjeux artistiques actuels dans le champ de l'art contemporain correspondant aux caractéristiques du paradigme artistique contemporain. Ces deux notions relèvent du concept de *créativité* dont la définition ne fait pas l'unanimité chez tous les auteurs qui l'abordent dans leurs travaux.

---

<sup>8</sup> La pensée créatrice représente la prise de conscience du pouvoir créateur chez l'artiste. C'est aussi à partir de là que l'artiste y puise ses inspirations, ses recherches et ses expérimentations qui vont nourrir sa pensée créatrice afin de produire un travail artistique.

## 2.1 Concept de *créativité*

Plusieurs domaines d'études intègrent la création sous le concept de *créativité*. Le concept de *créativité* ne regroupe pas seulement ce que l'on retrouve dans le domaine artistique, il peut s'appliquer aussi, par exemple, autant aux produits dans le domaine de la science qu'à celui de l'économie.

Bien que la définition de *créer* n'est pas la même pour un mathématicien, un artiste, un écrivain ou un biologiste, le concept de *créativité* devient intrinsèquement liée à la définition de *l'humain* (Csikszentmihalyi, 2006). Le concept de *créativité*, dans les différents types de domaines où elle intervient, est intimement lié à l'évolution de la définition de l'homme au cours de l'Histoire. Le concept de *créativité* est défini, d'une manière générale, comme une aptitude humaine à produire des idées nouvelles. La créativité demeure un moyen d'adaptation, ainsi qu'une source essentielle de progrès et de développement dans n'importe quel domaine de l'activité humaine (Lubart, 2003). D'ailleurs pour Lubart (2003), le concept de *créativité* est un lien entre le vivant et le futur à savoir qu'il renvoie à cette capacité pour l'être humain à changer, à modifier ou à transformer le monde. Synonyme d'innovation ou d'invention inhérent à la nature humaine, le concept de *créativité*, régie par plusieurs processus psychologiques ou psychosociologiques, utilise différentes formes d'aptitudes mentales poussées par des facteurs cognitifs, environnementaux, émotionnels et conatifs. Ainsi, il fait partie de notre quotidien à travers nos expérimentations, nos études expérimentales fragmentaires, nos essais et nos erreurs.

À travers les différentes époques et malgré les divers sens, le concept de *créativité* a eu et a toujours un impact important dans tous les domaines dans lesquels il est impliqué (littéraire, mathématique, scientifique, architectural, social, etc.).

L'art est un des domaines de référence de la créativité et de la création. Dans le domaine des arts, le concept de *créativité* se corrèle aussi entre l'évolution

humaine ainsi que l'évolution de l'histoire des arts et donc de ses paradigmes artistiques.

Beaucoup de théoriciens de l'art, de philosophes, d'historiens et d'artistes se sont questionnés pour comprendre et pour définir ce qu'est la création artistique en fonction de leur époque. Par exemple, dans le paradigme artistique classique, la création artistique prend une signification théologique, en s'inspirant de l'idée de création dans la Bible où le passage du rien au tout serait le commencement : la création *ex nihilo* (Vieillard-Baron, 1988; Schelling *et collab.*, 2005). Par contre dans le paradigme moderniste, la création artistique trouve son origine dans l'expérience humaine, celle de l'expérience esthétique vécue lors de la rencontre de « la forme la plus élevée sous laquelle la vérité affirme son existence » (Hegel, 1979, p. 152). À l'heure actuelle, dans l'art contemporain, certains associent la créativité à une forme de réflexion<sup>9</sup> en cours d'action et sur l'action. D'ailleurs, pour comprendre ce qu'est la création artistique dans le paradigme artistique contemporain, Deleuze (1987) la définit à partir de l'acte créateur : « Qu'est-ce qu'avoir une idée en quelque chose? » (Deleuze, 1987).

Évidemment, bien d'autres formes de propositions de la définition de *la création artistique* existent et perdurent dans les différents paradigmes artistiques, entraînant avec elle une évolution du paysage des pratiques artistiques.

## 2.2 Processus de création

### 2.2.1 Pensée créative

Depuis plusieurs années, le domaine de la psychologie s'interroge également sur la création, et plus particulièrement sur la pensée créative. Dans cette perspective de comprendre et de définir la capacité à produire des idées chez un

---

<sup>9</sup> Le terme réflexion dans l'action est utilisé « [...] pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession. La réflexion dans l'action est une sorte de dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle. En apprenant à utiliser systématiquement la réflexion dans l'action, le praticien peut augmenter de façon significative l'efficacité de ses interventions » (Shön, 1983, p. 51).

individu, les recherches en psychologie affirment que la pensée créative n'est pas une prérogative réservée à certains élus.

Selon de nombreux chercheurs (Lowenfeld, 1987, Winnicott, 1971, Vygotsky, 2005 et Csikszentmihalyi, 2006) qui s'intéressent au développement artistique chez l'enfant, le potentiel créatif permet à l'enfant d'exercer son droit de se sentir libre, sans inhibitions ni tensions, de développer ses pensées et ses sentiments sur lui-même et sur son entourage. De plus, ces nombreuses recherches démontrent que l'enfant pendant une activité créatrice ne se limite pas uniquement à reproduire des faits ou des expériences vécues, il en élabore d'autres à travers de nouvelles combinaisons.

Certains chercheurs s'intéressent plus particulièrement à explorer les conditions qui permettent le développement de la pensée créative (Rogers, 1961 et Winnicott, 1971). D'autres (Anzieu, 1998; Ehrenzweig, 1974; Valéry, 1941; Noy, 1979 et Csikszentmihalyi, 2006) définissent les mécanismes de pensée lors de la création par une dynamique de création, aussi nommée processus de création. Pour ces chercheurs, le processus de création possède un début, une évolution et une fin. En établissant des modes d'opération communs aux créateurs, ces nombreux chercheurs ont essayé de saisir le processus dans sa totalité, mais aussi en fonction du paradigme artistique dans lequel leurs recherches ont été menées.

### **2.2.2 Définition du processus de création**

Parmi les différents chercheurs qui étudient les mécanismes de pensée lors de la création et qui sont repris dans le PFEQ dans le domaine des arts plastiques, deux protagonistes se démarquent par leurs travaux : Gosselin et Gingrat-Audet (1979, 1993 et 1998). Ces deux chercheurs prennent comme référence l'engagement de l'élève dans la création. Plus précisément, Gosselin (1993 et 1998) s'intéresse à la dynamique de création en élaborant un modèle applicable dans l'enseignement québécois. Tandis que Gingrat-Audet (1979) se passionne pour la pratique du métier d'enseignant spécialisé en arts plastiques au Québec en tentant de démystifier le processus créateur chez l'élève.

L'un des architectes dans l'enseignement des arts plastiques au Québec demeure Gosselin qui a élaboré une définition du *processus de création* dans sa thèse : *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire* (Gosselin, 1993). Depuis la réforme scolaire au début des années 2000, cette conception de *la dynamique de création* se retrouve au cœur des programmes en arts plastiques dans les écoles au Québec (écoles primaires et secondaires).

En collaborant avec d'autres professeurs : Potvin, Murphy et Gingras-Audet, les travaux de Gosselin (1998) modélisent une définition de *la dynamique de création* selon laquelle « la création se présente comme un processus, c'est-à-dire un phénomène qui se déroule dans le temps et qui comporte un début, un développement et un aboutissement » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 648). Cette dynamique de création est développée à partir de recherches sur la compréhension de la création dans les domaines des arts et de la psychologie plutôt que sur des théories en sciences de l'éducation. En effet, sous l'influence de la psychologie humaniste et de la pensée de Valéry (1941) sur la création (processus sur la création poétique), ces recherches définissent une compréhension de la démarche de création en tenant compte de la nature même de l'art par la construction d'une dynamique de création.

Finalement, cette représentation de la dynamique de création a pour but de rapprocher davantage l'enseignement des arts à une dimension artistique qu'à une dimension scolaire. Elle permet aussi d'amener les enseignants spécialisés en arts plastiques à « se donner une représentation articulée de cette dynamique » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 648), soit de posséder un cadre de référence théorique pour expliquer et ajuster leurs propres représentations de la création à une dynamique personnelle de création.

De plus, cette nouvelle représentation du processus de création en s'adressant aux enseignants spécialisés en arts plastiques permet d'« accompagner de façon plus soutenue les élèves qu'ils invitent à entrer dans une dynamique de création et qui, eux, n'ont pas nécessairement une propension naturelle à créer » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 665).



Les objectifs de la représentation du processus de création sont de développer des aptitudes précises et singularisées à partir d'individus créateurs (les élèves) afin de les engager dans des prédispositions à la création au travers des caractéristiques du processus de création.

### **2.2.3 Caractéristiques du processus de création au secondaire**

La définition du *processus de création* de Gosselin (1998) établie pour le programme en arts plastiques au secondaire s'appuie sur un mécanisme structuré et spiralé de la création composée de trois phases. L'ensemble des trois phases du processus comprend une phase d'ouverture, une phase d'action productive et une phase de séparation auquel s'ajoutent, pour chaque phase, trois mouvements (Fig. 1) venant les dynamiser (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998).

Dans le modèle de Gosselin, la création est comprise comme un processus au sens large : « il s'agit d'une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent, la progression se faisant d'une manière spiralée plus que d'une façon linéaire » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 648). La progression des caractères des différentes étapes de l'expérience de création se fait de manière cyclique où chaque mouvement dynamise les phases du processus de création et interagit.

La représentation du processus de création en trois phases permet de déterminer et de comprendre les différentes articulations de ce mécanisme. Cette représentation favorise également le développement des potentialités créatrices en contexte éducatif à savoir de joindre l'idée de succession avec l'idée d'interaction (Gosselin, 1998).

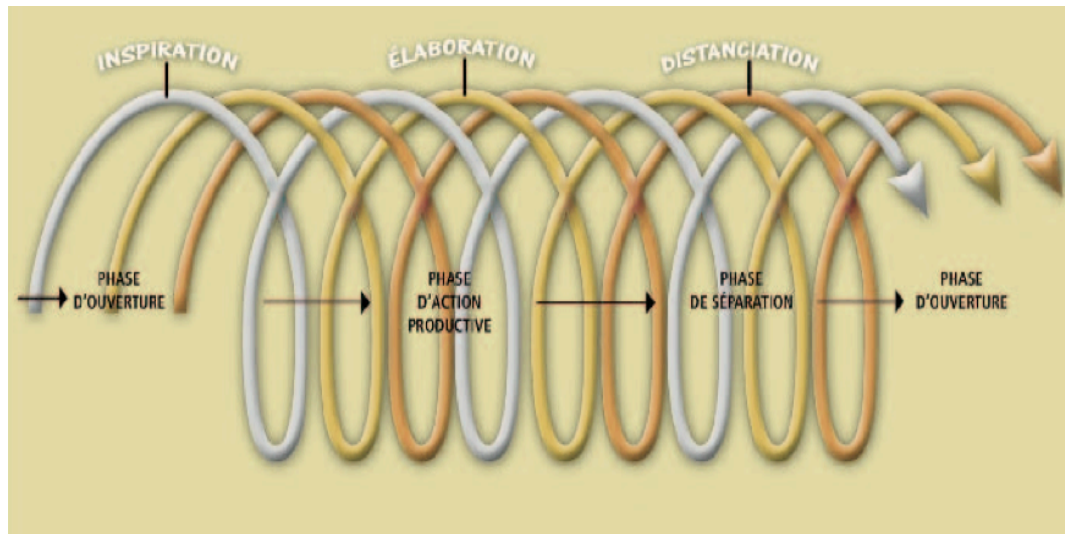


Fig. 1 — Une *représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique*

Source : Gosselin, P., Potvin, P., Gingras, J.-M., Murphy, S. (1998). *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique*. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), p 649.

Dans un premier temps, la phase d'ouverture correspond au temps initial d'accueil de l'idée inspiratrice. Elle « se caractérise par la réceptivité et par une certaine passivité » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 649). Ce moment de réception de l'idée inspiratrice décrit un temps d'enclenchement à des expériences d'émergences, comme la venue fortuite d'idées et d'images sur lesquelles le créateur n'a aucun contrôle direct, des « moments particuliers permettant de vivre un certain état de grâce » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, p. 650). L'événement ou les événements qui émergent par des processus primaires de la pensée (des éléments préconscients et conscients) répondent à l'attitude extérieure du créateur par une action volontaire. En acceptant cette émotion créatrice, l'élève adopte une attitude. Cette phase permet à l'élève d'entrer dans un processus de création.

La deuxième phase, en tant que phase d'action productive, constitue l'étape de formation et de façonnement de l'œuvre, une caractérisation consciente dans le travail du créateur. Cette phase d'action productive est un temps où l'émotion

initiale est canalisée dans une activité consciente, contrôlée et orientée intentionnellement vers un but à atteindre : l'œuvre achevée (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998).

Gosselin s'appuie sur les travaux de Gingras-Audet (1979) pour définir cette phase comme une activité qui consiste « à endiguer les énergies de l'émotion créatrice, à les rassembler afin d'en faire naître peu à peu une œuvre » (Gingras, 1979, p. 200). Cette phase sollicite les aptitudes d'articulations conceptuelles et matérielles du créateur.

La troisième et dernière phase correspond à la phase de séparation, c'est un temps de prise de distance par rapport à l'œuvre. C'est le moment où le créateur « sent ou décide que son œuvre est achevée » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 652). Cette phase de séparation « l'amène à prendre un certain recul par rapport à son travail, à interagir avec l'œuvre et, finalement, à s'en séparer » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 652). En somme, cette phase correspond à la séparation de l'œuvre c'est-à-dire de prendre une distance plus objective par rapport à celle-ci pour se projeter vers d'autres projets.

La recherche s'intéresse particulièrement à la première phase, la phase d'ouverture, qui est un élément essentiel au niveau de la compréhension des distinctions entre la notion de *processus de création* et la notion d'*intention artistique*. En effet, cette première phase du processus de création possède certaines caractéristiques issues du paradigme artistique moderniste. La première phase du processus de création élaboré pour l'enseignement des arts plastiques au secondaire se retrouve dans le PFEQ au primaire, sous une forme plus simplifiée.

#### **2.2.4 Le processus de création dans le PFEQ au primaire**

Dans le PFEQ au primaire, l'enseignement des arts plastiques s'appuie sur le processus de création établi par Gosselin (1998). D'ailleurs, le programme des arts

plastiques au primaire s'articule surtout autour du développement de compétences (la compétence 1, la compétence 2 et la compétence 3). Ces compétences, particulièrement la compétence 1 (réaliser des créations plastiques personnelles) qui a été définie plus haut dans la recherche, se présentent sous une forme réductrice des diverses phases que les recherches de Gosselin (1998) ont caractérisées. Ces compétences se rapprochent essentiellement du processus de création. Elles permettent à l'élève de développer « son potentiel créateur » (MELS, 2006, p. 210) et de vivre « des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique » (MELS, 2006, p. 210), mais aussi de s'approprier « une démarche de création » (MELS, 2006, p. 211).

En effet, la compétence 1 « amène l'élève à développer [...] sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente » (MELS, 2006, p. 212). Cette compétence met en action l'exploitation de propositions variées proposées par l'enseignant spécialisé en arts plastiques. À partir de là, l'élève « s'initie à une démarche de création » (MELS, 2006, p. 212) en suivant plusieurs étapes qui se trouvent dans les composantes de la compétence (Fig. 2) et dans les critères d'évaluation.



Fig. 2 — Composantes de la compétence 1

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, domaine des arts plastiques*. Québec : ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 213.

La phase d'ouverture que Gosselin (1998) définit dans le processus de création dans l'enseignement des arts plastiques au secondaire fait référence à une spontanéité. Dans le processus de création, cette spontanéité se caractérise lorsque l'élève n'a aucun contrôle direct relatif à sa création lors de la réception d'idées. Dans le PFEQ au primaire, cette situation se rapproche à travers la compétence 1 au regard des différents critères d'évaluation. En effet, plusieurs critères d'évaluation, par exemple l'« utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés » (MELS, 2006, p. 213), mettent en avant la spontanéité de l'élève lors de sa création. Cette caractéristique se distingue par une approche vers des éléments issus du paradigme artistique moderniste. L'utilisation d'une spontanéité chez l'élève lors de la création rejoint les propos des artistes issus du paradigme artistique moderniste dans leur démarche de création, par exemple ceux de Borduas, dans le cas de la recherche.

Aussi, le PFEQ dans le domaine des arts plastiques au primaire n'utilise aucunement le terme de *processus de création*. Par contre et comme cela a été défini précédemment à travers les différentes compétences, le PFEQ est basé sur le paradigme artistique moderniste.

### **2.2.5 Critique de la définition du processus de création**

L'articulation du processus de création par Gosselin (1998) s'appuie sur des conceptions d'auteurs inscrites dans un paradigme artistique moderniste telles que Valéry (1941) et les travaux de Gingras-Audet (1979). Elle repose aussi sur des conceptions psychanalytiques où la création se présente comme un processus avec un début, un développement et un résultat (Kris, 1978, Noy, 1979 et Anzieu, 1988). Ainsi, dans la description de la première phase du processus de création, il y a des caractéristiques du paradigme artistique moderniste où la phase d'inspiration de l'artiste est assimilée à l'apparition d'une idée insufflée sans contrôle et laisse place à la naissance des intuitions. La manifestation de l'idée de création correspond donc à un acte non contrôlé et non contrôlable tel que le définit l'artiste Borduas dans sa façon de créer.

Le modèle du processus de création élaboré par Gosselin et ses collaborateurs (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998) sert de cadre de référence dans le domaine des arts plastiques du PFEQ au secondaire, mais aussi au primaire (MELS, 2006). Il oriente l'enseignement des arts au primaire vers une structure conceptuelle de la création que l'on retrouve par exemple dans la compétence 1 (réaliser des créations plastiques personnelles) et la compétence 3 (apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades du PFEQ).

Dans la description de ces deux compétences en arts plastiques du PFEQ (Fig. 2 et Fig. 3), les composantes adoptent une posture revendicatrice du paradigme artistique moderniste. Par exemple, l'élève doit « finaliser sa réalisation » (MELS, 2006, p. 213) dans l'une des composantes pour la compétence 1. L'importance de la finalité de l'œuvre artistique chez l'élève dans cette compétence correspond aux idées sur la finalité de l'œuvre d'art dans le paradigme artistique moderniste. Dans une des composantes de la compétence 3 (Fig. 3), l'élève doit « établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné » (MELS, 2006, p. 217). Les aspects affectifs que l'élève doit développer dans cette compétence correspondent aux pratiques artistiques tournées essentiellement vers les émotions chez les artistes dans le paradigme artistique moderniste.

De plus, dans le PFEQ et pour la compétence 1 (réaliser des créations plastiques personnelles), les attentes de fin de cycle pour le premier cycle parlent de la réalisation dans le sens où « l'élève participe aux étapes de la création. [...] Elle (la réalisation) est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif. [...] Elle résulte de gestes spontanés » (MELS, 2006, p. 213). Le PFEQ reprend les caractéristiques du processus de création de Gosselin et de ses collaborateurs (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998) et demeure inscrit dans un paradigme artistique moderniste. En effet, l'élève doit manifester des sensations, des émotions et des gestes spontanés. Il est guidé lors de la création toujours par des aspects affectifs.

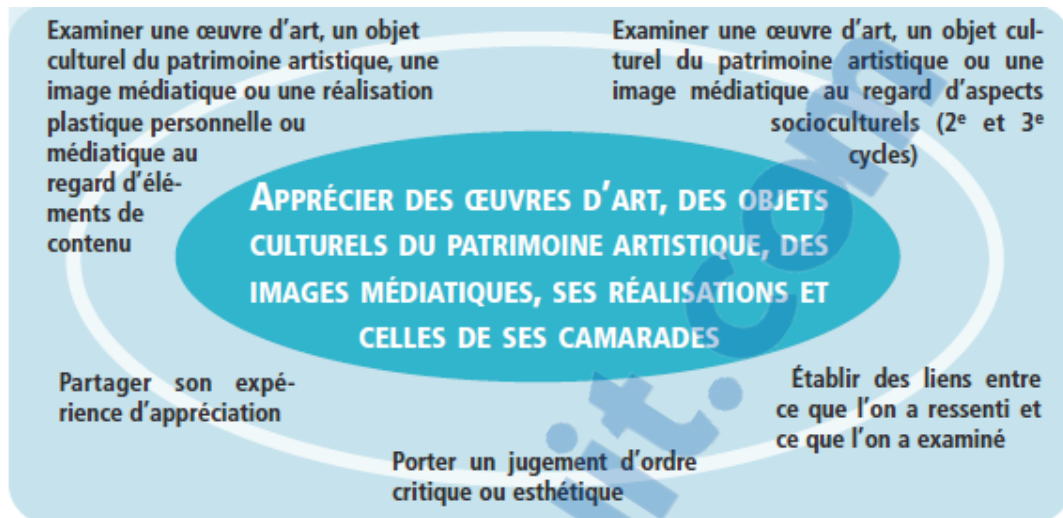


Fig. 3 — Composantes de la compétence 3

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, domaine des arts plastiques*. Québec : ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 217.

Gosselin et ses collaborateurs (1998) ont voulu développer une organisation des enseignements artistiques basée sur le processus créateur à partir de l'étude de la dynamique de création chez les individus créateurs. Néanmoins, nous pouvons critiquer ce modèle généralisé de la dynamique de création de ne concerner que les individus qui, dès le début, dans la phase d'ouverture, posséderaient une certaine propension à créer. Que faire pour les personnes ne possédant pas cette facilité à avoir des idées spontanées à savoir une ouverture « à des expériences d'émergences sur lesquelles elle n'a pas le plein contrôle » (Gingras, Gosselin, Murphy & Potvin, 1998, p. 650)? Pour tenter de répondre à cette question, un autre modèle de la dynamique de création paraît déterminant, l'intention artistique. La recherche, pour comprendre les mécanismes de la pensée lors de la création, s'intéresse à cette notion d'*intention artistique* qui se retrouve dans le paradigme artistique contemporain.

## 2.3 Intention artistique

### 2.3.1 Conception nouvelle de la création

Dans l'histoire de l'art, au début du XXe siècle, un nouveau paradigme artistique (qui se nomme pour la recherche le paradigme artistique contemporain) commence à émerger avec la création par l'artiste Duchamp (1976) de ses *ready-made* (Annexe 2). Cette expression anglaise décrit une présentation d'objet déjà fini ou déjà terminé comme objet d'art. D'ailleurs, Duchamp (1976) la définit comme « un objet usuel promu à la dignité d'objet d'art par le simple choix de l'artiste » (Duchamp, 1976, p. 46). Finalement, en se contentant de choisir un objet et de l'exposer, Duchamp (1976) n'a rien fait, du moins il n'a rien façonné. Par cet acte réducteur de nommer un objet extrait de la vie quotidienne à la dénomination d'œuvre d'art, Duchamp (1976) introduit une nouvelle représentation de la création.

Pour Duchamp (1976), le fait que l'artiste modèle ou non un *ready-made* n'a aucune importance. Ce qui est fondamental, c'est qu'il le choisisse. L'acte créateur de Duchamp (1976) consiste à prendre un objet usuel et lui donner un sens nouveau tout en faisant disparaître sa signification utilitaire. Cet acte de dénomination est considéré comme un travail de création puisqu'il en ressort une sélection qui relève d'une intention. Effectivement, avec Duchamp (1976), c'est dans l'intention artistique que réside la dynamique de création : la pratique réflexive de l'artiste devient un élément central dans l'élaboration de son œuvre. En mettant l'accent sur les décisions de l'artiste (ses choix), l'objet d'étude de la création se place du côté de l'intention de l'artiste. Il n'est plus du côté des éléments formels de l'œuvre que l'on retrouve dans le paradigme artistique moderniste.

En instituant un caractère intellectuel à l'acte de création, le *ready-made* remet en question un certain nombre de certitudes sur l'art à savoir les notions de *virtuosité* et de *savoir-faire*. L'œuvre est la résultante de l'acte de nommer par l'artiste (de faire des choix).



Cette nouvelle conception de la création prend une dimension à la fois intellectuelle et artistique qui bouleverse radicalement l'art, l'œuvre d'art et la définition de *l'artiste*. En affranchissant l'artiste du devoir de fabrication manuelle pour concentrer sa création dans un travail de conception, cette nouvelle définition de *la création* remet en question la notion même d'*œuvre d'art* et la définition de *l'artiste*.

Jusqu'à nos jours, l'héritage de la démarche de Duchamp (1976) a une influence majeure dans l'élaboration de plusieurs mouvements artistiques contemporains tels que l'art conceptuel, le Land art et le minimalisme. L'apport de Duchamp (1976) et de ses *ready-made* demeure toujours présent chez certains artistes contemporains tant au niveau de l'évolution de la définition de *l'artiste* et de son intention que dans l'intellectualisation de l'art.

### 2.3.2 Artiste travailleur

Selon Duchamp (1960), l'idée prévaut sur la création. Il parle dans une de ces lettres de recette pour un chef d'œuvre : la présentation matérielle devient accessoire quand l'essentiel est dans la représentation mentale (Duchamp, 1960). Ainsi, dans l'allocution « L'artiste doit-il aller à l'université? » (Duchamp, 1960), il s'inspire d'un proverbe français, bête comme un peintre, pour se questionner sur le rapport entre le manuel et l'intellectuel de l'artiste dans sa création. Cette dualité sur la réflexion de l'artiste sur son travail et surtout sur ces faits et ces gestes (la poïétique) confirme l'importance d'intellectualiser l'art et plus particulièrement de lui donner un rôle dans l'éducation.

En effet, pour Duchamp (1960), l'artiste, en affirmant sa liberté, doit développer son intellect afin de devenir un artiste et ne pas être considéré seulement comme un bricoleur. Il n'est plus « un artisan employé par un monarque, ou par l'Église, l'artiste d'aujourd'hui peint librement, et n'est plus au service des mécènes auxquels, bien au contraire, il impose sa propre esthétique » (Duchamp, 1960). Toujours selon Duchamp (1960), l'art est un domaine privilégié où il ne règne aucune contrainte ordinaire que l'on retrouve dans le monde du travail, mais

l'artiste doit être considéré comme un travailleur qui possède une autonomie intellectuelle (Duchamp, 1960).

Le statut de l'artiste relève à la fois de l'histoire de l'art et aussi de l'anthropologie (Heinich, 1996). Les différentes représentations du statut de l'artiste à travers le temps se définissent, non pas à travers chaque individu créateur, mais en une catégorie et/ou d'un groupe. Lors de la Renaissance, le statut de l'artiste se place au titre d'artisan, « tout en bas de l'échelle du tiers état, juste avant les laboureurs » (Heinich, 1996, p. 12). En relevant du métier et non de l'art, les artistes exerçaient leurs professions à travers une corporation et obtenaient une rémunération en échange de leur travail manuel. Leurs habiletés techniques par l'incorporation d'un savoir-faire traduisaient des liens avec la volonté divine. L'artiste était considéré comme un messenger qui avait reçu un don du divin pour en être le porte-parole.

Durant la Renaissance, le désir d'émancipation hors de l'artisanat se manifeste lorsqu'une minorité d'artisans considérés comme les meilleurs se mettent à travailler par des princes et des papes (Heinich, 1996). Ainsi, pris dans cette nouvelle vie, ces artistes ne pouvaient plus se satisfaire de leur condition inférieure. C'est cette ascension sociale qui entraîne une évolution générale du statut de l'artiste. De même qu'à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, l'idée de l'artiste comme travailleur intellectuel en opposition au travailleur manuel commence à s'imposer (Heinich, 1996). Pourtant à cette époque, l'artiste ne possède pas encore la propriété de sa création : il se définit comme un exécutant de la commande d'un mécène. Étant donné que les mécanismes de pensée lors de la création prennent en considération les choix et les orientations de l'artiste dans la réalisation de son travail, ses choix et ses orientations n'appartiennent pas à l'artiste.

Avec la définition de *l'homme* issue des humanistes au XVIII<sup>e</sup> siècle, la volonté divine et la volonté autoritaire des seigneurs s'estompent au profit de l'attribution à l'homme de compétences créatrices. Basées sur la valorisation de l'individualité et de l'originalité, ces compétences demeurent toujours les bases fondamentales de la création artistique. Ainsi, dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, de nombreux philosophes

tentent de montrer l'importance de ce pouvoir de création dans les actions humaines tels que Hegel (1979).

La définition d'*un artiste* comme créateur autonome exprimant son individualité dans l'art constitue une des caractéristiques dans le paradigme artistique moderniste. Quand est-il aujourd'hui? L'artiste est-il un travailleur comme les autres? L'émancipation de la définition de l'artiste apportée par Duchamp (1960) aboutit à une reconnaissance professionnelle du métier d'artiste en ayant les mêmes droits que les autres citoyens ordinaires. En contrepartie, ce nouveau rôle de l'artiste doit des responsabilités dont autrefois il n'y était pas tenu à cause de sa position intellectuellement inférieure.

Ces différents changements de définition de *l'artiste* au cours de l'histoire de l'art influencent les relations entre l'artiste et la société. De nos jours, l'artiste est reconnu comme un travailleur, ainsi que le prouve le titre de l'ouvrage de Menger (2003) : *Portrait de l'artiste en travailleur*. Qualifiée de travail, la création artistique est en accord avec les témoignages des artistes de l'art contemporain qui s'ingénient à documenter le cheminement laborieux de l'intention artistique en livrant les matériaux de leur démarche (ébauches, manuscrits successifs, révisions, remords et carnets de travail) (Menger, 2009). Reconnaître l'artiste comme travailleur consiste à percevoir une part de rationalité lors de sa création. L'artiste opère de manière réfléchie sur l'objet de création en fonction de son intention artistique (Menger, 2009).

Dans le paradigme artistique moderniste, l'art est considéré sous un angle ludique c'est-à-dire comme un jeu : l'artiste doit se mettre dans un état de disponibilité pour se laisser aller aux intentions et à l'imagination. La création artistique n'est donc pas considérée comme une activité sérieuse qui correspond à celle du travail proprement dit. Considérer l'artiste comme un travailleur opère une remise en question de la création qui se traduit par la mise en valeur de l'activité conceptuelle de l'artiste autour de la notion d'*intention artistique*.

### 2.3.3 Définition de l'intention artistique

Tout d'abord, l'intention artistique est définie à partir des travaux de Baxandall (1991). Pourquoi?

Dans son ouvrage *Les formes de l'intention*, Baxandall (1991) s'intéresse à la création et plus particulièrement aux formes artistiques. Il essaie par sa recherche de répondre à la question de savoir jusqu'à quel point nous pouvons pénétrer dans la structure des intentions des différents peintres qui vécurent dans des cultures et des périodes éloignées de la nôtre. Interprété du seul point de vue de la représentation et de l'analyse de l'œuvre (une approche normative de l'œuvre d'art), il tente, par une compréhension des structures présentes dans l'œuvre, de construire un système de description des intentions de certains artistes relativement à certains tableaux précis (Baxandall, 1991).

L'originalité de la recherche de Baxandall (1991) est de construire un schéma d'explication basé sur une position théorique simple, celle de la réalisation d'un pont. En effet, en prenant comme objet élémentaire le pont sur le Forth, Baxandall (1991) cherche à voir en lui la solution d'un problème lié à une situation donnée à la suite d'une cascade de procédés. Pour cela, il se fonde sur un jeu de trois termes : concept, directive et description. Le premier terme, le concept, concerne toutes les tâches à savoir les termes du problème. Ensuite, le deuxième terme représente les directives c'est-à-dire les moyens qui s'associent à la culture. Pour terminer, le troisième terme désigne la représentation du pont soit sa description. C'est par la suite qu'il complexifie alors le schéma de base pour expliquer et considérer l'intention d'un tableau pour les raisons suivantes :

*Ce n'est pas raconter des événements mentaux, mais décrire les conditions d'apparition de ce tableau, en se fondant sur l'hypothèse que celui qui l'a fait agissait de manière intentionnelle. [...] le mot d'ordre général du peintre, qui est donc de produire un objet présentant un « intérêt visuel intentionnel », devient, dans chaque cas particulier, une directive spécifique [...]; s'il élabore cette directive pour lui-même, il le fait cependant dans un contexte culturel donné où il est aussi un acteur social; [...] pour le peintre, le problème*

*complexe que pose la création d'un tableau digne de ce nom prend la forme d'un jeu évolutif qui se redéfinit en permanence dans la mesure où, dès que le peintre entre dans le processus de réalisation d'un tableau, il est amené à reformuler à tout instant le problème qu'il traite (Baxandall, 1991, p. 127).*

Baxandall (1991) résume ainsi ses conceptions :

*Lorsque je parle d'intentions, je ne parle ni d'un état psychologique assignable à un individu, ni même d'un ensemble d'événements qui auraient pu se produire, à un moment donné, dans le cerveau de Baker ou de Picasso et à partir desquels – s'il m'était possible de les connaître – je pourrais interpréter le pont sur le Forth ou le Portrait de Kahnweiler. Je parle plutôt d'une condition générale qui régit tout acte humain rationnel, condition que je suis amené à poser quand je mets en ordre une série de faits, ou quand je tente de représenter les trois termes qui doivent me permettre de reconstituer une situation. On peut certainement parler d'intentionnalité (Baxandall, 1991, p. 80).*

Aujourd'hui, dans l'art contemporain, l'intention artistique développée chez certains artistes n'est pas considérée comme le symbole de la représentation magique de la création, mais comme une notion de *travail*. Par exemple, dans le travail des artistes contemporains<sup>10</sup> qu'est Christo, le processus d'emballage de monuments officiels commence par un projet et une demande d'autorisation. En fonction des monuments à emballer, ces situations soulèvent non seulement des questions esthétiques mais aussi, des questions politiques (Millet, 1995). Ainsi, la définition de l'*intention artistique* s'arrête non pas sur la finalité de l'œuvre, mais bien sur les décisions prises en vue d'une supposée finalité d'une œuvre.

---

<sup>10</sup> L'expression *artistes contemporains* désigne les artistes représentés et reconnus par le milieu de l'art contemporain.

Divers chercheurs ont développé des théories sur l'art pour aider à établir une interprétation de l'œuvre en lien avec la création dans l'art contemporain. Par exemple, un des chercheurs, Genette (1997) définit la relation esthétique telle une attribution de statut d'œuvre fondée sur l'hypothèse d'une intention artistique de production (Genette, 1997). Selon lui, l'œuvre d'art est celle qui mobilise une attention esthétique parce que le récepteur perçoit une intention artistique (Genette, 1997). L'intention artistique représente donc pour Genette (1997) ce qui permet de reconnaître une œuvre. La plupart des théories sur l'art qui traitent de l'intention artistique sont surtout centrées sur l'appréciation des œuvres (Genette, 1997; Rochlitz, 1998 et Schaeffer, 1992) et non pas sur la phase où l'artiste fait des choix par rapport aux idées de création comme le veut la recherche.

En conclusion, la définition de *l'intention artistique* se traduit par une pratique réflexive développée par l'artiste pour développer ses idées en vue d'une réalisation d'une œuvre d'art. Ainsi, l'intention artistique détermine toutes les propriétés de l'œuvre d'art de manière réflexive, en s'appuyant sur des contraintes implicites et explicites (Ilhareguy, 2008). Elle détermine les limites physiques de l'œuvre d'art, mais aussi elle contribue à son interprétation.

La définition de *l'intention artistique* comprend une idée d'ajustement en fonction des divers éléments qui s'articule autour d'elle. Aussi, comme le dit Ilhareguy (2008), l'intention artistique demeure un « hasard contrôlé » (Ilhareguy, 2008, p. 3). Elle possède des mises à l'épreuve d'une intention initiale grâce auxquelles des ajustements se font (Ilhareguy, 2008).

## 2.4 Intention artistique et art contemporain

*L'artiste peut réaliser la pièce.*

*La pièce peut être réalisée par quelqu'un d'autre.*

*La pièce ne doit pas nécessairement être réalisée*

(De Maison Rouge, 1997, p. 35)

### 2.4.1 Définition de l'art contemporain

Les sociétés évoluent (économiquement, sociologiquement, géographiquement, politiquement et scientifiquement) et les préoccupations des artistes se modifient en fonction de celles-ci. Les démarches artistiques établissent des manifestations distinctes de principes en jeu dans le cours actuel de l'Histoire.

Aujourd'hui, ces nouveaux rapports à l'œuvre artistique s'inscrivent dans une transgression des frontières de l'art et s'installent dans une nouvelle histoire. Les directions prises par les artistes contemporains remettent en question la notion de *savoir-faire*. Les artistes utilisent des chemins non spécifiques à leurs désignations. Par exemple, certains artistes, pour réaliser leurs œuvres, empruntent des techniques et des outils de la vie courante alors que d'autres font appel à des spécialistes.

C'est pour cela que la définition d'*artiste* change aussi. Parfois, on parle d'artistes-plasticiens ou de plasticiens. Les frontières avec les matériaux de création s'abolissent. De même, l'objet de création se transforme. L'œuvre d'art, qui n'est plus seulement une représentation artistique, se tourne vers une dimension intellectuelle. En modifiant tout son caractère esthétique, l'œuvre d'art dans l'art contemporain devient un élément visuel des questionnements de l'artiste et non plus une finalité (Heinich, 1996).

Cette remise en question de la notion d'*œuvre d'art* renvoie à un travail de conception de la part de l'artiste. En même temps, cette remise en question aboutit

à une redéfinition de la notion du *statut* et de la définition de *l'artiste*, par conséquent de la définition de *l'art*. D'ailleurs, l'artiste Kosuth souligne qu'« une œuvre d'art est une présentation de l'intention artistique : si celui-ci déclare que cette œuvre d'art-ci est de l'art, cela signifie que c'est une définition de l'art » (Buchloh, 1973, p. 184).

L'artiste contemporain, par ses nouvelles orientations dans son travail de création, procède par choix et toujours dans une analyse constructive où l'idée prédomine sur la finalité créatrice et sur l'œuvre d'art en soi. Ces changements s'inscrivent dans cette volonté, à partir du début du XXe siècle, d'établir une nouvelle orientation de pensée de la création en libérant la pratique artistique des contraintes classiques de la représentation.

#### **2.4.2 Nouvelle pratique artistique**

L'art contemporain (paradigme artistique contemporain), qui fait suite au paradigme artistique moderniste, applique de nouvelles conceptions de l'art tout en s'affranchissant de toute contrainte esthétique traditionnelle. Il est difficile d'y donner précisément une date. C'est au milieu du XXe siècle que ce courant artistique apparaît. Il perdure encore de nos jours.

L'un des éléments-clés dans la naissance de l'art contemporain fut l'intronisation des œuvres de l'artiste Duchamp dans l'histoire de l'art. En effet, en choisissant certains objets usuels élevés au titre d'objet d'art, Duchamp (1960) devient un artiste de décision en insistant sur le caractère intellectuel de l'acte créateur par ses choix. Duchamp (1960) libère, par ses choix intentionnels, la notion d'*artiste* de son savoir-faire en le menant vers une pratique réflexive sur l'exécution de son œuvre.

Cette nouvelle issue de création amène une autre influence artistique et devient un héritage pour tous les artistes en art contemporain. Elle marque une rupture envers le paradigme artistique moderniste c'est-à-dire une transgression et une indépendance vis-à-vis de ce qui se faisait auparavant. D'ailleurs, le rapport à la



représentation de l'œuvre se transforme également. Son fonctionnement envers les spectateurs échappe parfois à toute logique et devient un élément hermétique. Finalement, l'artiste devient dans le paradigme artistique contemporain le dépositaire d'une pratique artistique réflexive par son intention artistique.

### 2.4.3 L'art comme une activité sérieuse

Avec les *ready-made* de Duchamp (1960), l'art n'est plus considéré comme un jeu, mais une activité sérieuse (Duchamp, 1960). L'orientation de nouvelles ressources créatrices permet à l'artiste en art contemporain d'être dispensé d'apprendre certaines règles inhérentes à des techniques telles que la peinture, le dessin ou la sculpture. Il devient lui-même responsable de sa propre éducation artistique en fonction de la nature de ses travaux du fait que « l'artiste n'est plus aurolé d'un savoir-faire, mais est manipulateur de choses » (De Maison Rouge, 1997, p. 39). Il peut s'instruire sur tout ce qui lui permet de grandir dans sa réflexion artistique en ayant recours à une instrumentation variée. Utilisant un horizon de création plus élargi, l'artiste en art contemporain soutient son idée de création plus fortement. Il n'a pas de limites quant à l'utilisation des médiums dans son travail. Il ne s'isole plus dans un seul style, mais s'oriente plutôt vers des styles artistiques multidisciplinaires.

À partir de ce moment, le statut de l'artiste se modifie ainsi que sa fonction. En étant libéré du domaine technique de sa profession, l'artiste s'impose comme n'étant plus un ouvrier asservi. Dans le paradigme artistique contemporain, le métier d'artiste relève davantage de l'expérience et d'un apprentissage quotidien. En somme, l'artiste s'autodéfinit<sup>11</sup> dans sa fonction. D'ailleurs, en art contemporain, il y a une redéfinition du vocabulaire artistique. Par exemple, l'artiste ne produit plus une œuvre, mais effectue un travail et il n'expose plus une peinture ou une sculpture, mais une pièce. Ces nouvelles dénominations apportent

---

<sup>11</sup> Le terme *s'autodéfinir* dans cette phrase désigne l'artiste lorsque celui-ci se donne une définition de ce qu'il fait et de ce qu'il est.

un nouveau changement dans l'attribution de son métier devenu multidisciplinaire et éclectique.

Les travaux des artistes en art contemporain s'imposent, non plus en tant que résultat, mais en idée, en une action réfléchie et voulue. De nos jours, pour accomplir son idée, l'artiste peut déléguer à d'autres personnes, plus compétentes que lui au regard de la technique, le soin de réaliser certaines parties de son travail ou parfois tout son travail. Cette séparation entre la conception et la réalisation technique dans l'acte de création amplifie l'importance de l'idée c'est-à-dire de l'intention de l'artiste.

Finalement, ces évolutions entraînent plus de liberté pour l'artiste à imposer ses idées. L'art est devenu libre, du moins ses pratiques, et il apporte de nouvelles réflexions artistiques qui définissent l'artiste comme l'acteur principal des changements artistiques et sociaux.

Dans la recherche, deux paradigmes artistiques sont définis : le paradigme artistique moderniste et le paradigme artistique contemporain. Ces deux paradigmes sont issus principalement des travaux de Heinrich (2000). Heinrich (2000) remarque que les définitions de l'art divergent souvent et qu'au sein d'un même champ, le champ artistique, il existe des espaces qui pourraient être définis comme des territoires indépendants tant ils paraissent ne pas relever d'un même champ.

La définition de *l'art* apportée par les mouvements artistiques contemporains (par exemple dans le Land art, dans l'art conceptuel ou dans le minimalisme) est souvent déroutante, car elle conduit à toujours se questionner sur ce qu'est une œuvre d'art. L'œuvre d'art, dans le paradigme artistique contemporain, déçoit souvent les attentes des spectateurs et appelle nécessairement une recherche de significations au-delà de l'aspect formel de l'œuvre, parfois d'une pauvreté stérile (Heinrich, 1993). Dans l'art contemporain, les artistes exposent leur posture de création par la définition de leurs intentions artistiques tout en confirmant leur statut.

## 2.5 Artiste et intention artistique

### 2.5.1 Boltanski

Pour montrer le rôle de l'intention artistique en art contemporain, la description des actions d'un artiste en art contemporain permet de comprendre comment les choix de l'artiste peuvent entrer dans une logique de création. Ici, l'artiste sélectionné pour comprendre ce qu'est l'intention artistique dans le paradigme artistique contemporain est Boltanski.

Lauréat de plusieurs prix internationaux, Boltanski (2010) est reconnu comme l'un des principaux artistes contemporains français. En 2011, il représente la France lors de la 54<sup>e</sup> édition de la Biennale de Venise qui est une des plus prestigieuses manifestations artistiques en Europe, voire dans le monde.

Né d'un père juif et d'une mère chrétienne en 1944 à Paris, Boltanski (2010) possède un parcours qui s'inscrit dans les définitions élaborées sur l'artiste en art contemporain. Après avoir quitté l'école à 14 ans, il devient un artiste autodidacte, sans avoir recours à une formation artistique et même scolaire. Boltanski (2010) se nourrit essentiellement de ce que la vie va lui donner et c'est comme ça qu'il s'initie à l'art contemporain. C'est un élément important durant son travail de création. Il s'inscrit ainsi dans les caractéristiques du paradigme artistique contemporain où l'artiste s'instruit en fonction de ses questionnements artistiques. Au début de sa carrière d'artiste, parce qu'il est marqué par le souvenir de l'Holocauste, Boltanski (2010) s'adonne à la peinture en réalisant des scènes historiques et macabres. À partir de 1967, il s'écarte de la peinture en rédigeant des lettres ou des dossiers qu'il envoie à des personnalités artistiques. Ce travail sur l'écriture dénote son désir de changer et d'explorer de nouveaux médiums ou de nouvelles stratégies artistiques. Là aussi, un rapprochement s'effectue avec les caractéristiques du paradigme artistique contemporain où l'artiste libère sa créativité en ayant recours à une variation d'instruments.

Plus tard, toujours en travaillant sur des éléments issus de son univers personnel et à la fois sur une autobiographie fictive, il réalise des films, des photographies et

des mises en scène caractérisées par des installations<sup>12</sup> se trouvant dans des lieux emblématiques, souvent religieux. En revisitant ces lieux, il modifie profondément la conception de l'exposition d'art où « une exposition n'est pas un endroit de divertissement, mais un endroit où on doit sinon prier, du moins réfléchir » (Boltanski, 2010, p. 9). L'espace devient à chaque fois une nouvelle mise en scène, une nouvelle redécouverte.

Défini comme un plasticien par ses installations et l'utilisation de plusieurs médiums, Boltanski (2010) expérimente différents modes d'expression défiant ainsi toute classification. Il est un producteur de situations théâtrales pour le spectateur. En offrant des propositions visuelles sur des thèmes centraux – le souvenir, l'enfance et la mort – son œuvre joue avec des codes autobiographiques parfois personnels, mais aussi parfois fictifs. Sa vie et ses expérimentations artistiques entretiennent des rapports intrinsèques qui favorisent sa relation avec la mémoire. Boltanski (2010) s'interroge sur la frontière qui existe entre l'absence et la présence. Son activité artistique se base sur des choix réfléchis lors de l'accomplissement de son idée.

En effet, il n'hésite pas à mettre dans ses œuvres des objets et des matériaux (cheveux, bougies, photos anciennes, tissus et coupures de journaux) qui ne lui ont jamais appartenu, mais qu'il utilise comme tel. En sacrifiant tous ces objets, l'œuvre prend tout son sens et intervient directement avec les émotions du spectateur. Il crée une histoire personnelle dans ses œuvres. D'ailleurs, Boltanski (2010) définit son statut en disant qu'« être un artiste, c'est être le miroir des autres » (Boltanski, 2010, p. 8). Ici, il existe un lien avec la notion de *travail* que nous avons définie précédemment dans l'art contemporain où l'artiste doit, entre autres, satisfaire des attentes (par exemple : celles des spectateurs pour Boltanski).

---

<sup>12</sup> C'est un terme technique en art contemporain qui désigne une œuvre combinant plusieurs médiums (peinture, sculpture, photographie, éclairage, son, vidéo, etc.) transformant l'espace où l'installation est présentée.

### 2.5.2 Exemple de son travail artistique

Pour expliquer le travail de Boltanski (2010) et comprendre les choix conscients de l'artiste qui appartiennent à une logique de création, nous nous référons à l'une de ces œuvres, une installation intitulée *Personnes*. Cette installation a été présentée à la nef du Grand Palais à Paris dans le cadre de la Monumenta 2010 (Annexe 3).

Dans cette installation, Boltanski retranscrit par l'intermédiaire d'une conception visuelle et sonore, le rapport tridimensionnel entre son œuvre, les spectateurs et le lieu. Son travail représente une montagne de vêtements qui se retrouve au centre de la nef; une grue prélève quelques-uns de ces vêtements à son sommet, les soulève dans les airs avant de les relâcher. Ce mécanisme se fait sans interruption. Et pour finir, dans tout l'espace, des haut-parleurs diffusent l'enregistrement de battements de cœurs réalisé par les spectateurs qui en font un don. Cette œuvre magistrale confronte le spectateur à un gigantesque tableau animé. Le lieu est compris en tant que lieu de commémoration (visuelle et sonore) et l'objet (les vêtements) en tant que réflexion sociale (rapport à la mémoire, à la vie, présence de la mort et du destin). L'installation constitue une expérience physique et psychologique qui questionne à la fois l'individualité et l'humanité.

Dans cette installation, le désir de créer une émotion chez le spectateur est bien apparent. D'ailleurs, cette communion avec le spectateur dans son travail demeure très présente. Selon Boltanski (2010), l'artiste est celui qui dévoile au spectateur « une chose qui était déjà en lui, qu'il sait profondément; il la fait venir à hauteur de la conscience » (Boltanski, 2010, p. 6). À propos de cette création et de ses espérances, Boltanski (2010) dira « je n'avais pas envie de faire une intervention minimum ou quelque chose de minuscule [...]. Ce serait peut-être une chose raisonnable, mais ça me semblerait non moral, parce que les gens viennent, paient, s'attendent à un grand spectacle, donc il faut leur donner ce grand spectacle » (Boltanski, 2010, p. 294). La création artistique chez lui devient un devoir envers le public et dans tous les cas de ne pas le décevoir.

En prenant possession de la nef du Grand Palais à Paris, Boltanski (2010) désacralise l'espace muséal. Il lui donne aussi une autre dimension à son œuvre.

En effet, cette mise en scène crée un moment privilégié dès l'instant où son œuvre éphémère a été conçue pour une occasion particulière. Boltanski (2010) crée une relation complémentaire entre l'œuvre conformément à sa nature (sa conception éphémère) et le discours de l'artiste par rapport à son œuvre (les réflexions sociales, humaines et spirituelles sur la vie, la mort et la mémoire). Il y a là une justification extrême de son message et de ses réflexions. La relation avec l'intention artistique chez Boltanski (2010) guide continuellement ses choix en fonction des contraintes qu'on lui impose et qu'il s'impose dans son travail. Toujours selon Boltanski (2010), l'art « consiste à essayer de comprendre et à essayer de raconter ce qu'on pense par un moyen visuel et pas par le moyen de la parole » (Grenier et Boltanski, 2010, p. 300). Depuis le début de sa carrière artistique, son œuvre témoigne sans cesse cette recherche de réponses à des questions existentielles sur la vie, la mort, l'oubli et la mémoire. Son travail est une remise en question perpétuelle du monde qui l'entoure, tout en privilégiant des ouvertures.

Boltanski (2010) explore sa vision du monde et perpétue la notion de *travail* chez l'artiste dans l'art contemporain (inspirée par l'idée de Duchamp). En effet, l'enjeu de s'approprier un espace et d'être obligé de créer une œuvre en fonction de certaines attentes (les spectateurs, le commissaire, le ministère de la Culture et de la Communication, etc.) lui demande une succession de prises de position réfléchies, qui a duré trois ans. Boltanski (2010) est un descendant, d'un point de vue artistique de Duchamp (1960) tant au niveau de la forme (utilisation de matériaux préfabriqués et rapport de l'œuvre finale) que de la pensée (choix réfléchis et fonction de l'artiste).

Cette présentation du travail de Boltanski (2010) révèle comment les choix d'un artiste en art contemporain s'opèrent et pourquoi l'intention artistique est un outil de création important dans les jeux artistiques actuels.

Boltanski (2010) réalise son œuvre en fonction de certaines contraintes qui, dès le départ, ont été explicites (les attentes, le lieu, le sujet et le temps) pour ensuite devenir implicites (l'orientation de l'installation, le rythme de la grue, l'éclairage

de l'installation et le tri des vêtements). Dans le cas présent, Boltanski (2010) rejoint la pensée d'Ilhareguy (2008) qui reprend le concept de contrôle plastique. En effet, selon Ilhareguy (2008) l'artiste n'a pas conscience de toutes les contraintes de création dès le départ. Le contrôle plastique est un « hasard contrôlé » (Ilhareguy, 2008, p. 3) avec des contraintes explicites et des contraintes implicites. C'est dans le travail avec une série de contraintes c'est-à-dire dans « la mise à l'épreuve d'intentions artistiques » (Ilhareguy, 2008, p. 57) que s'acquiert le contrôle plastique. Il y a donc une intention initiale à laquelle des intentions d'ajustements s'ajoutent, ce que Ilhareguy appelle un « complexe intentionnel » (Ilhareguy, 2008, p. 68). L'objectif de l'intention artistique est de maximiser les potentialités de création chez l'artiste. De même, l'intention artistique chez les artistes démontre l'importance des prises de décisions artistiques en fonction des contraintes de création.

Pour revenir au PFEQ (MELS, 2006), celui-ci ne traduit pas, dans le domaine des arts plastiques, cette importance des prises de décisions que l'on retrouve chez des artistes dans l'art contemporain tel que chez Boltanski (2010).

Dans le paradigme artistique contemporain, l'intention artistique favorise un ensemble de dispositifs basé sur le travail et sur le choix avant d'optimiser le potentiel créateur de l'artiste. Dans les écoles, l'élève doit exprimer, à travers les attentes du PFEQ (MELS, 2006), ses idées de création sous la forme de ressenti où « sa réalisation est souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif » (MELS, 2006, p. 213). L'enseignement des arts plastiques continue de privilégier les émotions en tant que déclencheurs d'idées de création comme le préconisent les artistes issus du paradigme artistique moderniste.

Afin de développer chez leurs élèves des apprentissages artistiques reliés à ce que propose le paradigme artistique contemporain, il est nécessaire de savoir quels sont les outils que les enseignants en arts plastiques peuvent mettre en place pour développer l'intention artistique chez les élèves.

Afin de répondre à cette question dans cette recherche, il s'agit tout d'abord de s'inspirer des travaux de chercheurs sur le développement de l'intention artistique dans le cadre scolaire.

À notre connaissance, il n'existe pas de recherche dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques sur l'intention artistique. Par contre en didactique de la littérature, il existe des recherches sur l'intention littéraire qui se rapproche de l'intention artistique.

## **2.6 Recherches en didactique sur l'intention littéraire**

### **2.6.1 Construire une posture auctoriale**

Les recherches en didactique de la littérature rapprochent le domaine littéraire du domaine des arts en abordant la notion d'*intention littéraire* à celle de la notion d'*intention artistique*. D'ailleurs, Tauveron (2004 et 2005), dans ses recherches sur l'intention littéraire, aborde la notion d'*intention artistique* en citant un peintre en art contemporain, Cueco, qui affirme que « la première condition pour être un artiste est d'avoir le projet de l'être » (Tauveron, 2004, p. 4). Les recherches de Tauveron (2004 et 2005) dans le domaine de la didactique de la littérature partent donc de l'hypothèse que les réflexions en création littéraire ont en commun, avec celui de la création artistique, la présence d'intention artistique chez l'écrivain comme chez l'artiste, c'est-à-dire une volonté de faire œuvre.

Pour développer une intention littéraire, l'élève doit se dire, pour reprendre les mots de Barthes, cités par Tauveron (2004, p. 4) : « je suis ceci et ne suis pas cela ». Tauveron (2005) affirme que c'est en conférant à l'élève le statut d'auteur que celui-ci s'approprie une intention littéraire qui se caractérise, dans l'investissement de son projet, par une liberté de choix. Les travaux de Tauveron (2004 et 2005) portent sur l'activité d'écriture à l'école et plus particulièrement sur la question du sujet scripteur. Ils montrent comment les élèves peuvent s'approprier un rôle d'auteur en quête de reconnaissance et non de répondre au mieux à des critères préétablis par les diktats scolaires.



Dans cette nouvelle dimension proche de l'intention artistique, une désobéissance existe aux règles normales qui régissent habituellement la création littéraire. Finalement, l'auteur construit son œuvre par l'image de lui, l'image qu'il se donne de son lecteur modèle et par son texte qu'il désire que ce lecteur lise (Tauveron, 2005). Comme Ilhareguy (2008) qui remarque que l'intention artistique a pour objectif de maximaliser les potentialités de l'œuvre, Tauveron (2005) constate que le travail d'écriture littéraire consiste en un travail de séduction. L'intention littéraire, ici, se définit autour d'une représentation du travail d'auteur et d'un travail de séduction, ce que l'on nomme une posture auctoriale.

Dans les recherches de Tauveron (2004 et 2005), des directions d'actions sont présentées pour favoriser le développement d'intentions littéraires chez les élèves : des rencontres avec des auteurs; des outils d'aide à l'écriture littéraire, une articulation de savoirs issus de différentes disciplines et la mise en place d'une communauté d'auteur.

Les rencontres, organisées avec des écrivains, permettent à l'élève d'« apprendre à reproduire des comportements d'auteur » (Tauveron, 2004, p. 8). En classe, l'enseignant apporte aussi une aide pour autoriser et favoriser une intention littéraire en plus de la légitimer.

Par exemple, une des premières recommandations est de stimuler chez l'élève l'utilisation d'un carnet d'écrivain et de développer des consignes d'écriture (essais d'écriture, traces de lecture personnelle ou documentations d'appui d'un récit) (Tauveron, 2005). Le but est de proposer aux élèves la création d'un récit en portant le costume d'auteur à savoir de produire certains effets, narratifs et stylistiques, permettant de donner corps au texte et aux attentes des lecteurs.

Une autre recommandation est de donner à l'élève les moyens d'articuler des savoir-faire discursifs et linguistiques à des savoirs venus d'autres disciplines scolaires (histoire, biologie, géographie, etc.) c'est-à-dire d'inciter l'élève à nourrir la fiction de leur expérience de la réalité et de leurs connaissances sur le monde. Afin de viser un effet de réel, l'importance de savoir intégrer par une

décontextualisation ou par une recontextualisation des connaissances culturelles renforce le travail de fiction du récit.

Une des dernières directives est de construire une communauté d'auteurs. Pour inciter les élèves à verbaliser leur projet d'auteur, leurs satisfactions et leurs difficultés, chaque élève expose oralement les directions qu'il a prises. En parlant de ses choix pour mener à bien son projet d'auteur, les élèves par ces échanges, partagent leur existence d'auteur, mais aussi contribue à nourrir l'ensemble du groupe en y dévoilant certaines recettes.

Tous ces moyens mis en place, comme l'indique Tauveron (2005), prennent en compte les choix de l'élève par rapport à la création de textes (saisir leur mode de fabrication), mais aussi de considérer l'élève comme créateur. Dans ce sens, l'élève réussit à mobiliser en toute conscience des moyens qui lui permettent de créer son projet à savoir de maîtriser une intention littéraire.

Parce que les recherches sur l'intention littéraire sont directement reliées à l'intention artistique, ces recherches en didactique de l'écriture (Tauveron, 2004 et 2005) apparaissent pertinentes pour notre recherche. Elles permettent d'offrir des éléments qui peuvent être exploités pour l'intention artistique. Par exemple, les directions d'action élaborées par Tauveron (2004 et 2005) peuvent être des pistes permettant, lors des entrevues avec les enseignants spécialisés en arts plastiques, de savoir s'ils entretiennent ou non le développement de l'intention artistique chez leurs élèves et de recueillir les outils qu'ils ont développés à cette fin.

## **2.7 Bilan et question de recherche**

Comme énoncée précédemment, l'existence d'un décalage entre deux réalités, éducative et artistique, est démontrée. D'un côté, le processus de création utilisée en enseignement des arts plastiques dans le PFEQ applique des références artistiques du paradigme artistique moderniste. De l'autre côté, les artistes en art contemporain utilisent, pour la plupart, l'intention artistique en tant que mécanisme de création.

L'analyse du processus de création et de l'intention artistique a permis de reconnaître leurs caractéristiques et aussi de les différencier. Maintenant, nous devons nous demander si ce décalage est entretenu dans l'enseignement des arts plastiques par les enseignants lorsqu'ils élaborent des projets artistiques avec les élèves. Également, nous devons nous demander si les enseignants essaient de développer l'intention artistique chez leurs élèves en situation de réalisation de créations personnelles. Voici donc, en résumé, l'objectif, la question de recherche et les questions spécifiques :

**Question générale :** Au Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent-ils ou non le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intentions artistiques chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques?

**Objectifs spécifiques :**

**O.1. :** Recueillir et analyser les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans l'art contemporain.

**O.2. :** Recueillir et analyser les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans les classes du primaire.

**O.3. :** Classer les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent.

**O.4. :** Recueillir et analyser les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques, selon les paradigmes artistiques établis.

**O.5.** : Comparer les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants spécialisés en arts plastiques selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent.

Le prochain chapitre présente la méthodologie afin de répondre à ces objectifs spécifiques de la recherche.

## Troisième chapitre

### Méthodologie de la recherche

#### 3.1 Type de recherche

Dans cette recherche en science de l'éducation, la méthode de recherche utilisée est une recherche qualitative/interprétative. Ce type de recherche permet « de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Beaudreault, 2004, p. 124). En effet, cette recherche privilégie les représentations que des enseignants spécialisés en arts plastiques dans les écoles primaires au Québec ont sur les différents paradigmes artistiques. Ainsi, elle veut comprendre certaines situations humaines et sociales, à travers les propos des enseignants interviewés, et de comprendre le sens de la réalité des individus (Beaudreault, 2004).

Afin de pouvoir répondre à la question de recherche (au Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent-ils ou non le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intention artistique chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques?), nous optons pour un échantillonnage intentionnel défini par un groupe d'enseignants spécialisés en arts plastiques dans le but de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude.

Cette recherche de type quasi expérimentale (échantillonnage non aléatoire) suppose que « la fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction » (Pirès, 1997, p. 115). En d'autres mots, le but est d'observer une variable enseignante non contrôlée.

## 3.2 Élaboration du corpus de données

### 3.2.1 Participants

Pour cette recherche, les éléments recueillis et utilisés à l'élaboration du corpus de données se présentent en trois étapes. Tout d'abord, la recherche porte sur un échantillon de douze enseignants spécialisés en arts plastiques<sup>13</sup> provenant de différentes écoles primaires du Québec, puisque cela désigne dans une recherche qualitative/interprétative « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (Pirès, 1997, p. 122). Les enseignants sélectionnés pour cette recherche doivent répondre à deux critères majeurs. Le premier critère s'appuie sur la formation des enseignants spécialisés en arts plastiques. En effet, les enseignants participants à la recherche doivent avoir reçu une formation universitaire spécialisée mettant en œuvre des compétences professionnelles particulières et complémentaires dans le domaine des arts plastiques de celles attendues de la part des écoles primaires québécoises. L'autre critère concerne l'expérience d'enseignement. Chaque enseignant sélectionné doit posséder au moins trois années d'expérience en enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec. Enfin, d'autres critères mineurs définissent la sélection à savoir la disponibilité des enseignants, une hiérarchisation naturelle de la liste de répondants potentiels et l'investissement personnel des enseignants à la recherche.

Cette première étape s'inscrit dans un processus d'échantillonnage c'est-à-dire dans l'action de sélectionner les enseignants participants à cette étude. Par la suite, elle s'insère par une crédibilité des propos des enseignants interviewés à enclencher le processus d'interprétation des résultats de la recherche.

Ensuite, chaque participant se soumet à des entretiens semi-dirigés afin de recueillir des informations précises de chaque acteur sur différents thèmes tout en

---

<sup>13</sup> Soulignons qu'un certificat d'éthique (Annexe 4) a été émis pour cette recherche par les autorités responsables de cette émission à l'Université de Montréal.

tenant compte de l'objet de recherche (l'intention artistique). Cette étape s'effectue avec l'aide d'un guide d'entretien (Annexe 4) et de la grille de questionnement (Annexe 5). Malgré une liberté de l'ordre prévu des questions et un choix de les poser, tous les thèmes sont abordés durant les entretiens semi-dirigés afin de vérifier l'évolution de l'objet de recherche. Finalement, dans cette étape les données obtenues représentent une logique du discours de chaque enseignant interviewé.

Enfin, la collecte de données de l'ensemble des propos de chaque enseignant permet de savoir vers quelle direction la recherche s'oriente. En effet, cette dernière étape permet de rassembler des réponses aux objectifs spécifiques (O.1, O.2, O.3, O.4 et O.5) et de les comprendre par des analyses de données. La collecte de données se déroule en deux étapes. La première étape représente le verbatim c'est-à-dire l'ensemble exact des propos de chaque enseignant lors des entretiens semi-dirigés (Annexe 7). Tandis que la deuxième étape reprend une partie des propos du verbatim de chaque enseignant pour ensuite être retranscrite dans la grille d'analyse de contenu (Tableau II). C'est seulement à partir des données obtenues dans la grille d'analyse de contenu que l'analyse qualitative des entretiens semi-dirigés peut s'effectuer.

Ainsi, l'expertise qu'apporte l'enseignant durant les entretiens semi-dirigés permet de dégager des enjeux qui précisent des directions d'analyse dans la recherche. Ces éléments vont soit infirmer ou confirmer certaines données qui donnent une lecture élevée lors de l'étape des résultats des analyses.

Cette stratégie d'utiliser une grille d'analyse de contenu pour chaque enseignant interviewé dans cette recherche permet d'avoir une prolifération de données concentrées quant au problème étudié et donc d'affermir certaines données reçues. Le caractère intentionnel du processus d'échantillonnage de la recherche qualitative/interprétative permet de se retrouver au cœur de la problématique. En touchant les acteurs principaux, cette recherche qualitative/interprétative procède à une sélection intuitive en amont sur le niveau d'engagement professionnel des enseignants spécialisés en arts plastiques, mais aussi de fournir des éléments de réponse à l'objet de recherche.

**Tableau II**

*Exemple et extrait d'une grille d'analyse de contenu pour l'enseignant 2 (E2)*

Thèmes principaux à aborder	Sous-thèmes	Sujets	Propos de E2 (enseignant 2)
L'art (thème 1)	L'art contemporain	Les musées	« ... les installations... »
		définition	« ... l'art qui est fait de nos jours... où c'est plus la matière qui parle qu'autre chose... »
			« ... accrocher un sceau à 8 pieds du sol et puis me dire que c'est une œuvre ça... c'est très art contemporain... »
			« ... dans l'art contemporain... la démarche prend plus le dessus sur la création elle-même... »
	L'œuvre d'art	l'esthétisme	« ... j'essaie visuellement moi que ça vienne me chercher... si visuellement ça vient me chercher donc ça m'intéresse... »
	L'artiste	l'inspiration	« ... de son vécu... de ses émotions... de son passé... l'historique de ses parents... de son entourage... de la ville où il est... de ce qu'il vit... »
		l'artiste en art contemporain	« ... tu vois lui ce qu'il fait... il va juste dans des... comme des puces... puis là il fouille... puis là il trouve plein de choses qui sont semblables... ah! tiens! tiens! tiens!... en les mettant, en les juxtaposant, en les retournant... il voit que ça peut créer quelque chose... »
	Les classes primaires	la création artistique	« ... eux... ils ont leur création artistique justement à eux, mais... on peut s'inspirer comme on l'a fait de plusieurs images... »
		Le processus de création	« ... un peu comme dans tout... t'as une idée... t'as une matière que tu veux transformer... des notions que tu veux passer... savoir qu'est-ce que tu aimerais comme résultat final... tu as tout un processus à suivre... »



### 3.2.2 Collecte de données

Les entretiens semi-dirigés se font au cours de l'avant-dernier mois de l'année scolaire (au mois de mai) afin de respecter un rythme d'évolution logique dans l'organisation de la recherche. En effet, les enseignants sont plus en mesure de parler de leurs expériences à la fin de l'année scolaire qu'au début. Ils possèdent un discours plus riche en expériences et peuvent partager l'évolution et la maturation de l'objet d'étude en ayant vécu une année scolaire.

Évidemment, l'élaboration des entretiens semi-dirigés se fait à travers une dimension éthique dans le sens où les enseignants, lors de la planification de l'échantillonnage, consentent à participer à la recherche de manière libre et éclairée sans aucune forme de pression. D'ailleurs, les entretiens semi-dirigés se déroulent dans un lieu qui est choisi exclusivement par les enseignants participant à cette étude.

Comme il est expliqué plus haut, la collecte de données se fait en trois étapes. La principale étape pour la collecte de données est de reprendre les propos de chaque enseignant dans le verbatim pour ensuite les placer dans la grille d'analyse de contenu (Tableau II). À travers les douze grilles d'analyse de contenu (une pour chaque enseignant interviewé), chaque propos est réparti en plusieurs catégories afin de comprendre les idées (les intuitions, les opinions et les attitudes) de chaque enseignant pour chaque thème principal abordé. Dans la grille d'analyse de contenu, ces catégories sont de l'ordre de quatre (Tableau III).

Afin de permettre une meilleure identification du discours de chaque enseignant, chaque catégorie possède plusieurs sous-groupes en fonction des sujets que l'enseignant interviewé aborde. Par exemple, les propos d'un enseignant sur l'art (dans la catégorie Thèmes principaux à aborder) peuvent illustrer l'art contemporain, l'œuvre d'art et l'artiste dans la catégorie Sous-thèmes qui eux-mêmes peuvent refléter dans chaque sous-thème divers sujets (dans la catégorie Sujets). La répartition des catégories se justifie par les propos de l'enseignant (dans la catégorie Propos de l'enseignant).

**Tableau III***Catégorisation de la grille d'analyse de contenu pour un enseignant*

Thèmes principaux à aborder	Sous-thèmes	Sujets	Propos de l'enseignant
-----------------------------	-------------	--------	------------------------

Cette technique de découpage du discours de chaque enseignant participant à la recherche permet de construire une collecte de données homogènes et fidèles. En effet, chaque découpage permet d'obtenir et d'identifier de manière objective les idées, dans un agencement logique, de chaque enseignant et donc d'atteindre les différents objectifs spécifiques de la recherche (O.1, O.2, O.3, O.4 et O.5).

### **3.2.3 Pratiques déclarées**

En définitive et à travers l'équilibre dans le processus d'échantillonnage (entre les avantages dans la participation des enseignants spécialisés en arts plastiques et les intérêts de la recherche), les entretiens semi-dirigés permettent de mieux connaître les différentes représentations que se font les enseignants spécialisés en arts plastiques.

Cette recherche apporte un intérêt double, à savoir une remise en question du contrat didactique pour cette discipline, mais aussi des représentations qui peuvent déterminer différents enseignements et par conséquent redéfinir les objectifs disciplinaires actuels.

### **3.3 Description du fonctionnement des entretiens semi-dirigés**

Pour la recherche, des entretiens semi-dirigés s'effectuent auprès d'enseignants spécialisés en arts plastiques du primaire. Cette technique de recueil d'informations qualitatives permet de rassembler douze enseignants spécialisés en

arts plastiques après avoir répondu à des critères de sélection (voir plus haut). Cette sélection limitée de douze entretiens correspond dans une recherche qualitative/interprétative à un nombre intéressant afin d'obtenir des résultats dans les traditions de recherches pour un objet donné (Van der Maren, 1995).

Ainsi, des informations approfondies sont recueillies auprès de chaque acteur concernant l'objet de recherche c'est-à-dire sur l'intention artistique dans l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec.

Chaque enseignant participe, volontairement et individuellement, à un entretien semi-dirigé de façon à pouvoir inductivement apporter des réponses à la question de recherche. Cette stratégie de raisonnement inductif permet de développer logiquement une démarche de compréhension du concret vers l'abstrait pour un phénomène particulier (Deslauriers, 1997).

La préparation de l'entretien semi-dirigé se divise en trois étapes : la sélection des différents enseignants spécialisés en arts plastiques, l'élaboration d'une grille de questionnement et la planification des entrevues.

La première étape concerne l'ensemble des enseignants choisis pour ce type de recherche. Avant tout, cette sélection doit être représentative de la problématique rencontrée dans cette recherche c'est-à-dire de sélectionner des enseignants spécialisés en arts plastiques tels que nous les avons décrits dans le chapitre de l'élaboration du corpus de données. Plus précisément, ces enseignants spécialisés en arts plastiques doivent connaître le Programme de formation de l'école québécoise dans le domaine des arts plastiques (le PFEQ) produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006). De plus, ces enseignants doivent détenir une expertise dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques au niveau du primaire c'est-à-dire un nombre d'années d'enseignement suffisant (au moins 3 années), qui leur permettent de justifier leurs propos lors de la recherche. Bien entendu, ils doivent être disponibles et accessibles pour pouvoir être l'objet d'une étude.

La deuxième étape, c'est l'élaboration d'un guide d'entretien (Annexe 4). Ce guide s'accompagne d'une grille de questionnement (Annexe 5) qui représente l'ensemble des questions pour les enseignants spécialisés en arts plastiques dans cette recherche. Tandis que le guide d'entretien permet d'approfondir et de rester le plus fidèle possible à la conversation, la grille de questionnement demeure modulable en fonction des interlocuteurs et de leur relation à l'objet étudié. D'ailleurs, cette grille de questionnement demeure une relation de sécurité entre l'interviewé et l'intervieweur pendant les entretiens semi-dirigés dans cette recherche.

La grille d'entretien, quant à elle, est élaborée autour de cinq parties. Elle se compose de questions sur l'art, sur la notion d'artiste, sur la création artistique à l'école, sur l'enseignement des arts plastiques et sur l'intention artistique.

La première partie concerne des questions générales sur l'art (comment vous définissez l'art d'une manière générale? Qu'est-ce qui est art pour vous?). Ensuite, des questions sont posées sur la relation de l'enseignant interviewé avec le milieu de l'art. Ces questions sont simples et faciles pour l'enseignant interviewé. Elles permettent de commencer l'entretien sur des opinions et des valeurs. Par exemple, comment vous nourrissez votre culture artistique? Quels sont les moyens qui vous permettent de vous intéresser à l'art? Est-ce que vous visitez des expositions? Quels genres d'informations vous en retirez? Est-ce qu'il y a des périodes dans l'histoire de l'art qui vous intéressent (des sujets, des artistes, etc.)? Pourquoi? Un autre ensemble de questions concerne dès le début de l'entretien semi-dirigé des connaissances sur l'art contemporain : qu'est-ce que c'est pour vous l'art contemporain? Qu'est-ce que vous savez de l'art contemporain? D'après vous, quels sont les éléments qui caractérisent l'art contemporain par rapport aux autres périodes en art (classique, moderniste) que vous connaissez? Est-ce que vous pouvez me nommer des artistes en art contemporain? Pour terminer, un dernier ensemble de questions permet de situer l'enseignant interviewé par rapport à l'œuvre d'art et plus précisément à ce qui se fait dans l'art contemporain : qu'est-ce que c'est pour vous une œuvre artistique? Comment comprenez-vous les

œuvres d'art lorsque vous êtes devant elles? Qu'est-ce qu'est, selon vous, une œuvre d'art contemporain? Comment définissez-vous une œuvre d'art contemporain?

Cette première partie permet de stimuler et de gagner la confiance de l'enseignant participant à la recherche. De plus, elle permet de situer l'importance qu'accorde l'enseignant interviewé au sujet de la recherche. Cette première partie demeure une introduction même si des éléments sont pris en compte dans la grille d'analyse de contenu. Plus précisément, cette première partie concerne des réponses à l'objectif spécifique O.1 c'est-à-dire de recueillir et d'analyser les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans l'art contemporain.

La deuxième partie représente des questions sur la notion d'*artiste*. Les questions sont les suivantes : Qu'est-ce qu'un artiste pour vous? Quel est, selon vous, son rôle dans la société? Quelles sont les caractéristiques d'un artiste en art contemporain et celles d'un artiste avant cette période? Qu'est-ce qui fait qu'un artiste est reconnu d'après vous? Comment définissez-vous la notion de *talent*? Qu'est-ce, selon vous, qu'avoir un talent chez un artiste? D'après vous, où l'artiste prend-il son inspiration? Comment fait-il pour avoir des idées? Comment développe-t-il ses idées? Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment un artiste en art contemporain travaille? Est-ce un travailleur? Qu'est-ce que ça représente l'œuvre pour les artistes d'après vous (son rapport à l'œuvre)?

À partir de cette deuxième partie, les propos des interviewés se construisent autour de leurs savoirs et de leurs expériences pour ensuite être dirigés vers une troisième partie (les questions sur la création artistique à l'école). Cette deuxième partie constitue toujours des éléments de réponses à l'objectif spécifique O.1. À partir de cette deuxième partie, l'enseignant interviewé dans l'entretien semi-dirigé s'implique plus fortement dans son discours. En effet, les questions sur la notion d'*artiste* sont posées assez rapidement dans l'organisation des entretiens semi-dirigés, car les liens sont forts entre l'enseignant spécialisé en arts plastiques et la notion d'*artiste*. Cette notion d'*artiste* touche l'enseignant spécialisé en arts

plastiques pour plusieurs raisons qui vont être expliquées dans les propos de chaque enseignant interviewé.

Ainsi, cette deuxième partie favorise l'instauration de l'enseignant interviewé dans l'entretien semi-dirigé et donc dans la recherche.

La troisième partie concerne des questions sur la création artistique à l'école et plus précisément sur le décalage qui existe entre une réalité didactique de l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec (ce qui se passe dans les écoles québécoises dans l'enseignement des arts plastiques) et les enjeux actuels de la création artistique (ce qui se passe à l'extérieur des écoles au Québec). Cette partie intègre différentes notions importantes pour la recherche comme la créativité, la création artistique, le processus de création et les compétences du PFEQ. L'enseignant interviewé dans cette partie doit favoriser l'expression de points de vue généraux, des représentations qui lui sont propres, par rapport à un récit de sa propre expérience. L'intervieweur, quant à lui, applique des modes d'intervention (par contradiction, par des questions externes et par des relances) pour inciter l'enseignant interviewé à continuer sur un même thème afin de l'amener à expliquer davantage sa pensée et à la développer. Les questions dans cette troisième partie sont les suivantes : Qu'est-ce qu'est, selon vous, la créativité (définitions et/ou caractéristiques)? D'après vous, pourquoi existe-t-elle (qu'est-ce que cela amène)? C'est quoi la création artistique pour vous? Comment pouvez-vous différencier maintenant la création artistique dans le monde de l'art et celle que l'on retrouve à l'école (des exemples)? Comment la définissez-vous maintenant chez les élèves au primaire (des caractéristiques et/ou des exemples)? Qu'est-ce qu'est, selon vous, le processus de création? Comment chez l'élève le définissez-vous? Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qu'est, selon vous, la compétence 1 du programme de formation québécoise dans le domaine des arts plastiques dans les écoles primaires (Compétence 1 : Réaliser des créations plastiques personnelles)? Que signifie cette compétence? Comment cette compétence, d'après le programme, permet-elle de développer la création artistique chez l'élève?

Dans cette partie, plusieurs objectifs spécifiques sont visés. Ils concernent les objectifs spécifiques O.2 (recueillir et analyser les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans les classes du primaire), O.3 (classer les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent) et O.4 (recueillir et analyser les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques, selon les paradigmes artistiques établis). À partir des éléments obtenus pour chaque objectif spécifique, l'entretien semi-dirigé se dirige vers une avant dernière partie qui confirmer ou infirmer certains de ces éléments.

L'avant-dernière partie concerne des questions sur l'enseignement des arts. Cet ensemble de questions permet de savoir quels sont les paradigmes artistiques qui se retrouvent chez les enseignants spécialisés en arts plastiques participant à cette recherche lorsqu'ils enseignent (Comment voyez-vous votre rôle en tant qu'enseignant en arts plastiques (vous pouvez utiliser des mots-clefs)? Comment pouvez-vous qualifier votre type d'enseignement (basé sur la technique, sur l'erreur, etc.)? Ça veut dire quoi pour vous enseigner les arts plastiques? Est-ce que vous avez une pratique artistique en dehors de votre enseignement?).

De plus, cette partie permet de savoir si l'enseignant interviewé développe, ou non, en classe la notion d'*intention artistique* dans l'élaboration de ses projets artistiques (Comment vous construisez un projet en arts plastiques? C'est quoi vos sources d'inspiration? Comment vous amenez un projet artistique aux différents élèves du primaire? Expliquez-moi une mise en route d'un projet dans votre classe (c'est quoi les différentes phases)? Qu'est-ce que vous faites pour que les élèves se mettent en situation de créateur (quels sont les dispositifs)? Comment les élèves interagissent lorsqu'ils deviennent eux-mêmes des artistes (comment se comportent-ils)? Quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour réaliser leur création artistique? Comment vous amenez vos élèves à développer leurs

idées avant de commencer leur réalisation? Comment les élèves exploitent-ils leurs idées de création? Quels sont les dispositifs que vos élèves utilisent pour exploiter leurs idées? Lequel est le plus important dans les dispositifs? D'où les élèves puisent-ils leur source d'inspiration (leurs idées)? Qu'est-ce que vous pouvez me dire dans le rapport entre l'idée de l'élève et sa conception? C'est quoi pour vous l'œuvre finale de l'élève? Comment évaluez-vous le travail artistique de l'élève?). À travers deux grands ensembles, l'enseignement des arts plastiques par l'enseignant interviewé et la notion d'*intention artistique*, cette partie constitue des éléments importants dans les objectifs spécifiques O.2 (recueillir et analyser les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans les classes du primaire), O.3 (classer les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent), O.4 (recueillir et analyser les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques, selon les paradigmes artistiques établis) et O.5 (comparer les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants spécialisés en arts plastiques selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent). Aussi, elle amène des pistes de réflexion à travers ses résultats sur ces deux grands ensembles essentiels dans la conclusion de la recherche.

Quant à la dernière partie, elle concerne des questions sur l'intention artistique c'est-à-dire des pistes de réflexion quant à l'objet de recherche (c'est quoi pour vous avoir une idée en art? Comment vous voyez l'idée chez les artistes (quelle place joue-t-elle)? Comment vous percevez avoir une idée en art à travers une œuvre d'art? Que pensez-vous des idées de création qu'ont les élèves (comment ils se comportent lorsqu'ils ont une idée de création?) Comment ils s'approprient une idée de création? Comment ils peuvent l'expliquer? Quels sont les éléments que les élèves en arts au primaire doivent-ils mettre en place pour s'attribuer des idées de création? En tant qu'enseignant, comment pouvez-vous apprendre aux élèves à



avoir une idée en art? Quels sont les éléments que les enseignants en arts doivent-ils mettre en place pour favoriser chez les élèves des idées de création? Quel est pour vous le meilleur dispositif pour la développer chez l'élève (pourquoi)? Comment peut-on évaluer l'idée artistique d'un élève?

Pour finir, la dernière étape de préparation de l'entretien semi-dirigé représente la phase d'organisation. Elle s'intéresse à la planification des entretiens qui se déroulent durant une période déterminée et dans des lieux sélectionnés par les enseignants participant à la recherche. Cette étape tient compte de la disponibilité des acteurs, mais aussi de la priorité des rencontres.

Aussi, pour une plus grande fidélité au niveau de l'analyse, les entretiens semi-dirigés sont enregistrés pour chaque enseignant.

Pour la présente étude, les entretiens semi-dirigés doivent fournir des données en abondance, riches et nuancées, car le niveau de la nature de l'information recueillie constitue une variable de lecture essentielle lors de l'analyse des données.

### **3.4 Description des analyses de données**

L'analyse utilisée pour traiter les données se fait de manière qualitative. La retranscription des différents entretiens semi-dirigés, à travers le verbatim de chaque enseignant interviewé, permet d'effectuer un codage manuscrit sur une grille d'analyse de contenu (Tableau II). Le nombre de douze entrevues est utilisé pour l'analyse des données. Une fois toutes les entrevues codées à travers la grille d'analyse de contenu, l'analyse qualitative se déroule en deux méthodes, l'analyse thématique et l'analyse structurale.

#### **3.4.1 Analyse thématique**

La première analyse, l'analyse thématique, se concentre sur les principaux thèmes abordés (l'art, la notion d'*artiste*, la création artistique, l'enseignement des

arts plastiques et l'intention artistique) à propos de l'objet d'étude à partir du guide d'entretien. Cette méthode d'analyse permet de mettre en évidence le sens du discours de chaque enseignant participant à la recherche. Plus précisément, l'analyse thématique se fait à partir des différents signifiés que chaque discours contient. Le contenu des entretiens qui se caractérise sous la forme de la grille d'analyse de contenu permet une suite stable proche de la forme du discours de chaque enseignant interviewé. Ainsi, en découpant, en catégorisant et en simplifiant l'ensemble du discours de l'enseignant, l'analyse thématique facilite le repérage des éléments essentiels dans la description des analyses de données.

En effet, cette méthode d'analyse consiste à repérer dans les expressions verbales des thèmes généraux chez les enseignants participant à cette étude qui apparaissent sous divers contenus plus concrets. Elle permet de recueillir de nombreuses informations sur l'objet d'étude. Cette démarche, finalement, consiste à situer d'emblée les différents niveaux du contenu sémantique (le sens des mots) sans s'arrêter à une analyse du discours de chaque enseignant en tant qu'approche pragmatique (guidée seulement par l'expérience et l'observation).

En résumé, ce type d'analyse implique une catégorisation des thèmes généraux à partir de ceux qui se trouvent sur le guide d'entretien. Ensuite, à partir de ces thèmes généraux et des propos des enseignants interviewés, d'autres sous-catégories se forment c'est-à-dire d'autres opérations de classifications d'éléments dans lesquelles se trouvent un ensemble de signifiés se développent autour des thèmes généraux à aborder. L'objectif de cette analyse de contenu est la recherche de catégories qui correspond sous une autre forme résumée de ce qui est dit. Le découpage du corpus (le corps de ce que les enseignants ont dit) doit être guidé par la problématique et les hypothèses de l'objet d'étude c'est-à-dire que chaque unité de discours doit résumer le thème et/ou la catégorie sélectionnée. De plus, comme tout peut avoir du sens dans les discours de chaque enseignant interviewé, cette analyse, surtout dans la retranscription du discours dans la grille d'analyse de contenu, doit tenir compte de chaque fragment de discours (répétitions, lapsus, contradictions, etc.). À partir de la grille d'analyse de contenu de l'ensemble du

corpus, l'analyse permet, entretien par entretien et à travers les différents thèmes, de comprendre la pensée de l'enseignant interviewé, l'organisation de son discours, sa structure et de comprendre comment se sont construites ses idées.

Ainsi, cette méthode d'analyse permet de répondre à tout l'éventail des objectifs spécifiques (O.1, O.2, O.3, O.4 et O.5) de la recherche.

Cette première partie de l'analyse consiste à cerner les différentes représentations des enseignants spécialisés en arts plastiques participant à cette recherche sur l'intention artistique dans l'art contemporain (objectif O.1). En effet, les rapports liés à ce premier objectif permettent, dès le départ de l'analyse, de situer l'environnement (par exemple de comprendre dans quel paradigme artistique l'enseignant évolue pour définir l'art contemporain) dans lequel les enseignants spécialisés en arts plastiques évoluent et de faire, si nécessaire, des ajustements pour les autres objectifs spécifiques.

En ce qui concerne l'objectif O.2, identifier les différentes représentations des enseignants spécialisés en arts plastiques sur l'intention artistique dans les classes du primaire, le même mode d'analyse que celui de l'objectif O.1 est repris. En regroupant toutes les citations de chaque enseignant interviewé par rapport aux différents thèmes qui touchent l'objectif O.2, les représentations affichées par les enseignants interviewés se caractérisent et se justifient.

Par la suite et en se référant aux objectifs O.1 et O.2, les différents types de paradigmes artistiques, auxquels les enseignants spécialisés en arts plastiques se réfèrent sur la notion d'*intention artistique*, peuvent être classés (objectif O.3). Enfin, les différents enseignements en arts plastiques de chaque enseignant interviewé sont déterminés c'est-à-dire de saisir les différentes pratiques pédagogiques dans le domaine des arts plastiques en fonction des paradigmes artistiques rencontrés dans la recherche (objectif O.4).

Finalement, les éléments obtenus lors des différentes catégorisations dans la grille d'analyse de contenu pour l'objectif O.4 permettent de comparer les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants spécialisés en arts plastiques selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent (objectif O.5).

### 3.4.2 Analyse structurale

La seconde partie de l'analyse repose sur une analyse structurale des résultats obtenus lors de la première partie c'est-à-dire sur les éléments qui se trouvent dans la grille d'analyse de contenu. Elle permet d'établir des relations, de chercher un ordre immuable entre les discours des enseignants interviewés et les objectifs spécifiques de la recherche. Plus précisément, elle met en évidence les interrelations entre les éléments centraux du discours et d'en dégager une structure sémantique de chaque enseignant interviewé. Finalement, elle cherche à déceler un ordre caché à travers le témoignage de chaque enseignant interviewé selon la variété des situations et des phénomènes de relations. Ainsi, la signification du récit de chaque enseignant interviewé est organisée en fonction d'une structuration et de variation au niveau des éléments constitutifs ou de leur agencement qui produit un changement au niveau de l'émergence de la signification (Bardin, 2001).

Cette deuxième analyse se centre sur l'agencement des propos à savoir sur le sens de leurs relations. Elle dépasse tout simplement le contenu du discours afin de dégager une structure sémantique qui le sous-entend. L'ensemble des éléments centraux de la recherche et leurs interrelations qui caractérisent le discours constituent le sens du discours. C'est à partir de là qu'une méthode d'analyse originale, l'analyse structurale, peut être conçue.

En effet, par des relations de disjonction (d'associations et d'oppositions), cette deuxième analyse présente certaines réalités explicitement formulées, mais qui peuvent éventuellement être suggérées. Les éléments du discours ne prennent sens que dans et par leurs relations entre eux. Ainsi, en repérant les différentes disjonctions et la façon dont elles s'articulent, cette analyse fait ressortir les représentations utilisées dans le discours de chaque enseignant. Elle se fait en trois étapes. La première étape consiste à repérer dans la grille d'analyse de contenu des relations de disjonction. Le principe s'appuie sur la relation entre deux mots ou des groupes de mots qui ont quelque chose en commun (par exemple sur les

principaux thèmes à aborder dans la recherche) tout en étant différents c'est-à-dire de mettre en évidence les oppositions.

La deuxième étape consiste à comprendre comment ces relations de disjonction sont combinées entre elles. Par exemple, si ces relations sont unies entre deux ou plusieurs autres disjonctions. Cette étape utilise plusieurs types de structures afin de faire des déductions sur la combinaison des différentes relations de disjonctions. La recherche en utilise trois : la structure parallèle, la structure hiérarchisée et la structure croisée. La définition simplifiée de la structure parallèle consiste, à travers deux ou plusieurs disjonctions, à trouver des relations réciproques, mais pas indépendantes (*Fig. 4*). La structure hiérarchisée, quant à elle, permet l'élaboration d'une structure plus complexe (à plusieurs étages) des différentes relations de disjonction (*Fig. 5*). Enfin, la structure croisée fonctionne seulement dans le cas où la structure parallèle et la structure hiérarchisée ne peuvent pas rendre compte de la relation qui unit deux disjonctions (*Fig. 6*).

La dernière étape permet de saisir la dynamique de la première et de la deuxième étape. Elle s'appelle le récit de quête. Le récit de quête organise les différentes relations de disjonction élaborées précédemment afin d'atteindre une fin et/ou d'obtenir un objet. Dans la recherche, le récit de quête représente les objectifs spécifiques et la question de recherche. Chaque relation de disjonction possède un rôle typique dans les propos sur les différentes représentations de chaque enseignant interviewé.

En conclusion, l'analyse structurale complète la compréhension des divers objectifs spécifiques de la recherche après celle élaborée à partir de la première analyse (l'analyse thématique).

### **3.4.3 Complémentarité des différentes analyses**

Du point de vue de l'analyse qualitative, il est intéressant de comprendre les différentes représentations de l'intention artistique par les enseignants spécialisés en arts plastiques interviewés. Ces différentes analyses s'inscrivent dans une

approche complémentaire qui permet au niveau de l'analyse qualitative d'examiner et d'interpréter la nature de l'objet de recherche. Finalement, il s'agit de relier les représentations des enseignants interviewés sur l'intention artistique en-dehors et dans la classe avec leurs pratiques pédagogiques.

Ainsi, l'analyse qualitative, par ses deux méthodes d'analyse du contenu, l'analyse thématique et l'analyse structurale, permet le traitement de tous les objectifs spécifiques de la recherche.

### **3.5 Limites de la recherche**

Cette recherche qualitative/interprétative, en utilisant les entretiens semi-dirigés avec des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire, n'apporte pas de conclusion générale. Elle permet seulement de consolider des informations sur les croyances, sur les valeurs et sur les comportements des acteurs concernés par cette étude. Concrètement, les conclusions de la recherche aboutissent tout simplement à des hypothèses et ne s'inscrivent pas dans une analyse statistique des résultats. Dans ce type de recherche, le travail d'analyse correspond à un travail de relecture et d'interprétation en confrontant les réponses obtenues des différentes questions.

De plus, la recherche nécessite une maturité et l'élaboration de compétences spécifiques, en particulier lors de la conception, de l'aboutissement et de l'interprétation des entretiens semi-dirigés. Cette expérience accorde peu de flexibilité pour chaque étape de la recherche, ce qui peut provoquer chez le chercheur novice des carences.

Une autre limite concerne les données recueillies qui dépendent profondément des connaissances des acteurs, mais aussi de leurs capacités à contribuer à l'étude. Effectivement, le matériau collecté représente le résultat des compétences des acteurs de la recherche et de leurs implications professionnelles et scientifiques.

Enfin, une des limites de notre recherche touche également le contexte dans laquelle la recherche a été administrée, pour la bonne raison qu'elle comporte plusieurs thèmes abordés. La technique de l'entrevue doit être maîtrisée tout en gardant à l'esprit les différents objectifs spécifiques de la recherche.

Rapport-Gratuit.com

## **Quatrième chapitre**

### **Résultats des analyses**

#### **4.1 Introduction**

Les résultats de l'analyse qualitative des entretiens semi-dirigés obtenus par l'analyse thématique et l'analyse structurale consistent à avoir un aperçu général de la question de recherche : au Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent-ils ou non le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intention artistique chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques?

Plus spécifiquement, les différentes méthodes d'analyse des entretiens permettent d'éclaircir sur les objectifs généraux de la recherche :

- Quelles sont les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans l'art contemporain et dans leur classe? (objectif O.1)
- Quelles sont les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent? (objectif O.2)
- Quels sont les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques, selon les paradigmes artistiques établis? (objectif O.4)

En utilisant deux méthodes d'analyse de contenu, l'analyse thématique et l'analyse structurale, les codages effectués amènent une meilleure interprétation de la nature de l'objet de recherche. De plus, cette double identification discursive s'inscrit



dans une logique de technique de recherche qui a pour objectif une description systématique et qualitative du contenu des entretiens.

## 4.2 Résultats de l'analyse thématique

La première méthode d'analyse permet, à travers l'élaboration de la grille d'analyse de contenu (Tableau II), de signaler l'aspect hétéroclite des données dans son ensemble, mais aussi de remarquer une homogénéité.

Durant la retranscription des douze verbatims du corpus à travers la grille d'analyse de contenu, des repositionnements de catégories s'effectuent les unes par rapport aux autres sans toutefois perdre la pertinence des thèmes principaux à aborder. Ces différentes hiérarchisations s'expliquent par les entretiens semi-dirigés où l'ordre et la présentation des principaux thèmes à aborder lors des entretiens étaient libres.

Par conséquent, les entretiens, dans leur évolution, ont une influence sur la logique des enseignants interviewés, plus précisément sur leur niveau d'engagement aux différents thèmes abordés. De plus, dans l'entretien semi-dirigé, les enseignants interviewés sont les principaux animateurs et deviennent maîtres de leur logique.

La synthèse individuelle de chaque grille d'analyse dans l'identification des différentes représentations des enseignants en arts plastiques marque un ensemble de dissonances.

Par exemple sur l'intention artistique dans l'art contemporain (objectif O.1), un enseignant interviewé parle de la manifestation artistique en précisant qu'il faut une sensibilité pour la voir. Il dit : « [...] ça prend une sensibilité [...] parce que [...] ça prend quelqu'un qui est sensible pour le voir [...] ». Alors que dans l'entretien, le même enseignant traduit l'œuvre d'art comme un concept et plus comme une relation esthétique : « [...] en fait, ce qui va me rester c'est plus le concept lié à l'image que je trouve génial comme un coup de cœur [...] je trouve l'idée intéressante, le concept [...] ».

Une autre dissonance qui est fréquemment répertoriée chez les enseignants en arts plastiques participant à cette recherche concerne la définition de *l'art*

*contemporain*, plus particulièrement le mot *contemporain*. Des descriptions apparaissent où le mot *contemporain* indique soit le courant artistique (le paradigme artistique contemporain), soit l'adjectif c'est-à-dire de l'époque actuelle (les œuvres d'art qui se font de nos jours). L'exemple suivant d'un autre enseignant interviewé traduit cette dissonance : « [...] sinon [...], mais c'est sûr que si on utilise comme le mot *contemporain* [...] c'est de l'art de son temps [...] C'est sûr que quelqu'un, il y a 200 ans, c'était de l'art contemporain pour son époque [...] ».

Les différents propos des enseignants interviewés ne possèdent pas d'harmonisation. En faisant une analyse entretien par entretien avec la grille d'analyse de contenu sur les principaux thèmes abordés dans la recherche (l'art, la notion d'*artiste*, la création artistique, l'enseignement des arts plastiques et l'intention artistique), cette difficulté s'observe sur trois niveaux d'analyse ayant le même degré d'évaluation.

Ces désaccords viennent, dans un premier niveau d'analyse, du champ lexical des principaux thèmes à aborder dans la recherche. Les relations syntagmatiques (succession des mots dans le discours) et paradigmatisques (occurrences possibles), par exemple de l'art contemporain, impliquent certaines représentations des enseignants qui ne concordent pas à la définition de ce que l'on a déterminé dans le présent mémoire sur le paradigme artistique contemporain et ses caractéristiques.

De même, la relation de travail exprimée chez l'artiste (thèmes principaux à aborder) dans le paradigme artistique contemporain, qui concerne l'objectif O.1, n'est jamais explicitement utilisée lorsque les enseignants interviewés définissent les caractéristiques de l'artiste en art contemporain.

Ainsi, dans l'élaboration de la grille d'analyse de contenu, cette catégorisation dans l'exemple des représentations des enseignants sur l'art contemporain justifie ce premier niveau d'analyse.

Le deuxième niveau d'analyse s'intéresse aux difficultés, par exemple, de définir l'intention artistique par les enseignants interviewés (objectif O.1 et O.5).

En effet, certains enseignants définissent cette intention comme de la chance : « [...] une chance [...] un trait de génie [...] », d'autres font intervenir une liberté de création : « [...] l'artiste le fait pour lui [...] puis tant mieux s'il y a des gens qui semblent intéressés [...] c'est de même je pense qu'il faut faire [...] il n'y rien de pire de produire dans le but [...] de faire ça comme ça, le monde va aimer ça [...] je pense que c'est là que tu te pètes la gueule [...] ». D'autres parlent de rapports de contraintes : « [...] il a des contraintes que lui-même (l'artiste) s'impose [...] des contraintes, je peux pas utiliser ce bois-là ça va me coûter trop cher dans mon budget [...] je peux pas faire cette toile-là parce que pour telle et telle raison ça ne passera pas dans le milieu de l'art [...] ».

Évidemment, d'autres définitions de l'intention artistique sont déterminées dans cet exemple en fonction des différentes représentations que se font les enseignants participant à cette recherche.

Ce deuxième niveau d'analyse correspond exactement au premier niveau d'analyse (des désaccords). Il est construit de la même manière où les représentations diffèrent par rapport à la définition que l'on a établie dans le présent mémoire sur la définition de l'intention artistique (objectif O.1 et O.5).

Enfin, le troisième niveau concerne les enseignants spécialisés en arts plastiques participant à cette recherche (E1<sup>14</sup>, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12) qui répondent soit en étant dans une position d'enseignant, soit en étant dans une position d'artiste<sup>15</sup> ou soit dans une position de ce qu'ils voyaient autour d'eux, au niveau des autres artistes et/ou des autres enseignants en arts plastiques.

Par exemple, lorsque les enseignants participant à cette recherche prennent la parole; ils utilisent pour s'exprimer soit la 1<sup>re</sup> personne du singulier (je), soit la 3<sup>e</sup> personne du pluriel ou du singulier (il ou ils) ou soit la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (nous).

---

<sup>14</sup> Ici, le E1 correspond à un enseignant spécialisé en arts plastiques interviewé.

<sup>15</sup> Dans l'échantillonnage de la recherche, certains enseignants spécialistes en arts plastiques ont, en plus d'enseigner, une pratique artistique soutenue.

Les extraits suivants, en ce qui concerne l'art contemporain (objectif O.1) montrent ces différentes prises de position : « [...] nous autres qui avons étudié en art [...] on sait qu'il y a un concept derrière tout ça [...] une évolution [...] » et « [...] on dirait qu'il y a moins de limites [...] j'aime pas choquer pour choquer [...], mais il faut qu'il y ait une idée derrière ça [...], mais on fait des choses plus choquantes [...] ». Dans cet exemple, l'enseignant interviewé se met, dans la première phrase, en position d'enseignant en arts plastiques, mais inclut tous les autres enseignants ayant étudié en art pour affirmer son idée. Dans la deuxième phrase, ce même enseignant présente son idée en étant dans une position d'artiste, donc dans un autre contexte : « [...] être un artiste [...] c'est aussi être en affaire [...] puis ceux qui sont pas d'affaire [...] ils réussissent pas [...] parce qu'il faut que tu sois business en même temps [...] parce que c'est un monde de business [...] ». Ici, ce même enseignant projette directement sa pensée sur l'intervieweur.

Les différentes transpositions rencontrées dans les entretiens semi-dirigés auprès des enseignants interviewés font émerger des sens variés du discours en fonction des différents statuts que les enseignants prennent. Cela se traduit dans l'analyse à reprendre à chaque fois la position dans laquelle se trouve l'enseignant lorsqu'il transmet une information. Est-il dans une position d'artiste? Une position d'enseignant en arts plastiques? Une position personnelle ou une représentation de plusieurs autres personnes?

La posture de chaque sujet dans l'entretien semi-dirigé permet de faire des ajustements au fur et à mesure de l'évolution de l'entretien. Parfois, nous reprenons durant le déroulement de l'entretien semi-dirigé les propos du sujet afin de connaître son niveau d'appropriation de ses paroles à savoir où il se situe par rapport à ses propos.

Ces différents niveaux d'analyse permettent d'obtenir plus précisément des informations sur les différents objectifs spécifiques, mais aussi de mieux situer les acteurs vis-à-vis de la recherche. En effet, les entretiens semi-dirigés nomment des éléments essentiels de la contextualisation c'est-à-dire de mettre en relation la

nature des différentes pensées des enseignants spécialistes en arts plastiques pour cette recherche. Leurs gestes, leurs positionnements et leurs modes d'interpellation indiquent aussi l'ensemble des principes qui les ont animés durant l'entretien.

À partir des résultats de l'analyse thématique en lien avec les différents niveaux d'analyses utilisés, il est facile de cerner le paradigme artistique dans lequel l'interviewé évolue ou va évoluer durant son entretien. Ainsi, l'analyse des représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont, par exemple, de la notion d'intention artistique dans les classes du primaire (objectif O.2) peut s'observer. En utilisant toujours la grille d'analyse de contenu, deux situations émergentes par rapport à l'objectif O.2 (recueillir et analyser les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'intention artistique dans les classes du primaire).

Dans la logique de l'entretien et à travers la grille d'analyse de contenu, les enseignants spécialisés en arts plastiques n'ont pas maintenu leurs croyances, leurs positionnements et leurs certitudes dans l'ensemble de leurs propos lors des entretiens semi-dirigés. Cette situation peut se justifier, par exemple, où les enseignants interviewés évoquent des représentations différentes dans l'objectif O.2 qu'ils avaient déjà définies lors de l'objectif O.1. Dans cette situation, des incohérences existent qui se manifestent entre les propos des enseignants dans la recherche et les paradigmes artistiques impliqués (classique, moderniste et contemporain). Par exemple, on remarque cela dans les extraits suivants : « [...] on est plus dans une analyse intellectuelle [...] que dans la matière [...] que dans le senti [...] ». Ici, l'enseignant parle de sa représentation de l'intention artistique dans la création contemporaine (objectif O.1), mais dans une autre phrase et dans le contexte scolaire, sa représentation de la notion d'*intention artistique* (objectif O.2) est différente : « [...] il (l'enfant) est moins dans une idée de concept [...] ».

Dans un autre exemple, l'enseignant définit la notion d'*intention artistique* chez l'artiste contemporain (objectif O.1) en tant que travail sur l'expérimentation : « [...] quelqu'un de très organisé [...] il faut qu'il soit super organisé dans sa tête

[...] mise à part qu'il peut être chanceux [...] la façon dont qu'il aborde la matière [...] qu'il va l'utiliser pour faire quelque chose [...] ». Alors que ce même enseignant fait appel, dans un autre extrait de ses propos, à des événements dont il ne peut pas expliquer leurs apparitions lorsque l'élève est en position de créateur (objectif O.2) : « [...] par exemple [...] si tu fais des pommes [...] là ils (les élèves) savent tous comment faire des pommes [...] puis là [...] à un moment donné ils savent tous ce qu'il faut [...] puis il y a quelque chose de magique, la magie de la naïveté, de la spontanéité [...] de son esprit, de sa culture personnelle, etc. [...] puis aussi son intention de faire quelque chose [...] d'accepter ma commande [...] ».

Dans ces exemples et en ayant deux contextes distincts, la notion d'*intention artistique* et la création artistique à l'école se retrouvent sous diverses positions par les enseignants interviewés c'est-à-dire respectivement dans une représentation du paradigme artistique contemporain et ensuite vers une représentation du paradigme artistique moderniste.

Ainsi, les paradigmes artistiques rencontrés, par exemple, lors de l'objectif O.1 ne se sont pas nécessairement retrouvés dans l'objectif O.2. Les représentations des enseignants spécialisés en arts plastiques interviewés ne demeurent pas inéluctablement similaires dans les deux objectifs O.1 et O.2.

La deuxième situation concerne une justification (prouver une certaine légitimité) au niveau des notions rencontrées. En prenant position sur certaines définitions lors de l'entretien, les enseignants spécialisés en arts plastiques se réfèrent au cadre conceptuel/théorique de la présente recherche. En effet, par exemple, l'ambiguïté à dissocier la notion d'*intention artistique* avec la notion de *processus de création* demeure très présente lors de l'analyse thématique.

En définissant l'intention artistique dans l'art contemporain (objectif O.1) et dans les classes en arts plastiques (objectif O.2), les enseignants spécialisés en arts plastiques participant à la recherche développent parfois d'autres notions faisant souvent référence à la notion de *processus de création* (paradigme artistique moderniste) comme dans les deux exemples précédents.

Ainsi, les caractéristiques énumérées lors des entretiens et retrouvées dans la grille d'analyse de contenu par les enseignants interviewés sur les deux notions (intention artistique et processus de création) se croisent, se ressemblent et parfois s'assemblent.

Les divers positionnements des enseignants interviewés permettent de façon singulière de classer les représentations que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ont de la notion d'*intention artistique* selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent (objectif O.3).

D'après les résultats des différentes grilles d'analyse du contenu, chaque enseignant interviewé (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12) développe respectivement une affiliation des paradigmes artistiques rencontrés dans la recherche. Bien que ces résultats peuvent se tourner vers une analyse quantitative, ici, l'analyse thématique permet seulement d'étudier les signes distinctifs qui permettent ces associations. Ainsi, cette classification s'obtient en prenant les caractéristiques du paradigme artistique moderniste et du paradigme artistique contemporain élaborées dans la présente recherche.

La vue générale de l'ensemble des éléments permet de faire facilement une distinction qui se rassemble plus vers des caractéristiques de la notion de *processus de création* soit autour d'une réalité du paradigme artistique moderniste que vers des caractéristiques de la notion d'*intention artistique* (réalité du paradigme artistique contemporain). Les termes ou groupes de mots représentatifs de cette réalité s'inscrivent ici sous la forme de sous-catégories des caractéristiques du paradigme artistique moderniste dans la grille d'analyse de contenu. Par exemple, des rapports de spontanéité dans l'acquisition d'une idée de création, des rapports de finalité de l'œuvre, des rapports au processus de création et des rapports aux outils utilisés pour l'élaboration d'une création se retrouvent. Quant à la notion d'*intention artistique*, c'est-à-dire autour de la réalité du paradigme artistique contemporain, tous les éléments choisis pour la classer proviennent des références de la création contemporaine soit des caractéristiques

que l'on retrouve chez les artistes en art contemporain. Par contre, peu d'éléments existent sur la définition de l'*intention artistique* par rapport aux cours d'arts plastiques dans les écoles au primaire.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, aucun enseignant n'a prononcé le terme intention artistique dans la recherche lors des entretiens semi-dirigés.

Les enseignants questionnés, lorsqu'ils définissent l'intention artistique, se réfèrent le plus souvent à des connaissances extérieures c'est-à-dire en dehors de leurs intérêts professionnels sur la pensée créatrice chez l'élève en enseignement des arts plastiques. Par exemple, les références utilisées par les enseignants interviewés sur la pensée créatrice en art contemporain renvoient à des visites d'exposition en art contemporain, à des lectures sur des artistes ou des sujets sur l'art contemporain ou à des savoirs acquis lors de leur formation universitaire. Toutes ces références se retrouvent dans la grille d'analyse de contenu dans la catégorie « sujets ».

Ainsi, l'extrait suivant sur l'art contemporain décrit cette position où l'enseignant interviewé ne saisit plus une certaine réalité : « [...] trop proche de nous [...] en ce moment, de ce qui se passe actuellement [...] je suis comme un peu [...] je suis allé sur le site du MAC (Musée d'art contemporain de Montréal) [...] c'était un peu comme si j'étais allée sur une autre planète pendant les 3-4 dernières années [...] ». Cette situation prouve et bien d'autres la complexité pour les enseignants d'arts plastiques d'élargir, pour diverses raisons, leurs connaissances plus loin qu'uniquement scolaire.

Ce constat amène à étudier l'objectif O.4 à savoir de recueillir et d'analyser les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques, selon les paradigmes artistiques établis. À travers l'analyse thématique, l'objectif O.4 confirme à ce niveau les représentations reçues pour l'objectif O.1 et pour l'objectif O.2. En effet, certains enseignants lors de l'entretien semi-dirigé, en expliquant les étapes de la mise en



place jusqu'à l'aboutissement d'un projet en arts plastiques dans leur classe, permettent de consolider deux situations.

Une première situation renforce certaines croyances sur la notion d'*intention artistique*, bien que celles-ci ne correspondent pas nécessairement aux paradigmes artistiques contemporains, chez les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Par exemple, les expressions lexicales utilisées par les interviewés dans les objectifs O.1 et/ou dans les objectifs O.2 étaient reprises pour expliquer les dispositifs didactiques permettant aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques (objectif O.4).

Ainsi, un enseignant interviewé définit la notion de *concept* dans l'objectif O.1 par un message : « [...] c'est comme le message [...] l'idée [...] pas juste [...] pas juste l'esthétique pour l'esthétique [...] ». Ensuite, cette même définition de la notion de concept se retrouve dans les propos de l'enseignant interviewé sur ses dispositifs didactiques en classe (objectif O.4) : « [...] les projets en arts [...] il faut qu'il y ait un message [...] c'est important pour les élèves [...] ».

D'ailleurs, une des difficultés rencontrées lors de l'application de la grille d'analyse de contenu à l'ensemble du corpus est de bien incorporer sous chaque thème le ou les passages (extraits et citations) des enseignants interviewés en fonction des différents objectifs spécifiques.

La deuxième situation renvoie aux paradigmes artistiques dans lesquels les enseignants participant à cette recherche se situent. En définissant les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques, une attention est portée à chaque dynamique utilisée. En effet, la description des étapes de création chez l'élève expliquée par les enseignants interviewés, fait référence à chaque fois aux paradigmes artistiques. Cette situation affirme parfois une position critique quant aux paradigmes artistiques référés. Certaines situations représentées dans la grille d'analyse du contenu tendent à la fois vers un paradigme artistique moderniste ou vers un paradigme artistique contemporain. Parfois, elles font appel à un amalgame de notions des deux paradigmes artistiques, d'où certaines confusions apparentes chez

les enseignants interviewés lorsqu'ils doivent se situer en fonction de ces paradigmes artistiques.

Finalement, l'objectif O.5 (comparer les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants spécialisés en arts plastiques selon les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent) représente une synthèse de la deuxième situation abordée dans les pages précédentes. L'analyse de cette comparaison s'est inscrite dans un rapport de relation et non dans un rapport d'évaluation à savoir de ne pas fixer une valeur pour chaque enseignant interviewé sur leurs dispositifs didactiques.

Certains enseignants spécialisés en arts plastiques interviewés structurent leur dynamique de cours en fonction d'éléments extérieurs à l'élève par rapport aux éléments recueillis dans la grille d'analyse de contenu.

C'est ce qui s'est produit, par exemple, dans les extraits suivants : « [...] la démonstration aide beaucoup [...] les images de l'art [...] », « [...] chez l'élève [...] on propose un thème [...] on propose une thématique [...] on propose une contrainte [...] » et « [...] mes approches sont différentes selon ce que je veux bien leur montrer [...] ». Souvent, les enseignants en arts plastiques ne puisent pas leurs projets de création à partir de l'élève, de ses problématiques, de ses désirs et de ses besoins. Ils en élaborent d'autres.

Dans ces exemples et ceux répertoriés dans cette recherche dans la grille d'analyse de contenu, ces différents éléments rencontrés déterminent plusieurs relations : des relations aux paradigmes artistiques auxquelles les enseignants se réfèrent, des relations à l'art contemporain, des relations à l'enseignant en tant qu'individu (sur ses peurs, ses plaisirs, etc.) et des relations aux contraintes techniques dans la classe d'arts plastiques.

### **4.3 Conclusion**

En créant des liens avec les représentations des différents enseignants participant à cette recherche sur leur dynamique d'enseignement, les rapports obtenus conduisent à faire une corrélation avec la question de recherche (au

Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent-ils ou non le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intention artistique chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques?).

Les résultats de l'analyse thématique du dernier objectif (objectif O.5) représentent une synthèse méthodique de l'ensemble de la recherche. En effet, les différentes représentations, que les enseignants interviewés définissent, démontrent des faiblesses sur la connaissance du paradigme artistique contemporain c'est-à-dire de ce qui se fait actuellement dans la création à l'extérieur de l'école, dans le milieu de l'art contemporain.

Au bout du compte, il y a deux mondes qui ont du mal à communiquer entre eux malgré leurs affinités respectives, le monde de l'enseignement des arts plastiques et le monde de la création artistique. Tous les objectifs spécifiques antérieurs (objectifs O.1, O.2, O.3, O.4) sont pris en compte dans la résultante de l'objectif O.5.

Finalement, cette dernière partie de l'analyse thématique conforte la pertinence de la question de recherche.

#### **4.4 Analyse structurale**

Une seconde analyse de contenu a été faite dans le but de comprendre pour chaque enseignant interviewé le sens de son discours. En effet, l'analyse structurale présente un intérêt particulier dans cette recherche puisqu'elle saisit des réalités non dites par l'analyse des relations de disjonction. Cette analyse secondaire demeure complémentaire dans la compréhension des objectifs spécifiques de la recherche.

En se référant à la grille d'analyse de contenu dans l'analyse thématique et plus particulièrement sur l'ensemble des mots ou des groupes de mots, plusieurs types de structure (parallèle, hiérarchisée et croisée) ont été construits. L'idée est de regrouper des éléments selon leurs ressemblances ou leurs différences. Les

exemples suivants permettent de comprendre la signification de cette seconde analyse.

#### 4.4.1 Structure parallèle

Cette partie montre comment apparaît une structure parallèle à partir d'un exemple extrait d'un entretien.

Par exemple, dans l'extrait suivant de ce qu'est l'art contemporain (objectif O.1), l'enseignant interviewé (E4) dit : « [...] je suis très perplexe devant l'art contemporain [...] depuis toujours [...] à chaque fois je suis estomaqué [...] je me dis [...] à la limite je ne suis pas certain si c'est pas une blague [...] ». Ainsi, l'analyse structurale parallèle de cet extrait permet d'effectuer un schéma de ses représentations (Fig. 4).

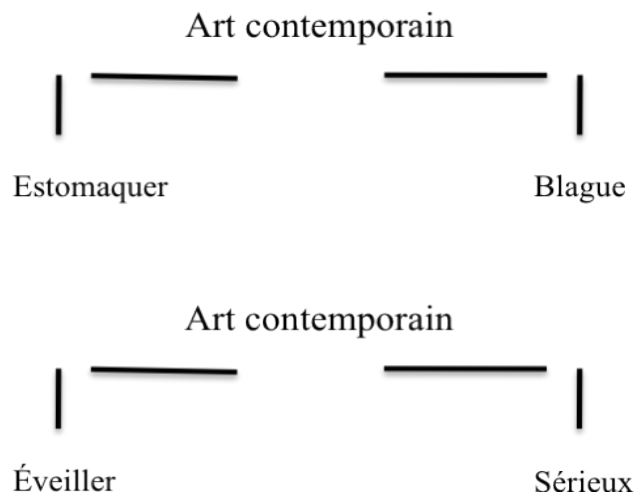


Fig. 4 — Exemple d'une structure parallèle pour E4 (enseignant interviewé n°4)

Les résultats de cette analyse avec cette structure parallèle (Fig. 4) permettent de remarquer dans le discours de l'enseignant interviewé (E4) des disjonctions qui sont mises en parallèle pour montrer leurs oppositions. Ces disjonctions se retrouvent dans le discours d'autres enseignants interviewés.

Cette procédure de l'analyse avec la structure parallèle s'est attardée principalement aux représentations relatant la notion d'*intention artistique*.

L'ensemble des résultats montre que les propos des enseignants interviewés deviennent un empilement d'implications sous-entendues. Ainsi, lorsque les enseignants interviewés parlent, par exemple, de la représentation de l'intention artistique dans les entretiens semi-dirigés cela entraîne un autre discours qui n'est pas explicitement formulée par l'enseignant interviewé. Il y a des retombées parfois similaires à savoir un rapprochement des représentations complexes qui amène des relations de disjonction difficiles à mettre en contexte, à la limite du hors sujet.

Également, l'analyse avec ce type de structure se réfère aux paradigmes artistiques élaborés dans la recherche. En séparant les éléments de la structure d'un discours, les résultats engendrent une autre dimension de la définition des termes utilisés. Ces résultats donnent aussi des indices sur les représentations des paradigmes artistiques par les enseignants interviewés.

Finalement, l'enchaînement logique des différentes disjonctions dans cette analyse détermine des repères du discours de chaque enseignant sur l'intention artistique, mais aussi sur les paradigmes artistiques auxquels ils se réfèrent.

#### **4.4.2 Structure hiérarchisée**

Cette partie montre comment apparaît une structure hiérarchisée à partir d'un exemple extrait d'un entretien.

Par exemple, dans l'extrait suivant sur la question des contraintes de création (objectif O.1), l'enseignant interviewé (E7) dit : « [...] l'artiste [...] qui est chez lui [...] lui c'est par rapport à lui-même qu'il a ses contraintes [...] alors que quand tu es dans une salle de classe [...] l'élève a la contrainte donnée par le prof [...] ». Ainsi, l'analyse structurale hiérarchisée de cet extrait permet d'effectuer un schéma de ses représentations (Fig. 5).

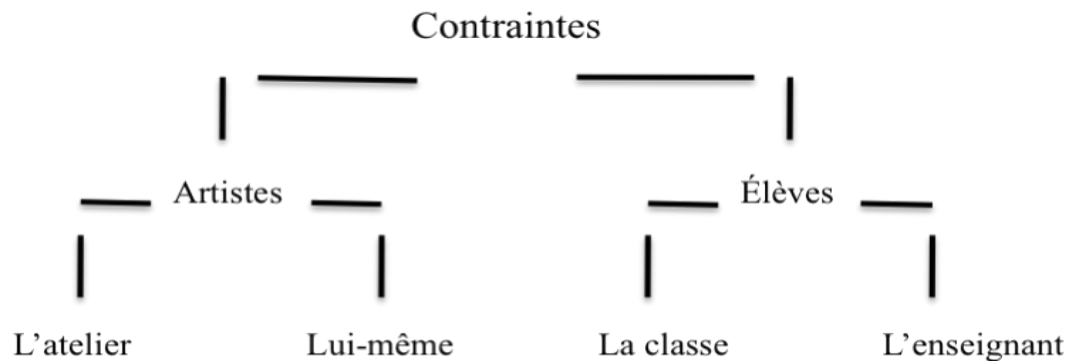


Fig. 5 — Exemple d'une structure hiérarchisée pour E7 (enseignant interviewé n°7)

Dans l'analyse par la structure hiérarchisée (Fig. 5), les résultats des disjonctions dans les discours sur l'intention artistique se chevauchent et sont plus délicats à analyser.

Ainsi, il existe des niveaux de subordination, donc que les disjonctions étudiées se retrouvent dans un rapport de dépendance entre elles. Ces organisations démontrent toute la complexité à situer et à définir l'intention artistique dans les discours des enseignants interviewés spécialisés en arts plastiques. Par contre, ces situations lors de l'analyse par des structures hiérarchisées montrent que les enseignants participant à cette recherche essaient de rapprocher des éléments, de les analyser, d'avoir un rapport analogique afin de mieux les situer et les définir. Ces situations confirment la difficulté pour l'enseignant durant l'entretien semi-dirigé à se confronter aux réalités de cette recherche à propos des différentes représentations sur les paradigmes artistiques élaborés dans cette recherche.

D'ailleurs, des éléments linguistiques se retrouvent recensés dans cette structure qui produit de nouvelles représentations. Par exemple, l'enseignant perçoit la notion d'*intention artistique*, mais la transfère vers un autre domaine d'étude n'appartenant plus au domaine artistique.

#### 4.4.3 Structure croisée

Cette partie montre comment apparaît une structure croisée à partir d'un exemple extrait d'un entretien.

Par exemple, l'enseignant (E12) explique sa pratique pédagogique dans l'extrait suivant : « [...] regarde ce que tu fais d'abord [...] alors, sers-toi de tes sens, du toucher, de la vue [...] ils te parlent [...] de les connecter avec leurs sens principaux [...] ». L'analyse structurale croisée de cet extrait permet d'effectuer un schéma de ses représentations (Fig. 6).

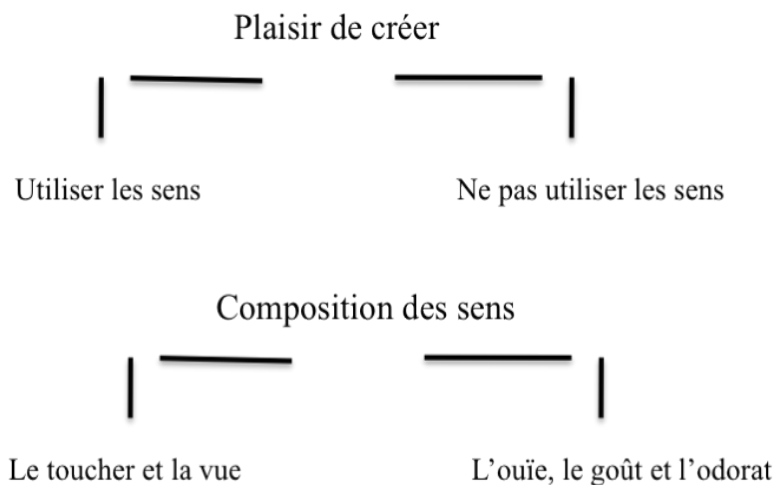


Fig. 6 — Exemple d'une structure croisée pour E12 (enseignant interviewé n°12)

Les résultats de cette analyse (Fig. 6) rendent compte des résultats des différentes relations des disjonctions. Chacun des dispositifs nécessite une ouverture des réalités. Bien entendu, les discours autour de l'intention artistique chez les enseignants interviewés avec cette analyse ne rendent pas compte de la dynamique du discours, mais offrent des finalités à ses disjonctions. Avec l'analyse par la structure croisée, il n'y a qu'une seule tonalité dans le discours de la personne interviewé, l'enseignant possède la vérité.

#### 4.4.4 Conclusion

Finalement, en analysant plus précisément le sens sémantique de chaque discours à travers divers types de structure, les résultats obtenus permettent d'obtenir un aperçu instructif des objectifs spécifiques de la recherche et de la question de recherche. En faisant l'analyse structurale, les relations dissimulées chez les acteurs de cette recherche émergent et peuvent être analysées.

Ces résultats obtenus ouvrent des réalités exhaustives et exclusives qui deviennent des éléments déclencheurs, des amorces à la compréhension de cette recherche.

De même, les réflexions sur le niveau d'implication chez les enseignants spécialisés en arts plastiques participant à cette recherche, par les entretiens semi-dirigés qui relèvent du déclaratif, permettent de déterminer leur attachement à leur discipline, leur intérêt sur la place des arts plastiques dans l'enseignement, le rôle de l'élève dans les cours et le statut du PFEQ (MELS, 2006).



## **Cinquième chapitre**

### **Interprétation et synthèse**

Les résultats de la recherche permettent de dresser des synthèses sur les objectifs spécifiques et de conforter, par l'étude des représentations de chaque enseignant interviewé, l'existence d'un décalage entre l'enseignement des arts plastiques au Québec et les mécanismes de création définis dans l'art contemporain. Ils dressent aussi un bilan global de la recherche des forces et des faiblesses du PFEQ dans l'enseignement des arts plastiques au primaire.

#### **5.1 Difficultés de définir l'art contemporain et l'intention artistique**

Tout d'abord, l'analyse thématique faite à partir des entretiens semi-dirigés des douze enseignants spécialisés en arts plastiques permet de constater une difficulté à définir l'art contemporain. D'ailleurs, la définition de l'art contemporain élaboré dans le cadre conceptuel de la recherche (le paradigme artistique contemporain) découle d'une compréhension chronologique de nombreux événements artistiques, sociaux et politiques. Il est difficile de cerner précisément comment ce paradigme est né, mais des caractéristiques ressortent qui permettent de classer certains artistes et certaines œuvres artistiques dans l'art contemporain. Même en nommant certaines de ses caractéristiques lors des entretiens semi-dirigés, les enseignants participants à cette recherche ne semblent pas attirer vers l'art contemporain et ses mécanismes de pensée.

À partir de là, il est encore plus difficile pour les acteurs de saisir la notion d'*intention artistique* que l'on retrouve dans le paradigme artistique contemporain. Soulignons toutefois que l'emploi de l'expression *intention artistique* n'a pas été prononcé dans les entretiens semi-dirigés par les deux parties, soit par l'interviewé ou soit par l'intervieweur.

Finalement, les propos des enseignants interviewés dans l'analyse thématique se rapprochent plus du PFEQ à savoir du processus de création (paradigme artistique moderniste) que de l'intention artistique (paradigme artistique contemporain).

De plus, la répartition des différentes disjonctions élaborées dans l'analyse structurale par les douze enseignants spécialisés en arts plastiques à propos de l'intention artistique amène à un mélange des paradigmes artistiques auquel elle doit appartenir. Ce qui confirme cette difficulté à mettre une définition adéquate de ce qu'est l'intention artistique et incite les enseignants interviewés à se rapprocher de ceux qu'ils connaissent à savoir le PFEQ.

Cette réalité et cette confusion, dans le sens des discours lors des entretiens semi-dirigés, permettent de voir que les enseignants interviewés ont des éléments de solution sur la définition de l'*intention artistique*. Malheureusement, ces différentes élaborations sur la définition de l'*intention artistique* se produisent souvent par une déduction inconsciente de la part des enseignants interviewés. Par exemple et comme on l'a nommé précédemment, aucun enseignant n'a utilisé le mot intention artistique. Seules, les différentes analyses ont permis de faire des liens textuellement avec l'objet de recherche.

Cette réalité démontre la complexité à définir l'art contemporain, à comprendre et à représenter des paradigmes artistiques dans une société. Elle constate aussi la difficulté à déterminer le niveau d'implication des enseignants interviewés à accepter de se tourner vers l'art contemporain. Est-ce par manque de temps? Est-ce par manque d'attachement à ce mouvement artistique qu'est l'art contemporain? Est-ce par peur?

Cependant, cette réalité est une référence dans la définition de la notion de *paradigme* et plus précisément de celle du paradigme artistique contemporain. Pour reprendre Kuhn (1983), l'analyse thématique et l'analyse structurale confirment que les représentations des enseignants interviewés n'adhèrent pas aux mêmes règles et aux mêmes normes dans le domaine scientifique étudié ici, celui de l'enseignement des arts plastiques.

Toutefois, la synthèse de cette recherche montre que les enseignants interviewés, suivant les différentes représentations qu'ils se donnent de l'art contemporain, essaient quand même de donner un sens logique pour eux de ce qu'ils pensent savoir de ce sujet c'est-à-dire de la notion d'*intention artistique*.

## 5.2 Enseignement basé sur le paradigme artistique moderniste

En dépit de la confusion entre le paradigme artistique moderniste et le paradigme artistique contemporain, les enseignants interviewés appliquent souvent dans les cours d'arts plastiques une dynamique d'enseignement basé sur des rapports aux sensations (principalement la vue et le toucher). Ces types d'enseignement s'inscrivent dans le sens des caractéristiques du paradigme artistique moderniste c'est-à-dire de celles prescrites dans le PFEQ dans le domaine des arts plastiques.

D'ailleurs, le visuel, par exemple lors de l'élaboration d'un projet dans les classes, est très présent dans la structure de l'enseignement au primaire des arts plastiques chez ces enseignants. Est-ce parce que les références visuelles sont plus accessibles? Probablement.

Malgré tout, ces images projetées aux élèves, bien qu'elles traduisent des courants de l'histoire de l'art, ne reflètent pas des représentations d'une culture d'aujourd'hui. Ce dispositif didactique, bien que souvent nécessaire dans la transmission de connaissances, doit se développer vers des connaissances en conformité avec le paradigme artistique contemporain afin de respecter les pensées du MELS sur l'élargissement des horizons culturels.

D'autre part, le processus de création est souvent employé par les enseignants interviewés pour décrire les mécanismes de pensée lors de la création artistique chez l'élève. Ce terme, malgré la définition qui a été établie pour le programme des arts plastiques du secondaire (Gosselin, 1993), est très présent dans le discours des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Pourtant, le PFEQ au primaire n'emploie jamais le terme *processus de création* dans son programme d'arts plastiques.

Enfin, les enseignants interviewés se tournent, lors de l'évaluation du travail artistique de l'élève, vers des caractéristiques du paradigme artistique moderniste. Ils privilégient l'œuvre finale de l'élève. Ces évaluations dans les propos des enseignants interviewés s'effectuent le plus souvent au travers des résultats de l'élève sur sa propre réalisation. Malgré tout, elles ne s'opèrent que très rarement en amont de l'œuvre finale c'est-à-dire sur l'idée de création de l'élève (l'intention artistique).

### **5.3 Pas de dispositif pédagogique autour de l'intention artistique**

Dans l'analyse thématique, la faible relation que les enseignants spécialisés en arts plastiques accordent à leur pratique artistique est très présente. Cette situation nous renvoie à Gosselin et à ses collaborateurs (1998) sur l'articulation d'une dynamique de création. En effet, telles que décrites, les différentes dynamiques de création entraînent des réflexions sur la pensée créatrice. En ne participant pas à ces réflexions, il devient difficile de rapprocher l'enseignement des arts plastiques davantage à une dimension artistique qu'à une dimension scolaire.

De même et pour plusieurs raisons, les diverses pratiques artistiques chez les enseignants interviewés s'inscrivent le plus souvent comme des pratiques de loisir où les enseignants, en ne possédant pas une vraie posture d'artiste, n'entretiennent pas le développement de mécanismes de pensée lors de la création.

À présent, la recherche porte sur la notion d'*intention artistique* empruntée chez les artistes dans le paradigme artistique contemporain, plus particulièrement dans l'art contemporain. L'idée est de savoir si au Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent-ils ou non le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intention artistique chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques (la question de

recherche). Une des grandes particularités de l'analyse thématique amène à voir deux réalités en enseignement des arts plastiques dans les écoles au primaire.

L'une se trouve dans la compréhension du travail final de l'élève. Ainsi, la place que joue l'œuvre finale de l'élève par rapport aux attentes des enseignants est très élevée. Bien qu'elle corresponde à une évaluation, celle-ci, dans l'analyse et pour la plupart des enseignants interviewés, démontre que l'idée de création de l'élève est le résultat de son travail artistique. Or, cette représentation où l'œuvre finale prédomine sur l'idée reflète des caractéristiques du paradigme moderniste.

Pourtant, en amont de l'œuvre finale de l'élève, des dispositifs didactiques peuvent être mis en place pour permettre à l'élève de développer, voire de posséder une idée de création. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant s'inscrit dans les caractéristiques du paradigme artistique contemporain. En transposant des réflexions sur le travail de l'élève afin que ce dernier puisse s'appropriier des idées de création, l'enseignant joue un rôle que l'élève n'aurait pas pu assumer tout seul comme l'explique E1 (l'enseignant 1) : « [...] ils (les élèves) savent pas encore [...] ils sont en acheminement d'apprentissage donc ils ne le savent pas encore [...] ».

De plus, en regardant plus précisément les différents sens des discours, on peut noter des croyances qui désorientent l'ensemble du discours. En effet, ces certitudes se caractérisent lors de l'analyse structurale par une multiplication de disjonctions qui bifurquent au travers des principaux thèmes à aborder dans la recherche. Peut-on considérer cela comme un biais? Probablement. L'art est un domaine poreux tant dans sa forme que dans son contenu. Ainsi, malgré les convictions des enseignants spécialisés en arts plastiques à participer à cette recherche, des erreurs interviennent et confirment un manque d'information sur la notion *d'intention artistique* et les nouveaux enjeux de la création artistique.

Finalement, l'analyse structurale nous renseigne sur la façon de définir la place de l'idée chez l'élève dans la création artistique en classe. Lorsque les enseignants interviewés parlent de l'idée de l'élève, les disjonctions émises se tournent vers

des notions de découverte, d'expérience et de plaisir. Alors que ces disjonctions sont très peu formulées autour de la notion de travail. Pourtant cette notion de travail devrait être plus présente, non seulement du côté des caractéristiques du paradigme artistique contemporain, mais aussi par rapport aux attentes du PFEQ (MELS, 2006).

La synthèse des différentes analyses dans cette recherche permet de posséder certains indices pour expliquer l'existence d'un décalage entre l'enseignement des arts plastiques au Québec et les mécanismes de création définis dans l'art contemporain. Le rapport existant entre les actions effectuées dans l'enseignement des arts plastiques au primaire par les enseignants et les mécanismes de pensée chez les artistes dans l'art contemporain demeure faible. Cela s'explique, d'après les différentes analyses des propos des enseignants interviewés, par une confusion des différentes représentations définies dans le cadre conceptuel de la recherche. Ainsi, le PFEQ qui repose sur la notion de *processus de création* influence profondément les représentations des enseignants spécialisés en arts plastiques qui ont été interviewés dans cette recherche, puisqu'ils n'ont pas traité de la notion d'*intention artistique* dans les entretiens.

## Sixième chapitre

### Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de savoir si, au Québec, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire entretiennent ou non le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts, en prenant ou non en compte le développement d'intention artistique chez les élèves lorsque ceux-ci réalisent des créations personnelles dans les cours d'arts plastiques (compétence 1 du PFEQ, MELS, 2006). En définissant les caractéristiques de chaque paradigme artistique dans la recherche et leurs conséquences éducatives, l'étude démontre certaines réalités. L'existence récurrente d'un décalage entre le paradigme artistique et ses conséquences éducatives. De plus, l'apparition d'un paradigme artistique entraîne toujours des conséquences éducatives. Ainsi et actuellement, la recherche identifie un décalage entre l'enseignement des arts plastiques au primaire dans les écoles québécoises et les mécanismes de création dans l'art contemporain. L'objectif principal de la recherche est de relier l'enseignement artistique des élèves du primaire avec les enjeux artistiques actuels dans l'art et avec les mécanismes de la pensée lors de la création. Pour cela, la notion d'*intention artistique* issue du paradigme artistique contemporain est définie. Elle permet de comprendre ce décalage et de préciser dans quel contexte la recherche évolue. En effet, deux visions diffèrent entre deux notions. L'une concerne la dynamique de création (la notion de *processus de création*) qui se trouve dans le PFEQ dans le domaine des arts plastiques. L'autre, la notion d'*intention artistique*, concerne une réalité actuelle dans le monde de l'art et de la création.

En utilisant des objectifs spécifiques, au nombre de 5, la recherche a permis de savoir et de comprendre si ce décalage est entretenu dans l'enseignement des arts plastiques par les enseignants lorsqu'ils élaborent des projets artistiques avec les élèves. De plus, les résultats de ces objectifs ont permis de savoir si les enseignants spécialisés en arts plastiques développent l'intention artistique chez les élèves lorsqu'ils réalisent des créations personnelles.

Enfin, les différentes analyses (thématique et structurale) faites à travers les entretiens semi-dirigés de douze enseignants spécialisés en arts plastiques dans des écoles primaires au Québec amènent certains constats.

Parmi ces constats, les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ayant participé à cette recherche n'entretiennent pas volontairement le décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts plastiques au primaire. L'étude montre que les représentations des enseignants sur l'enseignement des arts plastiques au primaire reposent essentiellement sur des éléments du paradigme artistique moderniste malgré eux.

En d'autres mots, la création artistique dans l'art contemporain est, à l'heure actuelle, un domaine complexe à définir. Également, elle est surtout, pour les enseignants interviewés, un cadre où il est difficile d'extraire des dispositifs didactiques applicables dans les classes du primaire tel que la notion d'intention artistique.

Notre étude est, bien évidemment, limitée. Elle est basée sur un corpus de douze enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Chaque entretien semi-dirigé représente un cas unique : aucun entretien n'est identique. Ainsi, il est difficile de généraliser nos résultats à l'ensemble de la population des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. La définition de ce qu'est l'art contemporain, par exemple, comporterait autant de réponses que d'enseignants interviewés.

À partir de notre étude, le développement de l'intention artistique chez l'élève représenté par les enseignants de cette recherche est difficile à cerner. Finalement, l'entretien du décalage entre la création artistique contemporaine et l'enseignement des arts plastiques étant donné que cette notion (l'intention artistique) n'a pas été assez bien déterminée par les acteurs demeure floue. Les résultats des analyses se dégagent par des inférences, non pas à partir de la définition de l'intention artistique des acteurs (car elle n'existait pas), mais à partir des représentations des enseignants de l'intention artistique à savoir par le biais



des paradigmes artistiques référés. Il faut garder en tête que les résultats obtenus sont valides pour notre échantillon, mais qu'ils ne sont pas généralisables.

Somme toute, un des objectifs de notre recherche consiste à analyser les dispositifs didactiques que les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire mettent en place dans leur classe pour permettre aux élèves de développer des idées pour leurs créations plastiques selon les paradigmes artistiques établis. Bien que les compétences didactiques des enseignants ayant participé à cette recherche ne sont pas à remettre en cause, chaque enseignant, le plus souvent, essaie de tirer à son maximum les potentialités créatrices chez l'élève sans toutefois faire référence aux compétences didactiques du PFEQ. Évidemment, en ayant un rapport d'ambiguïté entre l'artiste pédagogue et le pédagogue artiste, les propos des enseignants dans leurs dispositifs didactiques se maintiennent davantage vers des postures du paradigme artistique moderniste que celles du paradigme artistique contemporain. Par contre, lorsque ces postures tendent vers le paradigme artistique contemporain, elles déclenchent des directions d'action afin d'encourager l'élève à adopter une approche d'intention artistique, autrement dit lorsque l'élève adopte une posture d'artiste qui se caractérise par une liberté de choix au niveau de son travail artistique.

L'objectif de la recherche n'est pas de demander aux élèves de devenir des artistes, mais de comprendre comment ils peuvent développer une pensée créatrice par la formulation d'une intention artistique, de réfléchir et de finalement prendre une position auctoriale lors de leurs actes de création à l'école.

Pour terminer, dans cette recherche, la part d'influence qu'accorde la formation universitaire dans les représentations des futurs enseignants en arts plastiques est aussi à analyser. D'ailleurs, la recherche montre qu'il est difficile pour les enseignants en poste de sortir du carcan scolaire et de s'intéresser à d'autres mécanismes de création. À partir de là, on peut se questionner sur le rôle de la formation des nouveaux enseignants en arts plastiques. En effet, on peut

s'interroger s'ils existent des influences dans la formation universitaire qui perturbent les certitudes chez les futurs enseignants spécialisés en arts plastiques.

## Bibliographie

- Anzieu, D. (1988). *Le corps de l'œuvre : essai psychanalytique sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF
- Armengaud, F. (2006). *Encyclopaedia Universalis*. Dans le *Dictionnaire de la philosophie* (vol. 12, p.1401). Paris : Albin Michel.
- Barbillon, C. (2004). *Les canons du corps humain au XIXe siècle : L'art et la règle*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baxandall, M. (1991). *Formes de l'intention sur l'explication historique des tableaux*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Baxandall, M. (1985). *L'œil du Quattrocento*. Paris : Gallimard.
- Bergson, H. (1962). *L'évolution créatrice*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bineau, M. (1981). *Histoire des buts de l'enseignement des arts plastiques aux niveaux primaires et secondaires au Québec de 1873 à nos jours* (Mémoire de maîtrise). Université de Concordia.
- Boltanski, C. (2010). *Christian Boltanski : Monumenta 2010*. [version électronique]. Repéré à [http://www.culture.gouv.fr/culture/dap/dap/pdf/dp\\_monumenta\\_2010.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dap/dap/pdf/dp_monumenta_2010.pdf)
- Boltanski, C. & Grenier, C. (2010). *La vie possible de Christian Boltanski*. Paris : Seuil.
- Borduas, P.-É. (1990). *Refus global et autres écrits : essais*. Montréal : Typo.
- Boudon, R. (2008). *Relativisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 151-179). Sherbrooke : CRP.

- Boyer P. (2008). *L'apport de l'enseignement dans la mise en place de conditions favorisant l'engagement des élèves en création du collégial* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Brougère, G. & Vandebroek, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Brun, A. & Talpin, J.-M. (2007). *Clinique de la création*. Bruxelles : De Boeck.
- Chateau, D. & Leman, C. (2003). *Représentation et modernité*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Corbo, C. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*. Québec : Septentrion.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- Danto, A. (1989). *La transfiguration du banal*. Paris : Éditions du Seuil.
- Danto, A. (2000). *L'art contemporain et la clôture de l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dallet, S., Chapouthier & G., Émile, N. (2009). *La création, définitions et défis contemporains*. Paris : Harmattan.
- Décimo, M. (2004). *Marcel Duchamp mis à nu. À propos du processus créatif*. Dijon : Les presses du réel, coll.
- De Kerros A. (2007). *L'art caché, les dissidents de l'art contemporain*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Delaplace, J., Frangne, P.-H. & Mouëllic, G. (2012). *La pensée esthétique de Gérard Genette* [version électronique]. Repéré à [http://www.pur-editions.fr/couvertures/1326102492\\_doc.pdf](http://www.pur-editions.fr/couvertures/1326102492_doc.pdf)
- Deleuze, G. (1987). *Qu'est-ce que l'acte de création?* Conférence donnée dans le cadre des mardis de la fondation Femis – 17/05/1987 [version électronique]. Repéré à <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=134&groupe=Conf%E9rences&langue=1>
- De Maison Rouge, I. (1997). *L'art contemporain*. Toulouse : Milan.

Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapièrrière, R. Mayer & A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques* (p. 293-308). Boucherville : G. Morin.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Duchamp, M. (1960). *L'artiste doit-il aller à l'université?* Allocution présentée à l'université d'Hofstra, New York.

Duchamp, M. (1998), *Marcel Duchamp parle des Ready-Made à Philippe Collin*. Paris : l'Échoppe.

Ehrenzweig, A. (1974). *L'ordre caché de l'art : essai sur la psychologie de l'imagination artistique*. Paris : Gallimard.

Foisy, S., Thérien, C. & Trépanier, J. (2009). *L'expérience esthétique en question : enjeux philosophiques et artistiques*. Paris : L'Harmattan.

Foresta, D. (1993). *Changement de paradigme dans l'enseignement artistique* (Quademi, N. 21). Repéré à [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad\\_0987-1381\\_1993\\_num\\_21\\_1\\_1038](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad_0987-1381_1993_num_21_1_1038)

Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

Gagnon-Bourget, F. & Joyal F. (2000). *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*. London : Société canadienne pour l'éducation en arts.

Gagnon-Bourget, F. & Gosselin, P. (2000). *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. Montréal : CRÉA Éditions.

Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*. Paris : Seuil.

Gingras, J.-M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospectives*, 4, 193-204.

Gintz, C. (1989). *L'art conceptuel, une perspective : exposition au Musée d'art moderne de la Ville de Paris, 22 nov. 1989 – 18 fév. 1990*. Paris : Musée d'art moderne de la Ville de Paris.

Goodman, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Paris : Éditions de l'Éclat.

Gosselin, P. (2006). *Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts*. Communication présentée lors de la Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le Gouvernement du Portugal, Lisbonne, Portugal.

Gosselin, P., Potvin, P., Gingras, J.-M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.

Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Gosselin, P. & Le Coguiec, É. (2006). *La recherche en création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Grenier, C. (2010). *Christian Boltanski*. Paris : Flammarion.

Gumpert, L. & Boltanski, C. (1992) *Christian Boltanski*. Paris : Flammarion.

Hazan, O. (2010). *La culture artistique au Québec au seuil de la modernité*. Montréal : Septentrion.

Hegel, G.W.F. (1979). *Esthétique*. Paris : Flammarion.

Heinich, N. (1996). *Être un artiste les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. Paris : Klincksieck.

Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*. Paris : La Découverte.

Heinich, N. (2000). *Pour en finir avec la querelle de l'art contemporain*. Paris : Edition Échoppe.

Heinich, N. (1993). Herméneutique et sens commun : l'artiste contemporain, le CNRS et les physiciens. *Raison présente*, n° 107, 50-80.

Ilhareguy E. (2008). *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Ivens, M. (2002). *Le peuple-artiste, cet être monstrueux : la communauté des pairs face à la communauté des génies*. Paris : L'Harmattan.

- Kris E. (1978). *Psychanalyse de l'art*. Paris : Presses universitaires de France
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Champs Flammarion.
- Lamonde, Y. (2011). *La modernité au Québec : la crise de l'homme et de l'esprit (1929-1939)*. Montréal : Fides.
- Le Bot, M. (1973). *Peinture et machinisme*. Paris : Klincksieck.
- Leibniz, G. W. (1999). *Principes de la nature et de la grâce suivi de la monadologie, et autres textes* (Traduction de C. Frémont). Paris : Flammarion.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques : l'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lories, D. (1996). Art contemporain : questions nouvelles pour l'esthétique philosophique. *Philosophiques*, 23(1), 15-35.
- Lowenfeld, V. (1987). *Creative and mental growth*. New York : Macmillan.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Matisse, H. (1972). *Écrits et propos sur l'art*. Paris : Hermann.
- Menger, P.-M. (2003). *Portrait de l'artiste en travailleur*. Paris : Seuil.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Millet, C. (2005). *L'art contemporain en France*. Paris : Flammarion.
- Millet, C. (1995). Christo et Jeanne-Claude, l'emballage du Reichstag. *Art Press*. n° 203, 18 à 27.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Programme d'études : Primaire : Art*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2002). *Échelles des niveaux de compétence : Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, domaine des arts, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Noy, P. (1979). The psychoanalytic theory of cognitive development. *Psychoanalytic study of the Child*. 34, 169-216.

Perniola, M. (1977). *L'aliénation artistique*. Paris : Union générale d'éditions.

Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Boucherville : G. Morin.

Read, R. (2003). Kuhn : le Wittgenstein des sciences? *Archives de Philosophie*. Tome 4, 463-479.

Richter, H. (1965). *Lettre de Marcel Duchamp, datée du 10 novembre 1962. Dada-Art et Anti-Art*. Bruxelles : Éditions de la Connaissance.

Riegl, A. (2002). *Questions de style. Fondements d'une histoire de l'ornementation*. Paris : Fernand Hazan.

Rilke, R. M. (1966). *Lettres à un jeune poète, in œuvres I, Prose*. Paris : Édition du Seuil.

Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Robert G. (1973). *L'art au Québec depuis 1940*. Montréal : La Presse.

Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai esthétique et critique*. Paris : Gallimard.

Schaeffer, J.-M. (1992). *L'art de l'âge moderne : L'esthétique et la philosophie de l'art du 18<sup>e</sup> à nos jours*. Paris : Gallimard.

Schelling, F. W. J. von & Michalewski, A. (2005). *Le Timée de Platon*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Schön, D., (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. England : Ashgate.



Tauveron, C. (2004) *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Communication publiée dans les Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 2004, publiés en ligne sur le site de l'Université Laval.

Tauveron, C. (2005). *Vers une écriture littéraire, ou, Comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2003). *L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique*. Paris : INRP.

Trépanier, E. (1998). *Peinture et modernité au Québec 1919-1939*. Montréal : Editions Nota Bene.

Valery P. (1941). *Souvenir. Mélange*. Paris : Gallimard.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Veillard-Baron, J.-L., (1988). *Platonisme et interprétation de Platon à l'époque moderne*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Violet-Le-Duc, E. (1978). *Entretiens sur l'architecture*. Paris : P. Mardaga.

Vygotsky, L. S. (2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York : Basic Books.

Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. (1998). *L'illusion de l'intention*. Paris : Klincksieck.

Wood, P. (1999). The avant-garde from the July Monarchy to the Second Empire. Dans Wood, P. (Ed.). *The challenge of the avant-garde* (p. 35-55). New Haven-Londres : Yale University Press.

## **Annexe 1**

**Joseph Kosuth, *One and Three Chairs*, 1965**

*Source : [http://worldvisitguide.com/oeuvre/photo\\_ME0000088988.html](http://worldvisitguide.com/oeuvre/photo_ME0000088988.html)*



## **Annexe 2**

### **Marcel Duchamp, *Fontaine*, 1964**

*Source : <http://www.gatsbyonline.com/main.aspx?page=text&id=410&cat=ataraxie>*



### **Annexe 3**

**Christian Boltanski, *Personnes*, 2010**

*Source : <http://artisteboltanski.canalblog.com>*



## **Annexe 4**

### **Formulaire de consentement et certificat d'éthique**



## Formulaire de consentement

<b>Titre de la recherche</b>	Éducation et art : l'intention artistique et l'enseignement des arts aux primaires
<b>Chercheur</b>	Arnaud Baysset, étudiant à la maîtrise en didactique des arts, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
<b>Directrice de recherche</b>	Myriam Lemonchois, professeur agrégée, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Cette recherche s'intéresse à l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec et à la réalité des dynamiques de création chez les artistes à l'extérieur de l'école. Plus précisément, elle s'appuie sur la dynamique de création entretenue par les artistes en art contemporain c'est-à-dire sur l'intention artistique. Les objectifs sont de comprendre les dynamiques de création que les enseignants spécialisés en arts plastiques pratiquent dans leurs classes chez les élèves aux primaires.

#### 2. Participation à la recherche

Votre participation à la recherche consiste à rencontrer le chercheur pour une entrevue individuelle de 45 minutes à un moment donné et dans un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre expérience en tant qu'enseignant spécialisé en arts plastiques au primaire. La grille d'entretien sera avant tout un guide qui contient les points essentiels soulevés par la recherche. L'entrevue sera enregistrée auditivement (logiciel Audacity) pour faciliter le traitement des données.

### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront anonymes, transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls le chercheur et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les effets des pratiques artistiques et culturelles en milieu scolaire. Les résultats de la recherche pourraient vous aider à conduire et à produire de nouvelles stratégies applicables à l'ensemble des écoles.

### 5. Diffusion des résultats

Si vous le souhaitez, vous pourrez être informé(e) des résultats de la recherche et des publications éventuelles. Pour cela, il suffira d'inscrire dans la partie Consentement du formulaire votre adresse courriel. Votre adresse courriel restera strictement confidentielle et ne servira qu'aux fins de transmission de résultats.

### 6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits, ainsi que les enregistrements audio.

### 7. Compensation

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à la recherche.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Prénom : ..... NOM : .....

Signature : .....Date : .....Adresse courriel : .....

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom : Arnaud NOM : BAYSSET

Signature du chercheur : .....Date : .....

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Arnaud Baysset, au numéro de téléphone suivant : 514 833 9973 ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514 343 2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). L'Ombudsman accepte les appels à frais virés.

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**



**Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)**  
 Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
 de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

28 août 2012

Arnaud BAYSSET  
 Candidat à la maîtrise  
 Didactique, Faculté des sciences de l'éducation

**OBJET : Certificat d'éthique**

Monsieur Baysset,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)* a étudié le projet de recherche intitulé « L'intention artistique et l'enseignement des arts aux primaires » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

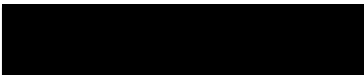
Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

PL/ca

  
**Pierre Lapointe**, Président  
*Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche*  
 Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats – BRDV  
 Myriam Lemonchois  
 Nicole Gaboury (Didactique)  
 p.j. Certificat CPÉR-12-075-D

**adresse postale**

C.P. 6128, succ. Centre-ville  
 Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
 Pavillon Marie-Victorin  
 90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
 Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
 Télécopieur : 514-343-2283  
 cper@umontreal.ca  
 www.sco2u.umontreal.ca/recherche/ethique.html



**Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)**  
 Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
 de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

No de certificat

CPER-12-075-D

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

<b>Titre du projet</b>	<b>L'intention artistique et l'enseignement des arts aux primaires</b>
<b>Étudiant requérant</b>	<b>Arnaud BAYSSET (BAYA02127603)</b> Candidat à la maîtrise Didactique Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Direction</b>	Myriam LEMONCHOIS Professeure invitée Didactique Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Financement</b>	Non financé

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.



Pierre Lapointe, président  
 Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
 Université de Montréal

28 / 08 / 2012  
Date de délivrance

01 / 09 / 2013  
Date de fin de validité

### adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville  
 Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
 Pavillon Marie-Victorin  
 90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
 Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
 Télécopieur : 514-343-2283  
 cper@umontreal.ca  
 www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

## **Annexe 5**

### **Guide d'entretien**

Thèmes à aborder	Types de question	Principaux éléments à considérer	Objectifs à définir
L'art	Connaissance sur l'art en général Relation avec l'art Connaissance sur l'art contemporain Compréhension de l'œuvre d'art	L'art La culture artistique L'histoire de l'art L'art contemporain L'œuvre artistique	O.1
La notion d'artiste	Représentation de l'artiste Reconnaissance artistique Conception du travail artistique Relation avec l'œuvre artistique	L'artiste Le travail artistique L'œuvre artistique	O.1
La création artistique à l'école	Représentation de la créativité Représentation de la création artistique Représentation du processus de création Connaissance du PEFQ	La créativité La création artistique Les élèves Le processus de création Le PFEQ Les compétences	O.2, O.3 et O.4
L'enseignement des arts plastiques	Représentation de l'enseignement des arts plastiques Fonction de l'enseignant spécialisés en arts plastiques Élaboration des projets artistiques en classe Exploitation des idées de création Évaluation de la création artistique	Les enseignants spécialisés en arts plastiques L'enseignement des arts Les projets artistiques La création artistique chez l'élève L'évaluation	O.2, O.3, O.4 et O.5
L'intention artistique	Représentation de l'intention artistique Exploitation de l'idée de création	Les idées de création L'art contemporain La création artistique chez l'élève Les artistes en art contemporain	O.1 et O.5

## **Annexe 6**

### **Grille de questionnement**



Thèmes à aborder	Question principales	Questions complémentaires
L'art	<p>Comment définissez-vous l'art d'une manière générale?</p> <p>Comment nourrissez-vous votre culture artistique?</p> <p>Quels genres d'informations en retirez-vous?</p> <p>Est-ce qu'il y a des périodes dans l'histoire de l'art qui vous intéressent? (des sujets, des artistes, etc.</p> <p>Qu'est-ce que c'est pour vous l'art contemporain?</p> <p>D'après vous, quels sont les éléments qui caractérisent l'art contemporain par rapport aux autres périodes en art (classique, modernisme) que vous connaissez?</p> <p>Est-ce que vous pouvez me nommer des artistes en art contemporain?</p> <p>Qu'est-ce que c'est pour vous une œuvre artistique?</p> <p>C'est quoi pour vous une œuvre d'art contemporain?</p>	<p>C'est quoi l'art pour vous? une définition, des caractéristiques, des mots-clefs, etc.</p> <p>Qu'est-ce qui est art pour vous?</p> <p>Quels sont les moyens qui vous permettent de vous intéresser à l'art? Est-ce que vous visitez des expositions? livres, internet, etc.</p> <p>Pourquoi?</p> <p>Qu'est-ce que vous savez de l'art contemporain?</p> <p>Comment comprenez-vous les œuvres d'art lorsque vous êtes devant elles?</p> <p>Comment définissez-vous une œuvre d'art contemporain?</p>

Thèmes à aborder	Question principales	Questions complémentaires
La notion d'artiste	<p>Qu'est-ce qu'un artiste pour vous?</p> <p>C'est quoi son rôle dans la société?</p> <p>C'est quoi les caractéristiques d'un artiste en art contemporain et un artiste avant cette période?</p> <p>Qu'est-ce qui fait qu'un artiste est reconnu d'après vous?</p> <p>Comment voyez-vous la notion de talent?</p> <p>D'après vous, où l'artiste prend-il son inspiration?</p> <p>Est-ce que vous pouvez m'expliquer, d'après vous, comment un artiste en art contemporain travaille?</p> <p>Qu'est-ce que ça représente l'œuvre pour les artistes d'après-vous, son rapport à l'œuvre?</p>	<p>C'est quoi avoir un talent chez un artiste?</p> <p>Comment fait-il pour avoir des idées? Comment développe-t-il ses idées?</p> <p>Est-ce un travailleur?</p>

Thèmes à aborder	Question principales	Questions complémentaires
<p>La création artistique à l'école</p>	<p>C'est quoi pour vous la créativité?</p> <p>D'après vous, pourquoi existe-t-elle?</p> <p>C'est quoi la création artistique pour vous?</p> <p>Comment pouvez-vous différencier maintenant la création artistique dans le monde de l'art et celle que l'on retrouve à l'école?</p> <p>Comment la définissez-vous maintenant chez les élèves au primaire?</p> <p>C'est quoi pour vous le processus de création? Chez l'élève vous le définissez comment?</p> <p>D'après vous, est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qu'est la compétence 1 du programme de formation québécoise dans le domaine des arts plastiques (écoles primaires)? (Compétence 1 : Réaliser des créations plastiques personnelles)</p> <p>Comment cette compétence, d'après le programme, permet-elle de développer la création artistique chez l'élève?</p>	<p>Est-ce que vous pouvez me donner une définition ou des caractéristiques?</p> <p>Qu'est-ce que cela amène?</p> <p>Est-ce que vous pouvez me donner des exemples?</p> <p>Est-ce que vous pouvez me donner des exemples ou des caractéristiques?</p> <p>Que signifie cette compétence?</p>

Thèmes à aborder	Question principales	Questions complémentaires
L'enseignement des arts plastiques	<p>Comment voyez-vous votre rôle en tant qu'enseignant en arts plastiques?</p> <p>Comment pouvez-vous qualifier votre type d'enseignement (basé sur la technique, sur l'erreur, etc.)?</p> <p>Ça veut dire quoi pour vous enseigner les arts?</p> <p>Est-ce que vous avez une pratique artistique en dehors de votre enseignement?</p> <p>Comment construisez-vous un projet en arts plastiques?</p> <p>C'est quoi vos sources d'inspiration?</p> <p>Comment amenez-vous un projet artistique aux différents élèves du primaire?</p> <p>Que faites-vous pour que les élèves se mettent en situation de créateur?</p> <p>Comment les élèves interagissent-ils lorsqu'ils deviennent eux-mêmes des artistes?</p>	<p>Expliquez-moi une mise en route d'un projet dans votre classe? C'est quoi les différentes phases?</p> <p>Quels sont les dispositifs?</p> <p>Comment se comportent-ils?</p>

Thèmes à aborder	Question principales	Questions complémentaires
L'enseignement des arts plastiques	<p>Quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour réaliser leur création artistique?</p> <p>Comment amenez-vous vos élèves à développer leurs idées avant de commencer leur réalisation?</p> <p>Quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour réaliser leur création artistique?</p> <p>Comment amenez-vous vos élèves à développer leurs idées avant de commencer leur réalisation?</p> <p>Comment les élèves exploitent-ils leurs idées de création?</p> <p>Quels sont les dispositifs que vos élèves utilisent pour exploiter leurs idées?</p> <p>D'où les élèves puisent-ils leur source d'inspiration (leurs idées)?</p> <p>Qu'est-ce que vous pouvez me dire dans le rapport entre l'idée de l'élève et sa conception?</p> <p>C'est quoi pour vous l'œuvre finale de l'élève?</p> <p>Comment vous évaluer le travail artistique de l'élève?</p>	<p>Lequel est le plus important dans les dispositifs?</p>

Thèmes à aborder	Question principales	Questions complémentaires
L'intention artistique	<p>C'est quoi pour vous avoir une idée en art?</p> <p>Comment voyez-vous l'idée chez les artistes?</p> <p>Comment percevez-vous l'expression « avoir une idée en art » à travers une œuvre d'art?</p> <p>Que pensez-vous des idées de création qu'ont les élèves?</p> <p>Comment peuvent-ils l'expliquer?</p> <p>Quels sont les éléments que les élèves en arts au primaire doivent-ils mettre en place pour s'attribuer des idées de création?</p> <p>En tant qu'enseignant, comment pouvez-vous enseigner aux élèves à avoir une idée en art?</p> <p>Quels sont les éléments que les enseignants en arts doivent-ils mettre en place pour favoriser chez les élèves des idées de création?</p> <p>Quel est pour vous le meilleur dispositif pour la développer chez l'élève?</p> <p>Comment peut-on évaluer l'idée artistique d'un élève ?</p>	<p>Quelle place joue-t-elle?</p> <p>Comment ils se comportent lorsqu'ils ont une idée de création?</p> <p>Pourquoi?</p>

## **Annexe 7**

**Extrait d'un verbatim (enseignant n°1)**

## Entrevue n°1

In : intervieweur

E1 : interviewé n°1

### 1. Questions sur l'art :

In : Comment vous définissez l'art d'une manière générale ?

E1 : L'art... C'est pour moi une façon de s'exprimer avant tout ou de libérer sa créativité, ses émotions autrement que par la façon intellectuelle... Quoi que l'art est très intellectuel aussi, mais c'est une manière de réfléchir différentes... Quoi d'autres je pourrai dire? Je trouve que l'art c'est ce qui fait avancer une société avant tout... Même plus que les politiciens, les lois que l'ont peut amener. Ça fait réfléchir sur l'humain... Ou... Et en tant qu'humain, en tant que société aujourd'hui l'évolution humaine... Que l'on voit beaucoup à travers les arts... En gros, c'est pas mal ça... Je peux développer un peu plus, mais c'est ça.

In : Comment vous pouvez le caractériser dans une définition ce que vous venez de me dire? Avec des mots clefs par exemple...

E1 : C'est le regard qu'on a sur les choses... Sur le point de vue artistique on va dire, mais c'est le regard que l'humain a sur ce qui l'entoure... Tu sais l'art c'est juste être attentif à qu'est-ce qui t'entoure en fait.

In : Pour vous, la relation artistique est très importante pour définir ce que c'est que l'art?

E1 : Ouais, mais l'art... L'art c'est ce qui... Avoir un regard sur les choses... Être observateur en fait, être artiste, être art.

In : Finalement qu'est-ce qui serait pour vous art?

E1 : Tout... Ouais, mais peut-être pas tout... Peut-être pas la télé... Où j'étais tantôt... Qu'est-ce qui est art? C'est la réaction que tu as par rapport aux autres, par rapport aux choses quand tu vois les choses d'un point de vue... Peut-être différente que quelqu'un qui n'a peut-être pas de côté artistique là... mais c'est quoi ta question encore?

In : Pour vous est-ce que tout est art?



E1 : Moi je pourrai dire que oui mais... N'est pas vu comme art ce qui n'est pas artistique... On va dire un artiste va voir tout comme art en fait.

In : Ça dépend de...

E1 : Comment tu vois la vie...C'est quoi ta philosophie... Ce que tu es comme personne.

In : L'importance pour vous de la personne?

E1 : Ouais... Comment tu vois les choses.

In : Vous, comment vous percevez les choses ?

E1 : Comment tu les ressens... Tu les vois... Qu'est-ce qu'elles te font vivre? Comme émotion parce que... Un exemple... Moi je marche ici et je m'arrête parce que je vois le coucher de soleil qui est magnifique... La lune est magnifique et puis je prends le temps de m'arrêter de la regarder et je fais ouah! Ouah! C'est magnifique, mais... Quelqu'un d'autre peut marcher... Prendre le temps de s'arrêter puis juste observer et de ne pas faire ouah! La lune est donc bien belle ce soir! Tu sais pour moi ça c'est l'art... Mais quelqu'un va passer à côté, mais il ne le verra pas, tu sais.

In : Comment vous vous nourrissez culturellement ?

E1 : La littérature me fait beaucoup vivre le développement de mon imaginaire par rapport à des images, à des endroits... Je vois des choses dans ma tête... Ça m'aide... La musique que... Le cinéma... Les conversations que je vais avoir avec des gens.

In : Ça créer quoi en vous?

E1 : Ça créer des déclics, des idées, des concepts, des images dans ma tête puis... C'est comme un cube ça se met en place et tu fais ah ! J'ai une idée par rapport à une conversation que tu as eue par rapport à un film... Que tu as vu... Tu as vu comme une scène... Tu as ressenti quelque chose et puis ça te fait cliquer sur quelque chose... Tu écoutes quelque chose... Une chanson... Ça te rappelle des émotions, ça te renvoie des images dans ta tête... Tu sais la musique, la littérature, les conversations m'inspirent beaucoup... Avec les gens, je prends le temps de regarder, d'observer les gens comme dans le métro... Comment ils sont assis.

In : Mais ça, c'est plus pour vous... pourquoi tout ça... pourquoi vous faites ça?

E1 : Je fais ça parce que c'est dans moi... Il faut croire.

In : Pour vous nourrir de quelque chose ? Est-ce que ça vous apporte quelque chose ?

E1 : Un côté observateur... Oui, ça m'apporte quelque chose parce que quand je regarde les gens comment ils sont assis... Comment leurs vêtements tombent... Comment les plis sont faits dans leurs vestons dans leurs pantalons... Moi, quand j'arrive pour dessiner je suis plus consciente des plis, plus consciente de la posture... Plus consciente... Je prends le temps d'observer parce que si je veux le dessiner, il faut que je sache ce que je fais... Mais c'est en ayant observé, en ayant pratiqué que ça vient.

In : D'un point de vue de cette relation... comment vous vous nourrissez culturellement et artistiquement... D'un point de vue des artistes, des expositions et des choses... Comment ça se passe par exemple?

E1 : Ouais... Des fois, je vais voir des trucs au Belgo... J'observe, j'essaie de ne pas être critique parce que je me sens très... Je suis qui pour critiquer le travail d'un autre artiste... Ça, je trouve que je suis très mal placé pour faire ça... J'aime ça savoir ce qu'il fait... C'est quoi les démarches des autres artistes... C'est quoi leurs processus de création... C'est quoi qui les inspirent... C'est quoi leurs médiums, leurs concepts.

In : C'est ça, les informations que vous retirez?

E1 : Que je retire en allant voir une expo... J'aime bien lire le story-board... Le labillule... Le... Comment on dit ça... Je ne sais pas comment dire ça... Les prémisses de l'artiste... Qu'est-ce qu'il fait? C'est quoi qui l'a inspiré? Pourquoi il travaille comme ça? Pourquoi il a choisi tel médium? En fait, ça démarche... Je trouve que ça aide à comprendre le travail de l'artiste... Son projet... Qu'est-ce qu'il nous présente?

In : Vous, ce que vous retirez beaucoup... C'est le processus, la démarche?

E1 : La démarche, mais aussi ce que... Par rapport à ce que j'ai lu... Ce que moi je vais ressentir en voyant l'œuvre... Oui... Il va y avoir un effet intellectuel par rapport à ce que tu vas lire sur la démarche de l'artiste, mais après ça il y a un retour sur moi... Qui je suis en 2012 comme personne, par rapport au travail, aux connaissances que j'ai en histoire de l'art? Par exemple, il y a toujours un rapport qui revient vers nous... Le spectateur... L'artiste n'a pas le contrôle sur ce que toi tu ressens lorsque tu vois une œuvre... C'est le spectateur qui retire ce qu'il veut en retirer.

In : Justement par rapport aux périodes artistiques que vous connaissez, est-ce qu'il y a des périodes que vous trouvez plus intéressantes que d'autres?

E1 : J'aime pas l'art religieux... Je trouve ça plat... Mais c'est pas plat... C'est une époque... Ça représente une époque.

In : Quand vous dites que ça représente une époque?

E1 : À l'époque, les artistes... C'était des commandes... Il fallait représenter comme le bourgeois ou le marquis qui se fait présenter Jésus dans sa maison, dans sa cour pour montrer comment il est haut placé dans la société... C'était plus des commandes... Il y avait moins de liberté artistique... J'haïs pas les impressionnistes... Je trouve qu'ils ont amené quelque chose de nouveau... Qu'ils sont sortis de l'académie... On peint directement sur la toile... On se dit nous même artiste parce que le mot artiste est arrivé avec les impressionnistes... Avant tu étais un artisan... Eux, ils ont révolutionné une certaine peinture... J'aime bien l'art des années 60 américain... Je trouve qu'il y a une vraie liberté qui est arrivée là... Avec le pop art... Puis même les années... J'aime bien Hopper, Turner... Même si c'est de l'abstrait... C'est à partir des années 40 que je trouve que la peinture est beaucoup plus libre avec l'arrivée de l'abstrait... On devient plus libre... C'est une période que je trouve intéressante.

In : Puis, est-ce qu'il y a des sujets que vous trouvez plus intéressants que d'autres?

E1 : C'est l'humain que je trouve intéressant... La nature morte me touche moins.

In : Et pourquoi ?

E1 : Parce que l'humain amène beaucoup de complexité... Le côté psychologique... J'aime la psychologie donc la complexité humaine... l'individu... Ouais, c'est ce qui me plaît... L'humain me plaît.

In : Maintenant, qu'est-ce c'est pour vous l'art contemporain?

E1 : Qu'est-ce que c'est pour moi l'art contemporain?

In : Oui... Qu'est-ce que vous savez de ça?

E1 : Mais l'art contemporain c'est quelque chose de ben bizarre pour monsieur et madame tout le monde qui ont jamais étudié en art... Euh! Aujourd'hui, le rapport à l'objet à changer avec Duchamp et puis tout ça... Quelqu'un qui n'a pas étudié en histoire de l'art et qui va voir un urinoir va dire... C'est de la merde... C'est pas vrai que c'est de l'art... Mais nous autres qui avons étudié en art, on sait qu'il y a un concept derrière ça... Il y a une évolution faite... Je comprends les gens qui font la critique de l'art contemporain en disant que c'est élitiste... Que c'est juste institutionnel... Que c'est éloigné du vrai peuple et tout ça, mais aujourd'hui il y a une vraie... Un effort intellectuel à faire avec l'art contemporain ce qu'il y avait moins avant à faire.

In : Et vous, par rapport à tout ça, vous parlez beaucoup des gens qui ne comprennent pas?

E1 : Ça dépend... Il y a des trucs que je trouve intéressants parce qu'ils viennent me chercher dans leur concept... Mais, il y a des trucs... On est plus dans le concept que dans la notion d'esthétique de l'académisme qu'on avait à l'époque.

In : Mais comment vous définissez le mot concept?

E1 : Comment je définis le concept?

In : Quand vous nous renvoyez à cette notion?

E1 : Ouais... On est dans une analyse plus intellectuelle... Je trouve que dans la matière... Le senti... On dirait que c'est par l'intellectuel qu'on s'en va... Vers un senti dans l'art contemporain... euh! On est plus dans la notion de concept moins dans la notion d'esthétique et... Dextérité... Quoi qu'aujourd'hui je pense qu'il... Les deux... Autant conceptuel qu'une dextérité... Un artiste... Oui, ce qu'il fait... C'est très conceptuel... Mais que cela va lui avoir pris deux heures juste pour la faire... Je vais avoir un petit malaise moi... Je veux que les deux se rejoignent.

In : Finalement vous, comment vous le ressentez ça ? Comment vous ressentez l'art contemporain quand vous allez visiter par exemple des expositions ?

E1 : Eh bien... C'est ça l'art contemporain... On dirait qu'on est au bout du rouleau des fois... Parce qu'on est concept... Concept... Concept et puis on dirait qu'on oublie ce côté plus simple... Retourner aux émotions de base dans la dextérité... On est tellement poussée dans notre concept que l'on devient élitiste à cause de ça.

In : D'après vous, c'est quoi les éléments qui caractérisent l'art contemporain? Par rapport aux autres périodes?

E1 : La sorte de... L'objet... La sorte de concept... Les références... Ils font beaucoup référence à des artistes du passé aujourd'hui... On a beaucoup moins peur d'attaquer les valeurs... Les concepts... Tu sais, par exemple... L'artiste italien qui a fait le pape déchu... Comment il s'appelle déjà? Avec sa robe et la roche... Que le pape est à terre et la roche est sur lui.

In : Catellan.

E1 : Ouais... Mais ça tu n'aurais pas pu faire ça juste au début du siècle là... Tu te serais... On t'aurait brûlé aux bûchers peut-être... Pas dans ce temps-là... Mais ça aurait été impensable de faire quelque chose... De revenir mettre en cause des

notions, des valeurs qu'on considérait comme sacrées... On peut plus jouer avec ça, on dirait qu'il y a moins de limites.

In : Moins de limites c'est-à-dire...

E1 : Eh bien... J'aime pas choquer pour choquer... Il faut que t'aies une idée derrière ça, mais on fait des choses plus choquantes... Je pense... Mais pour monsieur et madame tout le monde c'est sûr que l'on choque beaucoup plus en art contemporain... On est bien spécial et puis on est wall... On est bien wird... Mais c'est ça ce qui nous aide... C'est qu'on a des notions... Comme il y a beaucoup de monde qui connaisse pas Duchamp... Il y a beaucoup de monde qui connaisse pas Jasper... Puis c'est ça... Ils sont un peu perdus... Je les comprends... Je trouve qu'aujourd'hui l'art visuel n'est pas... On fait pas la promotion des arts visuels dans la culture populaire... On va inviter des chanteurs... Des musiciens... On va inviter des auteurs... Des comédiens... On va jamais inviter des artistes en arts visuels... Parler de son travail... Puis à cause de ça, ça fait que l'art contemporain... On dirait... Est sur un piédestal... N'est pas accessible... C'est pas notre ère... Moi, j'ai hâte de voir... ah! On a un sculpteur aujourd'hui qui va nous parler de son travail... Expose de telles dates à telles dates... Dans telle galerie... quand est-ce qu'on a ça dans une émission de variétés là? Jamais.

In : Vous, il faudrait qu'on développe plus l'aspect visuel?

E1 : Ouais... L'accessibilité

In : Et puis la connaissance?

E1 : Ouais... La connaissance générale...

In : Pour les gens qui ne sont pas comme nous dans...

E1 : On a une connaissance en cinéma, en littérature, en musique, mais en arts visuels... Il y a comme une coupure à un moment donné... on la perd.

In : Est-ce que vous, vous pouvez me dire des artistes en art contemporain? Est-ce que vous connaissez des artistes en art contemporain, des noms?

E1 : Euh... Moi, je connais des artistes québécois comme Alex Mar... Euh... Non... Alexis Lavoie que je trouve très bon qui fait de la peinture... Euh... Alice Jarry qui fait de la sérigraphie que je trouve très bonne... Isabelle Guimond, avec qui on a étudié, qui je trouve fait des choses intéressantes... Euh... C'est sûr que dans l'international... Voyons... Le chum de Bjork que j'oublie toujours son nom... Euh... Je sais plus comment il s'appelle Matthew... Barney... Barclay... Tu sais... Il y en a plein... Mais moi, j'aime bien mes artistes québécois... Je suis un petit peu... Je fais la promotion des artistes québécois.