

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE D'APPROCHES, DE STRATÉGIES ET D'OUTILS FAVORISANT
L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES D'ART EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES AU
PRIMAIRE ET CRÉATION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

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

PAR
MARIE-SYRINE DAIGNEAULT

MARS 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie tous les élèves que j'ai eu la chance de côtoyer ces dix dernières années. Ils m'insufflent un peu de leur enfance grâce à leur joie de vivre contagieuse. Ils font de mon travail une véritable passion.

Je remercie aussi Francine Gagnon-Bourget, qui a dirigé ce mémoire, pour sa rigueur, son professionnalisme et sa disponibilité. Je tiens aussi à remercier les excellents professeurs et chargés de cours qui ont contribué à ma double formation artistique et didactique.

Je ne peux passer sous silence tout le travail des responsables des équipes sportives des Citadins de l'UQAM, dont j'ai eu la chance de porter les couleurs en étant dans l'équipe de cross-country. Ce fut trois saisons intenses et mémorables.

Enfin, merci à ma mère, Nour, pour enrichir mon imaginaire de sa culture moyen-orientale et à mon père Robert, pour m'avoir transmis sa curiosité. Merci à Jean, pour les conseils et à tous ceux qui m'ont soutenue dans ce projet, dont Véronique Bolduc pour le design du carnet d'appréciation et Stéphane Ouellet pour les illustrations.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE ET SON CONTEXTE.....	3
1.2 L'origine de la problématique	3
1.3 Le contexte de la problématique	5
1.3.1 Les défis de l'enseignement des arts plastiques	5
1.3.2 Le renouveau pédagogique	8
1.3.3 Le <i>Programme de Formation de l'école québécoise</i>	10
1.3.4 Le domaine des arts et le programme d'arts plastiques	12
1.3.5 La troisième compétence du programme d'arts plastiques	13
1.4 La démarche d'appréciation et le développement de la compétence en classe d'arts plastiques.....	15
1.5 Approches et stratégies pour l'appréciation d'œuvres d'art	19
1.6 Questions de la recherche.....	21
1.6.1 Question générale de recherche	21
1.6.2 Questions spécifiques.....	21
1.6.3 Objectifs de la recherche.....	22
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	24
2.1 Introduction.....	24
2.2 Les origines de la réforme en éducation	24
2.2.1 Socioconstructivisme	26
2.2.2 Le concept de compétence	28

2.2.3 Compétences, capacités habiletés et situation d'apprentissage et d'évaluation.....	31
2.3 Postmodernisme et éducation.....	32
2.4 L'herméneutique	33
2.4.1 Herméneutique modérée	35
2.4.2 Pédagogie et paradigme herméneutique.....	36
2.4.3 Pédagogie du dialogue	41
2.4.4 La conscience pédagogique.....	42
2.4.5 La discontinuité entre les savoirs et la vie	43
2.4.6 L'historicité de la compréhension.....	44
2.5 L'importance de l'appréciation.....	46
2.6 Nature de l'appréciation	49
2.6.1 Quelques définitions et précisions.....	49
2.7 Perceptions de l'art par les enfants et stades de développement	50
2.8 Approches pour développer l'appréciation d'œuvres d'art.....	54
2.8.1 Approche historique (Steele, 1993).....	54
2.8.2 Iconographie et iconologie	55
2.8.3 Histoire de l'art social / approche contextualisée	56
2.8.4 Approche multidisciplinaire.....	57
2.8.5 Approche par la forme, le thème et le contexte	58
2.8.6 Approche empathique : allocentrisme.....	60
2.8.7 Modèle des critiques professionnels	61
2.8.8 Approche par questionnement.....	61
2.8.9 Approche formaliste.....	63
2.8.10 Approche phénoménologique	64
2.9 Discours sur l'œuvre	66
2.10 Stratégies et modalités d'enseignement	67
2.11 Choix d'une approche en regard des paradigmes socioconstructiviste et herméneutique.	73

2.12 Stratégies et outils pour favoriser la démarche d'appréciation chez les élèves en classe d'arts plastiques : recommandations et difficultés.....	74
2.13 Exemples d'outils	75

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE	81
----------------------------	----

3.1 Introduction	81
3.2 Buts de la recherche	82
3.3 Les questions de la recherche.....	83
3.4 La recherche qualitative	84
3.5 Les approches méthodologiques	85
3.5.1 Point de vue épistémologique	85
3.5.2 La recherche appliquée	86
3.6 La recherche de développement d'objet	87
3.6.1 Résumé schématique.....	88
3.6.2 La conception	92
3.6.3 La préparation technique et la construction du prototype.....	93
3.6.4 La mise au point et la diffusion.....	96
3.7 Les participants à la recherche	97
3.8 Outils de cueillette des données	98
3.9 Éthique de la recherche	99
3.10 Calendrier du travail de recherche	100

CHAPITRE IV

DÉROULEMENT DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES	101
--	-----

4.1 Introduction	101
4.2 Mise au point 1	102
4.2.1 Contexte	102
4.2.2 Étapes de l'approche FTC.....	103
4.2.3 Retour sur l'approche FTC.....	105
4.2.4 Exploitation du carnet d'appréciation	106

4.2.5 Points à améliorer.....	106
4.3 Description du test C.....	107
4.3.1 Contexte	108
4.3.2 Déroulement de l'approche usuelle.....	108
4.3.3 Observations sur les outils existants et l'approche d'appréciation usuelle	109
4.3.4 Points à améliorer.....	110
4.4 Description de la mise au point 2.....	111
4.4.1 Contexte	111
4.4.2 Approche FTC.....	112
4.4.3 Points à améliorer.....	114
4.5 Version finale	115
4.5.1 Contexte	115
4.5.2 Approche FTC.....	115
4.5.3 Points à améliorer	118
CHAPITRE V	
ORGANISATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	119
5.1 Introduction.....	119
5.2 Le traitement préliminaire des données par l'analyse de contenu	119
5.3 Données.....	120
5.4 Réponses des élèves : version finale, groupe B et test C, groupe C	121
5.5 Variables et codage	121
5.6 Cahier des charges et observations	124
5.7 Analyse des approches usuelles et de la forme, du thème et du contexte... ..	126
5.8 Analyse des stratégies	130
5.9 Analyse des outils	134
5.10 Présentation du matériel développé	135
CONCLUSION	136

APPENDICE A

PROPOSITION DU CONTENU DU CAHIER PERSONNEL DES ARTS STRAUB (2009) TIRÉ DE <i>HISTOIRES D'ARTS EN PRATIQUE</i>	144
--	-----

APPENDICE B

PAGE COUVERTURE ET EXTRAIT DE <i>HISTOIRES D'ARTS EN PRATIQUES</i> STRAUB (2009)	145
---	-----

APPENDICE C

EXTRAIT DU RECUEIL <i>HISTOIRES D'ARTS, RÉPERTOIRE D'ŒUVRES</i> , STRAUB (2009)	146
--	-----

APPENDICE D

FICHE UTILISÉE LORS DES ACTIVITÉS D'APPRÉCIATION, TIRÉE DE LEXIQU'ART (2006)	147
---	-----

APPENDICE E

EXTRAITS DU <i>CARNET DE TRACES</i> , IMAGO (2005)	148
--	-----

APPENDICE F

EXTRAIT DU <i>CAHIER DE TRACES</i> BRAULT & BOUTHILLIER (2014)	149
--	-----

APPENDICE G

DÉMARCHE D'APPRÉCIATION, RÉCIT DES ARTS	150
---	-----

APPENDICE H

GRILLE D'ÉVALUATION MANIF D'ART	151
---------------------------------------	-----

APPENDICE I

FOMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE	152
--	-----

APPENDICE J

CARNET D'APPRÉCIATION	153
RÉFÉRENCES	223
BIBLIOGRAPHIE	229

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure	Page
Figure 1.1 Une approche systémique de la démarche de création en arts plastiques au primaire	13
Tableau	Page
Tableau 2.1 Conception de l'art : Étapes du développement	53
Tableau 2.2 Palette FTC pour décoder et encoder les arts visuels	59
Tableau 2.3 Approches pour l'appréciation d'œuvres d'art en lien avec des fondements éducatifs	65
Tableau 2.4 Modalités, stratégies et méthodes d'enseignement	72
Tableau 3.1 Le développement d'objet pédagogique	89
Tableau 3.2 Analyse de la demande	90
Tableau 3.3 Cahier des charges Carnet d'appréciation, approches et stratégies	91
Tableau 3.4 Dispositif expérimental	98
Tableau 3.5 Description des activités de recherche et progression mensuelle	100
Tableau 5.1 Critères d'évaluation et codes	123
Tableau 5.2 Réponses codées	123
Tableau 5.3 Nombre de répétitions des réponses codées	123
Tableau 5.4 Fonctions de l'objet et observations	124
Tableau 5.5 Attributs de l'objet et observations	125

RÉSUMÉ

La présente recherche de développement d'objet a été menée suite aux difficultés rencontrées par la mise en œuvre de la compétence relative à l'appréciation des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, dans le cadre des cours d'arts plastiques au primaire. En effet, quels sont les approches, les stratégies et les outils favorisant le développement de cette compétence? Selon Van der Maren (2004), « une forme de recherche-développement réalise très bien des enjeux ontogéniques : il s'agit de la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience » (p. 68). Je tenterai de résoudre mes propres questionnements professionnels en développant des outils, afin que « que ces outils soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles » (p. 68). Dans un premier temps, j'expose la problématique en la situant dans ma pratique d'enseignante spécialisée en arts plastiques. Ensuite, je présente les origines de la dernière réforme en éducation et le concept de compétence.

Dans un second temps, j'aborde la notion de culture et son apport dans l'éducation en lien avec l'herméneutique, ce qui nous amène à considérer l'importance de contextualiser les savoirs. Puis, je relève dans la littérature spécialisée différentes approches et stratégies liées à l'appréciation des œuvres d'art.

L'approche selon la forme, le thème et le contexte (FTC) est choisie, dans un troisième temps, pour être mise à l'essai dans le cadre des cours d'arts plastiques auprès d'élèves du deuxième cycle. Les résultats sont comparés à ceux obtenus lorsque je mène une activité d'appréciation habituelle. En dernier lieu, je développe un outil pédagogique, soit un carnet d'appréciation afin de favoriser le développement de la troisième compétence du programme d'arts plastiques. Ce carnet qui comprend plusieurs fiches d'appréciation a été élaboré selon l'approche testée de la forme, du thème et du contexte et s'adresse à des élèves du primaire.

Mots-clés

perfectionnement de l'enseignement des arts plastiques – primaire – approches –
appréciation d'œuvres d'art – recherche de développement d'objet

INTRODUCTION

Depuis mon premier contrat en enseignement des arts plastiques au primaire, je désire parler d'art aux enfants et situer historiquement les œuvres. Je leur raconte une histoire, qui débute avant même que l'homme ait adopté une position verticale. Je leur parle de l'impact de cette posture sur la destinée humaine : marcher sur deux jambes libère les mains. Le pouce, ce précieux doigt permet la préhension d'objets : le travail avec des outils. Les enfants posent alors un autre regard sur les outils qui les entourent en arts plastiques. Je leur présente le fusain. Les pinceaux encore fabriqués avec des poils de bêtes. Nous imaginons la façon de vivre des premiers homosapiens; il me semble d'ailleurs avoir déjà expliqué la signification de sapiens à de tout jeunes enfants. Enfin, je leur montre les plus anciennes œuvres que l'on a retracées : sculptures et peintures rupestres. En tant que jeune professeur, je m'évertue, en soirée, à créer des diaporamas, à imprimer des images ou à créer des fiches de travail car je constate rapidement le manque d'outils pour soutenir mon enseignement en lien avec la troisième compétence du programme d'arts plastiques publié en 2001 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui se libelle comme suit : apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

C'est en cherchant à me perfectionner quant à l'appréciation des œuvres par les élèves que je me suis inscrite à la maîtrise. Lors de l'élaboration du cadre théorique, j'ai découvert les écrits de Simard (2004) sur l'apport de l'herméneutique à une pédagogie de la culture. Grâce à cette « théorie générale de l'expérience humaine du sens » (Simard, h.-t.), j'ai approfondi mes réflexions sur la nature de mon

enseignement. J'ajouterais que ces lectures, en plus de confirmer ma pratique enseignante située et contextualisée, ont aussi modifié ma façon de percevoir la réalité construite et d'interpréter les savoirs.

J'ai choisi d'effectuer une recherche de développement d'objet, orientée vers perfectionnement professionnel. Pour ce faire, je relève les approches et les stratégies relatives à l'appréciation d'œuvres en classe d'arts plastiques au primaire afin, éventuellement, d'en expérimenter certaines en classe. Celles-ci servent de balises dans l'élaboration d'un outil pédagogique qui prend la forme d'un carnet d'appréciation. Je présente d'abord l'état de la situation et le contexte de la problématique au premier chapitre. Ensuite, au second chapitre, j'expose le cadre théorique et recense des écrits relatifs aux approches et aux stratégies favorisant l'appréciation des œuvres d'art. Nous y voyons le concept de compétence, l'apport de l'herméneutique à une pédagogie de la culture, des définitions et des approches relatives à l'appréciation des œuvres d'art, des stratégies d'enseignement et une présentation des outils existants. À la lumière des approches et des stratégies relevées au deuxième chapitre, je choisis celles que j'expérimente avec les élèves. Je crée un carnet d'appréciation qui sera mis au point auprès des élèves. Au troisième chapitre, je détaille les étapes de la méthodologie de la recherche de développement d'objet en lien avec les approches expérimentées et le matériel créé. Pour ce faire, je me réfère à Van der Maren (2003). De plus, je présente les participants à la recherche, les outils de cueillette des données et le calendrier de la recherche. Le quatrième chapitre porte sur la cueillette des données. Il s'agit du déroulement des activités de recherche et de mise au point vécues en classe et des observations qui en découlent. Le cinquième chapitre présente l'organisation et l'interprétation des données en regard de l'analyse de contenu. L'objet développé, le perfectionnement des habiletés professionnelles, découle des approches et des stratégies expérimentées et mises au point, de même que de l'élaboration du carnet d'appréciation.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE ET SON CONTEXTE

1.1 Introduction

Dans ce premier chapitre, je décris la problématique qui m'est apparue lorsqu'est venu le temps d'enseigner les arts plastiques selon mon idéal pédagogique, et ce, simplement en voulant présenter des artistes aux élèves. Nous verrons le contexte dans lequel elle se vit, ses liens avec le programme de formation, plus particulièrement, avec la troisième compétence du programme d'arts plastiques et, finalement, nous aborderons les questions de la recherche.

1.2 L'origine de la problématique

Ayant d'abord effectué des études en sciences de la nature au collégial, c'est par un heureux détour que je me retrouve aujourd'hui enseignante spécialisée en arts plastiques au primaire. C'est suite à un long voyage en Europe et en Afrique du Nord lorsque j'avais vingt ans que j'ai pris conscience de l'importance de l'art dans ma vie et que j'ai ressenti *le besoin* de l'enseigner, de partager ma passion pour cette matière. Face aux tourments de l'âme, aux questionnements, aux réflexions posées sur le monde, il me semble que je trouvais chez l'artiste en arts visuels, mais aussi dans la

musique, la danse, le théâtre et la littérature, le même questionnement ou l'identification d'un problème indicible que je vivais alors. Mes pensées, mes angoisses, mes idées étaient nommées, identifiées par le geste de l'artiste. Cela me procurait un sentiment de communauté et d'appartenance, brisant l'isolement de l'adolescence confrontée aux grands questionnements que pose l'ouverture au monde à cette période de la vie. C'est d'abord dans l'optique de l'art « salvateur » que je me suis retrouvée en enseignement des arts plastiques. Puis, lors de mes stages, mon cœur fut gagné à jamais par les élèves du primaire. Dès lors, mes paradigmes d'enseignement se retrouvèrent quelque peu modifiés, tout en croyant que l'art est un espace privilégié pour exprimer les grands questionnements ontologiques et qu'il représente aussi une porte d'entrée pour comprendre l'Homme et l'évolution des idées à travers les époques. La connaissance des arts visuels permet de percevoir l'indicible, de révéler à soi-même des connaissances *autres* qui ne sont nommées dans aucune autre matière.

Un de mes objectifs, en tant qu'enseignante spécialisée en arts plastiques au primaire, est d'initier les élèves à une compréhension globale de l'homme créateur, et de saisir les arcanes de l'élan créatif. C'est pour cela que je m'intéresse à la compétence du curriculum pédagogique en arts plastiques qui touche à l'appréciation des œuvres d'art et à leur insertion dans un contexte socioculturel, mais aussi à leur arrimage avec la création. Cependant, malgré ma très grande motivation et ma passion pour mon travail, je me suis heurtée à quelques écueils relativement à mes intentions pédagogiques, empêchant ainsi une implantation structurée et efficace du programme d'arts plastiques, particulièrement en ce qui a trait à la compétence relative à l'appréciation des œuvres d'art. Mon propos vise ici à les relever pour être en mesure d'analyser et de comprendre la situation afin de trouver des solutions pour y remédier.

1.3 Le contexte de la problématique

Mon expérience d'enseignante spécialisée à statut précaire de 2006 à aujourd'hui, au sein des écoles de la Commission scolaire de Montréal, m'a permis d'enseigner dans différents milieux scolaires, soit dans plus d'une vingtaine d'écoles primaires. En ce qui concerne les conditions de travail, elles peuvent être d'ordre organisationnel (horaire, temps alloué, etc.), matériel (budget, local, lieux, etc.), psychologique (niveau de stress, reconnaissance par les pairs, lourdeur de la tâche, etc.), mais aussi d'ordre pédagogique et didactique puisque chaque enseignant a le devoir de mettre en application le *Programme de Formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) et, plus particulièrement, le programme d'arts plastiques.

1.3.1 Les défis de l'enseignement des arts plastiques

Tout d'abord, d'un point de vue organisationnel, le temps accordé aux cours d'arts plastiques au primaire dans les écoles de la Commission scolaire de Montréal varie de 30 à 65 minutes par période qui se répète une à trois fois par semaine. Selon mon expérience, il s'agit le plus souvent de périodes de 55 minutes hebdomadaires, pour chacun des groupes. C'est l'équipe-école, c'est-à-dire les enseignants titulaires, les parents membres du conseil d'établissement et la direction qui, en concertation, détermine les deux disciplines artistiques qui seront enseignées par rapport aux quatre susceptibles d'être offertes (musique, arts plastiques, art dramatique et danse) et celles qui seront enseignées par un titulaire ou un spécialiste. Pour qu'une tâche enseignante soit complète, elle doit tendre vers 23 heures d'enseignement par semaine. Comme la plupart des écoles de la Commission scolaire de Montréal sont de taille moyenne (300 élèves), il faut souvent jumeler deux écoles pour atteindre le nombre d'heures suffisantes afin de créer un poste à temps plein pour un enseignant spécialisé en arts plastiques. En ce qui concerne la sécurité d'emploi, il faut respecter

la liste de priorité lors de l'attribution des contrats à temps partiel et à temps plein, à la fin de chaque année scolaire. Il en résulte une forte précarité d'emploi et un grand roulement des spécialistes au primaire dans les écoles.

En ce qui a trait à la sphère matérielle de l'enseignement des arts plastiques, il est d'usage que le spécialiste dispose d'un local possédant un évier et des armoires pour ranger le matériel. La réalité actuelle des écoles montre qu'il y a, généralement, un manque de locaux compte tenu du nombre d'élèves qui les fréquentent. De plus, la présence du service de garde en milieu scolaire vient accroître cette problématique qui se répercute sur la disponibilité d'un local spécialisé pour l'enseignement des arts plastiques. Lorsqu'un tel local est disponible, il est souvent occupé entre les périodes d'enseignement, soit le matin, le midi ou le soir et lors des journées pédagogiques. Dans certaines écoles, il arrive que le spécialiste n'ait pas de local. Il doit donc se déplacer, avec le matériel, et ce, d'une classe à l'autre. L'analyse du budget alloué au matériel d'art périssable et non périssable montre une grande disparité d'une école à l'autre. Mon expérience révèle qu'il se situerait entre 400 à 500 dollars par année, pour une tâche à temps complet. Ce montant peut être amplement suffisant ou nettement anémique selon le matériel déjà accumulé au cours des années antérieures. Le matériel informatique varie d'une école à l'autre. De façon générale, il y a au moins un canon numérique commun et un ordinateur par enseignant. Le fait de devoir réserver le canon numérique dans chacune de mes écoles complique la tâche lorsque je désire montrer des œuvres aux élèves. Il peut y avoir une vingtaine d'ordinateurs portables communs ou bien un local d'informatique. Cette situation dépend encore du choix de l'équipe-école quant à la gestion du budget et à l'organisation des ressources matérielles. Les tableaux blancs interactifs entrent, progressivement, dans les écoles; selon une source non officielle, au moins une classe par cycle en posséderait un, mais ce n'est pas encore le cas pour les locaux spécialisés. Néanmoins, chaque école est dotée d'une bibliothèque et des mallettes de reproductions des Éditions L'image de

l'art (1983) sont disponibles pour l'enseignement des arts plastiques. Celles-ci, bien que fort utiles, ont un éventail restreint d'œuvres qui ne couvre pas les productions artistiques des années plus récentes. Pour exposer les travaux d'élèves, il y a souvent peu de babillards, peu de vitrines. Cependant, il est possible de louer des panneaux mobiles pour une exposition de plus grande envergure et de courte durée.

Enfin, en ce qui concerne les conditions d'ordre psychologique de l'enseignement des arts plastiques au primaire, elles sont basées sur ma propre expérience et sont surtout liées à la précarité de l'emploi. En effet, selon la liste de priorité d'emploi, rien ne peut garantir l'attribution d'un contrat d'enseignement au même enseignant l'année suivante. Lorsque l'enseignant débute sa carrière dans une commission scolaire, il est d'abord engagé à titre de suppléant occasionnel. Si la durée d'un remplacement atteint vingt et un jours de travail, il obtient un contrat. Après deux contrats exigeant des évaluations positives de la part de la direction de l'école, l'enseignant spécialisé est placé sur une liste de priorité d'emploi. Il devient alors suppléant à contrat. Lorsqu'il y a offre d'emploi dans sa qualification (son champ), il y est admissible. L'octroi du contrat se fait selon l'ancienneté basée sur la date d'entrée de l'enseignant sur la liste qui correspond à la date d'obtention du premier contrat. Les contrats changent selon les clientèles et le choix des matières enseignées dans les écoles, tant et si bien qu'à chaque nouvelle année scolaire, les enfants se retrouvent avec un nouvel enseignant spécialisé et vice-versa.

Il faut du temps pour que le nouveau personnel s'adapte à son milieu de vie, aux outils disponibles, aux collègues et aux routines de l'école. Il faut aussi du temps pour s'approprier et organiser le matériel d'art, retrouvé souvent dans un piètre état. La période d'adaptation accapare une grande part des heures de travail en début d'année. De plus, il faut un certain temps, aux élèves et à l'enseignant, avant de développer le lien de confiance nécessaire à l'établissement d'un climat de classe sain, puisqu'il

s'agit de rencontres hebdomadaires d'une heure. Bien sûr, en revanche, lorsque l'enseignant spécialisé travaille plus d'une année dans une école, il n'y a plus de perte d'efficacité au profit de l'adaptation et le lien est déjà établi avec les élèves, ce qui favorise la continuité des apprentissages artistiques et culturels. Notons enfin l'absence de support et de reconnaissance dans le contexte scolaire actuel : l'enseignant spécialisé est un des premiers à perdre son local d'enseignement; s'il en a un, il est souvent partagé avec le service de garde; son horaire est surchargé; les arts ne sont pas perçus comme importants dans l'école.

Les défis décrits précédemment touchent aux divers aspects de l'enseignement des arts plastiques. Dans ce contexte, l'enseignant spécialisé est souvent seul car il n'a pas ou peu d'appui de la direction d'école et du conseil d'établissement qui ne reconnaissent pas la lourdeur de la tâche et les conditions dans lesquelles elle se déroule. Mais là ne s'arrête pas les défis de l'enseignant spécialisé puisqu'il faut aussi considérer ceux qui relèvent de la pédagogie et de la didactique.

1.3.2 Le renouveau pédagogique

Le rapport Parent de 1963 a eu un impact considérable sur le système d'éducation au Québec. Que ce soit pour la création d'un ministère de l'Éducation, des polyvalentes, des Cégeps, des commissions scolaires et pour la mise sur pied d'un programme de formation des maîtres, nous avons mené l'éducation québécoise à un niveau supérieur. Depuis, le débat sur l'éducation s'est poursuivi comme en font foi de nombreux rapports et avis publiés subséquentement. En 1981, le Gouvernement du Québec présente le premier programme d'études d'arts plastiques puisqu'avant c'était un programme-cadre datant des années 60. Suite à des rapports de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et de l'Organisation des

nations unies (ONU), de recherches en éducation et de la demande d'intervenants du milieu, le ministère de l'Éducation, dans les années 90, procède à des États généraux sur l'éducation qui donnent lieu à une réforme et à une refonte de l'ensemble des programmes d'études. Parmi les préoccupations à l'origine de cette réforme, on retrouve le haut taux de décrochage scolaire et l'importance d'une formation des jeunes adaptée aux réalités du XXI^e siècle.

Les États généraux sur l'éducation de 1995-1996, coprésidés par Robert Bisailon, président du Conseil supérieur de l'éducation puis nommé sous-ministre adjoint à l'éducation, et Lucie Demers, enseignante en adaptation scolaire, ont pour mandat d'arriver à un consensus entre les commissaires, d'établir une commission participative, de réviser les programmes et le système éducatif, de relever l'importance de l'école en lien avec son milieu et sa communauté et, sur la recommandation de Jacques Parizeau, de rehausser la culture à l'école (Gosselin et Lessard, 2007). Ainsi, le rapport qui en résulte, en 1997, *Réaffirmer l'école*, émet l'idée qu'il faut absolument rehausser la culture à l'école en changeant les paradigmes qui sous-tendent le curriculum scolaire afin de l'insuffler à tout le programme. L'Énoncé de politique, *L'école tout un programme*, paru en 1997, s'appuie sur le rapport précédent et stipule qu'un nouveau programme de formation devrait être centré sur des apprentissages essentiels et que l'organisation scolaire devrait être plus souple, respectueuse de l'autonomie des établissements d'enseignement et des professionnels qui y travaillent. Les travaux d'écriture de l'ensemble des programmes, toutes disciplines confondues, débutent en 1998. Le *Programme de Formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, paraît en 2001. En 2003, le Gouvernement du Québec publie un document à l'intention du personnel enseignant, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, définissant les fondements d'un rehaussement culturel des apprentissages et ce, pour toutes les disciplines scolaires. Enfin, le programme est

implanté dans les écoles québécoises progressivement jusqu'en 2009-2010. Quelques éléments ont eu une incidence sur la tâche du spécialiste en arts plastiques au primaire : « Le temps d'enseignement est augmenté de 90 minutes par semaine au primaire à partir de 2006-2007, notamment pour permettre un temps d'enseignement suffisant en éducation physique et à la santé, en arts et en langue seconde » (Gouvernement du Québec, 2005, s.p.)

Le rehaussement culturel des apprentissages représente une visée importante de la réforme de l'éducation. Il s'agit de former les élèves non plus seulement sur le plan utilitaire ou cognitif, mais aussi sur le plan culturel. « La formation est alors conçue, d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel. » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 25)

1.3.3 Le Programme de Formation de l'école québécoise

Le Programme de Formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001) contient plusieurs éléments qui font appel à l'approche constructiviste concernant l'apprentissage, notamment en ce qui a trait au développement des compétences et à la maîtrise de savoirs complexes. Selon le programme, l'élève est le premier acteur dans le développement de ses apprentissages. Ceux-ci se construisent lorsque l'élève est en situation où il doit résoudre un problème ou bien répondre à une question qui l'amène à mobiliser et à réorganiser ses connaissances.

Le programme de formation, auquel se réfèrent les enseignants depuis la mise sur pied du renouveau pédagogique, se caractérise par une approche par compétences. Selon le ministère, une compétence se définit comme un savoir-agir qui résulte d'une combinaison et de l'exploitation de ressources internes et externes dans des contextes et des situations variés. Elle a besoin de temps pour se développer et elle continue de le faire en dehors du cadre scolaire. Elle suppose l'exploitation simultanée d'un ensemble de savoir-faire et de connaissances intégrant des aspects cognitifs, affectifs et sociaux. De ce fait, on peut dire que la compétence est complexe, évolutive, globale et intégrative.

Dans ce contexte, l'élève est un apprenant actif dans la construction de ses savoirs. Le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre des connaissances inertes et décontextualisées, mais plutôt d'engager les élèves dans un processus de découvertes et d'actions engendrant l'activation de savoirs antérieurs et la mobilisation de connaissances dans le développement de compétences. Les arts plastiques ne se limitent pas à l'apprentissage de techniques et de la terminologie. « Une éducation artistique ancrée dans la culture donne à l'élève l'occasion de construire des outils à partir des éléments signifiants de sa culture immédiate ou de la culture générale afin de s'y inscrire avec jugement, autonomie et créativité » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 36).

Le programme de formation privilégie la diversification des sources de connaissances à partir desquelles les élèves développent des compétences et il promeut un décloisonnement des disciplines qui permet de créer des liens entre elles. Celles-ci sont regroupées en cinq grands domaines généraux de formation : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts et le développement personnel.

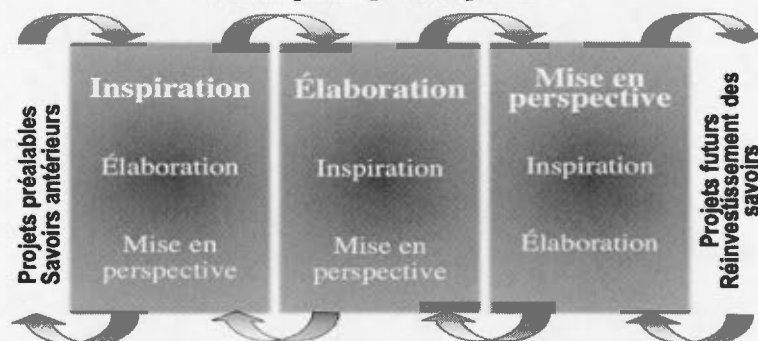
1.3.4 Le domaine des arts et le programme d'arts plastiques

Une nouveauté du programme de formation demeure la reconnaissance du domaine des arts comme un domaine d'apprentissage à part entière. Le domaine des arts comprend quatre disciplines artistiques : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Ainsi, chacune des disciplines d'un même domaine est explicitée dans le programme, au regard des compétences à développer et des attentes de fin de cycle.

Le programme d'arts plastiques comporte trois compétences qui se déclinent comme suit : réaliser des créations plastiques personnelles (compétence 1), réaliser des créations plastiques médiatiques (compétence 2) et apprécier des œuvres d'art, des objets culturels ou du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades (compétence 3). L'évaluation n'est plus perçue comme un indice de la performance, mais plutôt comme le cheminement de l'élève dans le développement de chacune des compétences. Dans ce contexte, visant l'évaluation formative, l'enseignant est amené à fournir à l'élève les outils nécessaires pour favoriser le développement optimal de la compétence ciblée, ce qui suppose la reconnaissance de l'unicité de la démarche de chacun des élèves et, par conséquent, un accompagnement différencié. C'est en ce sens, entre autres, que les ratios enseignant-élèves ont été réduits dans le cadre de la réforme; malheureusement remis en question en 2015 lors des négociations des conventions collectives des secteurs publics.

Comparativement au programme d'arts plastiques des années 80, la démarche de création représente un ajout important du domaine des arts. Ainsi, l'évaluation des apprentissages ne porte plus uniquement sur la réalisation produite par l'élève, mais elle doit aussi tenir compte de son cheminement dans la démarche de création.

Figure 1.1 Une approche systémique de la démarche de création en arts plastiques au primaire



Francine Gagnon-Bourget, (2015, p. 34) Inspirée du modèle de P. Gosselin (1993)

Tout au long de leur formation en arts plastiques, les élèves apprennent à utiliser diverses stratégies et connaissances pour réaliser leurs propres images et s'approprier la démarche de création. Ils s'en servent aussi pour réaliser des images qui s'adressent à des destinataires et qui, à certains cycles, doivent comporter un message visuel, ce qui leur permet d'élargir leur bagage culturel. Enfin, ils apprennent à s'exprimer en utilisant le vocabulaire disciplinaire approprié et acquièrent les habiletés nécessaires pour exercer leur esprit critique lorsque vient le moment d'apprécier une œuvre d'art, un objet culturel du patrimoine artistique, une image médiatique ou une réalisation d'élève (Gouvernement du Québec, 2013, s.p.).

1.3.5 La troisième compétence du programme d'arts plastiques

Le programme d'arts plastiques publié par le ministère de l'Éducation en 1981 s'appuie sur les théories du développement de Piaget (1977) et sur l'évolution graphique de Lowenfeld (1947) et Kellogg (1969). Le programme comporte plusieurs objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Les objectifs généraux sont apparentés aux compétences 1 et 3 du nouveau programme, soit le faire et le voir auxquels s'ajoute le percevoir. Les activités du faire sont basées sur de grands thèmes

généraux : l'être, le monde et le temps. Ces activités s'orientent autour de thèmes proches de l'enfant qui font appel à ses souvenirs et à ses perceptions. Dans le programme des années 80, l'aspect médiatique de l'image n'est pas présent contrairement au nouveau programme. L'objectif du voir touche à l'appréciation et, par conséquent, équivaut à la troisième compétence du programme d'arts plastiques de 2001. Cependant, on ne parle pas d'appréciation, mais plutôt de la perception et du ressenti face à l'œuvre. Dans le programme d'arts plastiques actuel, cette compétence comporte des ajouts importants, soit l'appréciation d'objets culturels du patrimoine artistique et d'images médiatiques. Ces ajouts sont représentatifs d'une évolution dans la perception de l'appréciation au fil du temps et de la reconnaissance de l'importance de l'influence des médias dans la vie des jeunes afin de les amener à être conscients des enjeux des médias dans leur vie.

Le voir du programme d'arts plastiques de 1981 vise à amener l'élève à parler de son image, à communiquer ses sensations face aux réalisations de ses camarades, à communiquer ses sensations face aux œuvres d'art (1^{er} cycle), à construire des récits à partir des œuvres historiques et à nommer les éléments plastiques constituant de l'image (2^e cycle). L'objectif général du voir est d'amener l'élève, au moyen de la parole descriptive, à dégager l'idée de l'image (Gouvernement du Québec, 1981). Il n'y a pas de mise en contexte de l'œuvre présentée, l'emphasis est placée sur l'interprétation qu'en fait l'élève, sur son ressenti et sur l'impact de l'œuvre sur son imagination. Le programme d'arts plastiques (2001) apporte une dimension supplémentaire et porteuse de sens, soit l'analyse de l'œuvre au regard d'éléments socioculturels susceptible d'amener l'élève à enrichir son jugement sur l'œuvre appréciée. Selon le programme d'arts plastiques (2001), l'élève est invité, tout au long des cycles du primaire, à prendre conscience de ses réactions face aux diverses œuvres qui lui sont présentées et à verbaliser des interprétations qui découlent de son appréciation à l'aide d'arguments pertinents. Pour ce faire, l'élève utilise ses

connaissances qui se rapportent au langage plastique et au contexte socioculturel dont les œuvres sont issues. Les séances d'appréciation sont, selon le programme, « de courtes activités d'observation et de lecture de productions plastiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, y compris ses réalisations et celles de ses camarades. L'élève fait part de son appréciation en s'exprimant verbalement ou par écrit » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 216). L'enseignement des arts plastiques devient, dès lors, un lieu privilégié pour l'éducation à l'image, d'ordre médiatique, historique et personnel.

L'élève progresse ainsi dans ses apprentissages, en examinant une œuvre au regard d'éléments de contenu et d'aspects socioculturels (2^e et 3^e cycles), en établissant des liens entre ce qu'il a ressenti et ce qu'il a examiné, en apprenant à porter un jugement d'ordre critique ou esthétique et, enfin, en développant sa capacité à partager son expérience d'appréciation. La compétence d'appréciation du programme de 2001 apporte des changements majeurs par rapport au « voir » du programme de 1981. La démarche d'appréciation, rendre compte de l'expérience qui en découle, apprécier les objets culturels issus du patrimoine artistique et les images médiatiques en sont des exemples qui seront explicités ultérieurement.

1.4 La démarche d'appréciation et le développement de la compétence en classe d'arts plastiques

Suivant le contexte actuel de l'enseignement des arts plastiques au primaire, à savoir la complexité de la tâche de l'enseignant spécialisé, il convient donc d'élaborer des stratégies et des outils favorisant l'appréciation des œuvres d'art qui soient simples, efficaces et peu dispendieux. Les approches dialogiques et culturelles sont pertinentes pour des raisons évidentes du moment que l'enseignant possède une formation adéquate pour mener la conversation avec les élèves et leur permettre d'approfondir

leur quête de sens en regard d'une œuvre d'art tout en ayant accès à des outils pédagogique adaptés à la nature de la matière : l'art. Néanmoins, l'accès aux œuvres proprement dites pose problème.

Tout d'abord, les bibliothèques scolaires manquent de livres sur l'histoire, l'histoire de l'art et sur les arts en général. Le local d'arts plastiques devrait posséder sa propre bibliothèque dans laquelle les élèves seraient en mesure d'aller chercher des informations sur un mouvement ou un artiste. De plus, les visites au musée sont difficiles à organiser par l'enseignant spécialisé seul qui œuvre parfois dans plus d'une école et enseigne à plus d'une vingtaine de groupes de niveaux différents. La logistique pour planifier une telle sortie s'avère très ardue. En revanche, si l'école profite de certains programmes (École montréalaise, La culture à l'école, etc.), il peut être plus efficace et aisé d'inviter un artiste en classe d'art. Ainsi, les élèves bénéficient d'un échange dialogique privilégié avec ce dernier.

Ensuite, avec l'essor d'Internet dans les écoles, les œuvres deviennent facilement accessibles via ce média. Cependant, les classes d'art au primaire sont souvent les dernières à obtenir des outils technologiques. Si l'enseignant spécialisé souhaite présenter une vidéo d'art diffusée sur le web, par exemple celles produites par L'Office national du film, ou celles du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il lui faut réserver le matériel requis, soit un ordinateur portable et un projecteur multimédia. Il doit aussi s'assurer d'avoir une connexion Internet. Pour l'instant, je remarque que ces simples outils ne sont pas facilement accessibles et, souvent, je dois fournir la connexion Internet via mon téléphone cellulaire. Les écoles sont en voie de « numérisation », mais la situation actuelle observée et vécue ne me permet pas d'entrevoir les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme des outils didactiques simples à utiliser et faciles

d'accès pour l'enseignement des arts et le développement de la compétence relative à l'appréciation.

Il est à noter que, dans le programme d'arts plastiques, l'appréciation comporte des critères d'évaluation qui permettent à l'enseignant de porter un jugement sur le développement de cette compétence. Dans ce contexte, l'élève est amené à partager ce qu'il a ressenti, à établir des liens entre une œuvre et des traces d'ordre socioculturel, à utiliser le vocabulaire disciplinaire, à justifier le jugement qu'il porte sur l'œuvre et à rendre compte de sa démarche d'appréciation. Or il est difficile d'évaluer cette compétence lors d'une discussion de groupe, compte tenu du peu de temps dont dispose l'enseignant d'arts plastiques et des exigences que requièrent la gestion d'une discussion organisée. Le travail écrit permet de laisser des traces, mais il existe peu de matériel adapté et encore moins d'outils d'évaluation portant précisément sur l'appréciation d'images. Il existe quelques documents concernant l'évaluation de cette compétence. Il s'agit, le plus souvent, de grilles qui reprennent les critères d'évaluation du programme. La littérature est plutôt avare quant à la question des outils pour évaluer l'appréciation d'œuvres d'art et proposer à l'enseignant des façons d'accéder à des œuvres par le biais de reproductions, de livres ou d'autres médias. Il faut encore souligner l'absence presque totale de matériel didactique disponible pour permettre à l'enseignant de varier les approches et les stratégies liées aux activités d'appréciation.

Enfin, en terme de matériel « réel » par opposition au numérique, outre les livres, il importe de relever la pertinence de la collection Imago produite par les Éditions L'image de l'art comprenant des guides pour l'enseignant, des manuels pour l'élève et des reproductions pour l'appréciation d'œuvres et d'images pour chacune des années du primaire. Le boîtier contient 20 grandes reproductions (45 cm x 60 cm) spécifiques à chaque année du primaire. Il est à noter que c'est le seul matériel

didactique approuvé par le ministère de l'Éducation. Selon le site de la Maison d'édition, ce matériel est aussi reconnu par plusieurs autres provinces canadiennes. Cependant, malgré leur grande utilité, la collection de ces images demeure limitée même si on l'associe aux six malles de reproductions de la même maison d'édition datant des années 80. Elles ne me permettent pas de profiter de l'actualité ou de tout autre événement pour introduire des activités d'appréciation imprévues. De plus, il y a peu d'objets culturels à faire apprécier dans ces malles et les images médiatiques sont inexistantes. L'enseignant spécialisé en arts plastiques au primaire, compte tenu du contexte d'enseignement et de sa tâche, n'a pas le temps et surtout les moyens pour construire une banque d'images riche et diversifiée.

Selon le programme d'arts plastiques (Gouvernement du Québec, 2001) :

Les œuvres d'art, les objets culturels du patrimoine artistique et les images médiatiques proviendront des périodes artistiques suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen-Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (les mouvements modernistes et postmodernistes, y compris des images issues des médias de masse). Ces œuvres, objets et images seront issus de différentes cultures, dont celles des Premières Nations pour le deuxième et le troisième cycle. Les élèves pourront aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils auront visitées ou aux œuvres d'un artiste en visite à l'école. (p. 219)

Or, pour les raisons susmentionnées, l'accessibilité à des reproductions d'œuvres provenant de certaines périodes artistiques associées et à du matériel pédagogique est plutôt limitée, voire inexistante pour l'enseignant qui souhaiterait mener une situation d'apprentissage et d'évaluation en lien avec l'appréciation d'œuvres d'art.

1.5 Approches et stratégies pour l'appréciation d'œuvres d'art

L'appréciation d'œuvres d'art en classe d'arts plastiques peut se vivre différemment selon l'approche choisie. Les activités favorisant le développement de cette compétence vont du travail écrit, individuel, à la discussion de groupe ou en équipe ou à l'interprétation créative de l'œuvre observée. J'exposerai, lors de cette recherche, la méthode usuelle que j'emploie lorsque j'anime une activité d'appréciation. Je la comparerai à une approche sélectionnée suite à la recension des diverses approches et des stratégies. L'analyse de l'œuvre peut, entre autres, être d'ordre formaliste, phénoménologique ou sociohistorique. L'approche par questionnement apportée par Verreault et Pelletier (1998) me semble pertinente relativement au paradigme de l'herméneutique soulevé par Simard (2002) auquel je souscris.

Denis Simard (2002), professeur à l'Université Laval et chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, à qui je me réfère pour situer ma pratique enseignante, propose une approche culturelle de l'enseignement basée sur l'herméneutique de Gadamer (1995) et Ricoeur (1986). L'herméneutique étudie la construction des savoirs à travers la quête de sens et rend compte de l'impossibilité de détenir de façon définitive une vérité quelconque. Elle est ouverture au dialogue, aux interprétations possibles et aux autres qui peuvent contribuer à l'émancipation de notre savoir (2002).

Depuis mon premier contrat d'enseignement, en 2006, j'aborde la compétence relative à l'appréciation par le biais des œuvres marquantes de l'histoire de l'art. J'élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation qui mettent en contexte les œuvres d'art que je présente aux élèves. Je les questionne sur la provenance du matériel que nous utilisons, sur les origines de l'art, puis nous trouvons ensemble des

réponses à nos questions. Ils découvrent ainsi les œuvres de la préhistoire, puis de l'Antiquité, du Moyen Âge et ainsi de suite. Je leur présente ensuite des artistes contemporains ou modernes ou bien nous comparons des œuvres anciennes à celles d'aujourd'hui. Mon intention pédagogique est d'initier les élèves à l'histoire de l'art de la première à la sixième année. Je vise à créer une continuité dans les apprentissages des élèves quant aux contextes sociohistoriques qui ont vu naître les différentes périodes artistiques. Il me semble important, en accord avec les principes de l'herméneutique, d'aider les élèves à se situer et à situer les œuvres dans l'histoire. Comme le souligne Simard (2002), donner sens et forme au chaos des savoirs en les restituant dans leur contexte permet d'identifier les questions auxquelles ceux-ci répondent. L'exposition disparate d'œuvres à partir d'un thème quelconque est, selon moi, une approche d'appréciation « d'appoint », qui ne doit pas devenir le format central du développement de la troisième compétence en arts plastiques. Je crois qu'il peut être plus signifiant pour les élèves de découvrir d'où viennent les œuvres et dans quel contexte socioculturel elles s'inscrivent.

Tel que Faucher (2006,) le relève dans « Discipline des arts plastiques : Conceptions de l'art et critères d'évaluation », la définition du « patrimoine artistique » selon le *Programme de Formation de l'école québécoise* (2004) indique que « bien que la fonction d'origine des objets culturels soit d'abord utilitaire, ils sont dignes d'intérêt en raison de leurs qualités esthétiques, de leur dimension historique et de l'information qu'ils transmettent sur la société dont ils proviennent » (p. 60). Faucher en déduit que :

[...] la troisième compétence interpelle une vision anthropologique plutôt qu'humaniste de la culture, propre aux sensibilités artistiques postmodernistes, n'établissant pas de hiérarchie entre culture de masse, culture savante et culture populaire. (p. 60)

Dans cette optique, la culture est comprise plutôt comme la manifestation des comportements d'un groupe, à une époque donnée plutôt qu'un savoir-objet établi, convenu par une élite savante.

1.6 Questions de la recherche

Au regard de ce qui a été exposé, soit les orientations du programme de formation, l'importance du rehaussement culturel de l'enseignement et les défis de l'enseignant spécialisé en arts plastiques, quelques questions émergent quant à l'application concrète d'une pédagogie socioconstructiviste en classe d'arts plastiques, notamment en ce qui concerne la troisième compétence de la discipline, soit l'appréciation d'œuvres d'art. L'approche socioconstructiviste sera définie dans le chapitre concernant le cadre théorique.

1.6.1 Question générale de recherche

Comment enrichir et favoriser le développement de la compétence relative à l'appréciation d'œuvres d'art, d'objets culturels du patrimoine artistique et d'images médiatiques auprès d'élèves du primaire?

1.6.2 Questions spécifiques

Quelles sont les approches et les stratégies susceptibles d'engager l'élève dans une démarche d'appréciation signifiante?

L'approche habituelle que j'utilise et celle de la forme, du thème et du contexte (FTC) favorisent-elles le développement de la compétence relative à l'appréciation d'une œuvre chez les élèves?

Quels sont les outils incontournables pour amener les élèves à apprécier des œuvres d'art?

Quelles composantes et quels contenus devraient comporter un carnet d'appréciation adapté aux intérêts et à la compréhension des élèves du primaire?

1.6.3 Objectifs de la recherche

Cette recherche de développement d'objet concerne d'abord l'enrichissement de mon enseignement quant au développement de la compétence relative à l'appréciation auprès de mes élèves du primaire. En effet, je cherche à découvrir quelles sont les approches et les stratégies susceptibles d'engager l'élève dans une démarche d'appréciation signifiante. De plus, je désire comparer mon approche usuelle avec une autre, choisie parmi celles que j'aurai analysées. Le recensement de la littérature et des outils pédagogiques propres à l'appréciation permet de mettre en évidence les ressources existantes et celles qui sont manquantes afin d'en proposer de nouvelles. À la lumière des écrits spécialisés et de mon expérience d'enseignante en arts plastiques, je serai en mesure de déterminer quels sont les outils incontournables pour amener les élèves à apprécier des œuvres d'art et quelles composantes et quels contenus devraient comporter un carnet d'appréciation adapté aux intérêts et à la compréhension des élèves du primaire. Malgré l'éclectisme des approches et des sujets en art, il est possible de développer du matériel susceptible de soutenir l'enseignant.

Le programme prévoit un minimum d'une soixantaine d'œuvres présentées à l'élève dans le cadre des activités d'appréciation en arts plastiques, du premier au troisième cycle. L'élève aura reçu une formation qui le prédispose à établir un jugement d'ordre socioculturel sur les œuvres d'art qui lui sont proposées. Ces découvertes et ces constats lui permettent de mieux se connaître tout en exerçant son esprit critique et son sens esthétique, comme le propose la section Répertoire visuel pour l'appréciation qui fait partie des savoirs essentiels du programme d'arts plastiques. Il est à noter que la compétence porte aussi sur l'appréciation des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, de ses propres réalisations et celles de ses camarades. Ces éléments ne font pas explicitement l'objet de cette recherche. Afin d'alléger le texte et de resserrer les observations, l'appréciation portera sur les œuvres d'art. Bien que les expérimentations ne touchent pas toutes les déclinaisons de ce qui est à apprécier, le matériel développé peut s'y appliquer, selon le cas. Dans un premier temps, la recherche actuelle vise à recenser les outils et les ressources disponibles et à évaluer leur pertinence. Dans un second temps, la recherche comporte une dimension ontogénique qui me permet d'évaluer mon enseignement et de le perfectionner lors de l'expérimentation d'approche. Enfin, elle vise la création d'un objet pédagogique pouvant m'aider à mener une activité d'appréciation structurée et signifiante pour les élèves.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

La problématique exposée au chapitre précédent témoigne de mon souci d'améliorer mes connaissances et mes habiletés d'enseignante en arts plastiques en ce qui a trait au développement de la compétence portant sur l'appréciation d'œuvres d'art chez mes élèves du primaire. Cette préoccupation professionnelle prend racine dans mes valeurs quant à l'importance d'être conscient de la culture qui guide nos vies. L'appréciation permet de découvrir la culture de l'autre, de faire émerger la nôtre, de découvrir la richesse des réponses à des questionnements ontogéniques similaires et de se situer dans la grande marche du monde. Dans ce chapitre, j'exposerai d'abord les origines de la récente réforme en éducation et ses fondements théoriques; ensuite, je justifierai l'importance de l'enrichissement culturel à l'école en me rapportant aux écrits de Simard (2004) sur l'herméneutique; puis je parlerai de ce qu'est l'appréciation d'œuvres d'art, les approches s'y rapportant ainsi que les stratégies et les modalités d'enseignement qui favorisent son exploitation en classe d'arts plastiques.

2.2 Les origines de la réforme en éducation

Les États généraux sur l'éducation prenaient appui sur des avis et des rapports dont le rapport Corbo, *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, (1994), qui stipulait que les élèves

devaient être préparés aux réalités du « village global », prêts à affronter le monde du XXI^e siècle et sa complexité. Dans une optique similaire, Bisaillon (2007) affirme :

On ne peut pas aujourd'hui se contenter de faire de la géographie, de l'histoire ou des mathématiques sans appréhender le lien que ces disciplines entretiennent avec le monde. La complexité du monde et l'accélération des connaissances sont telles que la contribution de plusieurs disciplines est nécessaire pour comprendre l'univers dans lequel nous vivons. Et cela comporte de disposer de programmes qui permettent de créer des liens, la présence de l'interdisciplinarité au cœur des programmes et le travail d'équipe entre profs... Tel est le premier défi que nous devons relever en éducation : développer chez les jeunes la capacité d'établir des liens. D'ailleurs, cela correspond aussi à l'objectif de donner sens à l'école. (p. 25).

Primauté, donc, sur l'adaptabilité, l'ouverture et les compétences plutôt que sur l'acquisition de savoirs et de connaissances mémorisées, souvent décontextualisées. Le virage en éducation ainsi amorcé, suite aux recommandations de la commission des États généraux sur l'éducation, est une réforme qui redéfinit la mission de l'école québécoise et qui réaffirme le rôle de l'enfant dans ses apprentissages, en se basant sur les théories constructivistes et socioconstructivistes. Au regard du constructivisme, l'élève est invité à construire ses connaissances pour en favoriser l'ancrage et, éventuellement, le transfert dans différents contextes. Dans une perspective socioconstructiviste, il est aussi amené à partager et à objectiver, par le biais de la communication orale ou écrite, les apprentissages effectués, les stratégies utilisées et les connaissances acquises. Ce choix mène au passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. L'ancien programme, basé sur des objectifs à atteindre, est remplacé par un programme par compétences. Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances inertes et parcellaires à l'élève mais plutôt de l'engager dans des apprentissages signifiants pour lui. Nous reviendrons plus loin sur les concepts de compétences et de socioconstructivisme. L'école est un milieu où l'élève s'instruit, se qualifie et se socialise. Selon Bisaillon (2007) l'école est le premier espace civique à occuper.

2.2.1 Socioconstructivisme

Le programme de formation, s'articule donc sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. En ce qui a trait au socioconstructivisme, Jonnaert (2002) précise qu'il n'est « ni une méthode ni un courant pédagogique [...] Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance » (p. 64). Il prend racine dans l'hypothèse constructiviste, qui a pour primat absolu le sujet connaissant. L'apprenant construit ses connaissances. Il n'y a donc pas, en dehors du sujet, une connaissance absolue indépendante de lui. Pour les constructivistes, selon Jonnaert (2002), les connaissances sont construites (non transmises), elles sont temporairement viables puisqu'elles se réfèrent à un contexte et à une situation, et nécessitent une pratique réflexive. Lorsque le sujet apprend, il se réfère activement à ses connaissances afin de s'approprier l'objet à apprendre. Jonnaert y voit une boucle dialectique dans laquelle le sujet effectue une mise en relation entre les nouvelles opérations qu'il effectue, les résultats qui en découlent et les connaissances antérieures à l'activité. La situation d'apprentissage transforme les anciens savoirs, en les validant, en les enrichissant ou en les réfutant à travers un processus réflexif. C'est aussi ce que Jonnaert appelle une dimension interactive de l'apprentissage qui inclut ces activités réflexives et dialectiques du constructivisme. Mais qu'en est-il de la dimension *socio* dans le socioconstructivisme?

Toujours selon les analyses de Jonnaert, la dimension sociale présente trois aspects dans l'élaboration des connaissances. Tout d'abord, l'impact des interactions sociales provoque « des conflits sociocognitifs inter et intra-individuels » (p. 75). Le fait social, de par son interaction avec le sujet provoque des modifications de ses connaissances antérieures ou lui en procure de nouvelles. Ensuite, l'école et les savoirs codifiés s'inscrivent dans un environnement social finalisé, c'est-à-dire que les savoirs sont prescrits par un programme de formation dans un milieu normalisé :

la classe, où se retrouvent des élèves du même groupe d'âge, un enseignant, etc. Enfin, il y a un ancrage éthique de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit.

En tenant compte des trois dimensions que sont le constructivisme, l'interactivité, et le social, Jonnaert propose un modèle SCI, c'est à dire, socioconstructif et interactif. Selon l'auteur, ce modèle est compatible avec l'approche par compétences. « C'est en situation que l'élève se construit, modifie ou réfute des connaissances situées et développe des compétences tout autant situées » (p. 76). Dans ce contexte, la situation devient le cœur du processus d'apprentissage. Elle amène l'élève à développer ses compétences, c'est-à-dire à mobiliser des ressources internes et externes afin de répondre aux exigences qu'elle requiert. L'aspect social de la situation permet de vérifier la pertinence des choix effectués par l'apprenant. Les savoirs codifiés du programme de formation, les éléments de contenu, ne sont pas mis à l'écart. Ils deviennent des ressources que l'élève apprend à exploiter selon la situation. Cependant, en regard du socioconstructivisme, ces savoirs ne sauraient être décontextualisés. L'emphasis est donc mise sur la situation et c'est à juste titre que Jonnaert (2002) constate que

les enseignantes et les enseignants recherchent des démarches pour évaluer des compétences. Comment [les évaluer] autrement qu'en situation? Une telle approche est encore à inventer, mais elle bouleverse déjà les conceptions traditionnelles de l'évaluation. (p. 81)

Le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage s'oppose à celui qui avait cours dans la tradition pédagogique antérieure, à savoir le positivisme. Ce paradigme admet une connaissance absolue du réel, indépendante de l'apprenant. L'élève y tient un rôle passif et l'enseignant se pose en maître des savoirs humanistes qu'il transmet en classe. Le socioconstructivisme sur lequel s'appuie le programme de formation peut

fournir une approche structurante qui fait écho à la problématique décrite auparavant. En effet, il semble offrir un cadre pertinent pour l'enseignant en termes de référence sur le plan des compétences à développer, sur les savoirs disciplinaires ainsi que sur les processus d'apprentissage qui mettent en jeu des situations d'apprentissage et d'évaluation.

2.2.2 Le concept de compétence

Tout d'abord, regardons de plus près le concept de compétence en éducation. Selon le programme de formation, une compétence est « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, p. 4). Legendre (2001) rappelle que la compétence n'est pas exclusivement socioconstructiviste ou cognitiviste. Il s'agit d'une notion qui s'est dissociée de celle des objectifs et qui a pris une certaine autonomie dans le champ de l'éducation (Perrenoud, 1997, cité dans Legendre, 2001). Cette notion n'est pas nouvelle et certains enseignants, bien avant la réforme, avaient adopté des pratiques qui s'apparentaient à l'approche par compétences malgré le fait que les programmes étaient par objectifs.

Ensuite, il importe de savoir pourquoi le programme de formation s'appuie-t-il sur une telle approche? Selon Legendre (2001), ce serait pour pallier à quelques lacunes et dérives de l'ancien programme qui mettait l'accent sur l'acquisition de connaissances inertes, décontextualisées et abordées de façon parcellaire. Les élèves mémorisaient « des connaissances spécifiques dans le seul but de répondre aux questions d'un examen » (p. 14) au détriment d'habiletés intellectuelles plus complexes; les programmes par objectifs auraient « conduit au morcèlement des connaissances et à l'atomisation des compétences » (p. 15), les objectifs favorisant le

découpage des savoirs en unités sans qu'ils ne soient reliés; l'élève n'était donc pas en mesure d'exploiter ses connaissances en situation concrète, surtout dans la formation professionnelle.

Lorsque le ministère de l'Éducation (2001) stipule que la compétence est un « savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources », il faut préciser que ces dernières ne sont pas uniquement de l'ordre des connaissances. Elles peuvent être internes, propres à l'élève (aptitudes, attitudes, etc.), ou externes (outils, savoirs, etc.). Les ressources ont un caractère mobilisable, ce qui ne signifie pas qu'elles sont susceptibles d'être mobilisées en tout temps. « La mise en œuvre d'une compétence, que ce soit dans un contexte d'apprentissage ou dans un contexte de travail, exige un recours judicieux à des ressources, compte tenu des caractéristiques de la situation » (Tardif, 2003, p. 37). La compétence étant un savoir-agir, il y a une différence importante entre connaître et être compétent.

Quels sont donc les aspects importants d'un programme par compétences? En premier lieu, selon Legendre (2001), les connaissances sont au service du développement des compétences et elles s'acquièrent en situation d'application. Ainsi, « il est donc essentiel d'amener l'élève à reconnaître dans quels contextes et à quelles conditions certaines connaissances s'avèrent utiles » (p. 20). En second lieu, il faut établir une distinction entre compétences spécifiques et compétences transversales. Par spécifiques, Legendre renvoie aux compétences dont le champ d'application est « délimité à un ensemble relativement restreint de situations » (p. 21), soit ce qui est relié à une pratique professionnelle ou à une discipline particulière. Les compétences transversales, plus génériques, sont celles qui peuvent se retrouver dans toutes les disciplines et leur champ est plus vaste, par exemple la communication écrite. Un autre aspect important du programme est l'articulation des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Les compétences

transversales, selon Legendre, ne peuvent se développer de manière décontextualisée. « Les enseignants ne devraient pas se sentir concernés uniquement par leur discipline, mais se considérer plutôt à la fois comme des spécialistes et des généralistes qui aident les élèves à relier entre eux divers savoirs » (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, cité dans Legendre 2001, p. 21). De plus, les compétences doivent, à l'intérieur d'un programme, être considérées dans leur ensemble. Une compétence renvoie à une pluralité de ressources. Selon Tardif (2003), un des dangers dans l'élaboration d'un programme par compétences consiste à en retenir un trop grand nombre, réduisant ainsi leur aspect global à celui, plus pointu, d'objectifs à atteindre.

Enfin, nous pouvons dès lors identifier les transformations majeures du programme. Premièrement, selon Legendre (2001), les savoirs ne sont plus considérés comme des objectifs que l'élève doit atteindre en les mémorisant en vue d'une évaluation. Ces savoirs disciplinaires sont maintenant intégrés dans le développement de compétences, à titre de ressources. Deuxièmement, notons, comme caractéristique du programme, l'introduction des compétences transversales qui contribuent au décroisement des connaissances. Il y a neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres. L'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et, enfin, l'ordre de la communication. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, (Gouvernement du Québec, 2001) elles touchent tous les domaines généraux de formation et sont étroitement liées aux compétences disciplinaires. Elles sont développées en continuité du primaire au secondaire et au-delà même de l'école. Elles s'inscrivent donc dans une logique de décroisement vertical aussi bien qu'horizontal.

2.2.3 Compétences, capacités, habiletés et situation d'apprentissage et d'évaluation

Jonnaert (2002) clarifie les notions de capacités, d'habiletés et de compétences. Selon-lui, la capacité est constitutive de la compétence. Celle-ci convoque et organise les capacités, les connaissances et les habiletés en vue de traiter une situation. La compétence, contrairement à la capacité qui est une structure cognitive stabilisée, est donc variable d'une situation à l'autre. À leur tour, les capacités font intervenir des habiletés pour régler une situation. Jonnaert prend exemple sur la capacité de jongler avec les nombres. Les habiletés, dans ce cas, sont de lire, écrire et nommer les nombres naturels inférieurs à 1000. Et cette habileté relève d'éléments de contenu disciplinaire, de savoirs codifiés présentés dans le programme de formation du primaire sous le terme de savoirs essentiels.

Comme nous l'avons vu précédemment, une compétence se développe dans un contexte pédagogique particulier qui amène l'élève à entrer en action par la mobilisation de ses ressources internes et externes. Selon le programme de formation, cela se réalise par la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation, communément nommées SAÉ.

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) est définie comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. [Elle se compose] d'un contexte associé à une problématique et d'un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances et se déroule pendant une ou plusieurs périodes, selon sa nature et la planification établie. On la présente généralement en trois phases : préparation, réalisation, intégration. Des adaptations peuvent toutefois être apportées au modèle proposé, et ce, en fonction des caractéristiques des élèves et des compétences propres à sa discipline (Gouvernement du Québec, 2007, p.5).

2.3 Postmodernisme et éducation

Plus que l'école, c'est toute la société actuelle qui est en voie de transformation, passant de repères, de socles solides et unifiant, à une perte de l'homogénéité de par le choc des cultures propulsées par la croissance massive des moyens de communication et de transport. La modernité est révolue, place au postmodernisme. Bienvenue au vingt et unième siècle.

Que le monde ne soit plus structuré par la religion, la tradition et l'autorité (Arendt, 1972), que le sens de la vie et de la mort ne soit plus donné, que les valeurs transcendantes d'autrefois ne déterminent plus notre vie, que notre passé ne soit plus garant de notre avenir, que l'individualisme et le pluralisme soient devenus des valeurs que nous privilégions, si cela est une source d'effroi pour les uns et de tension créatrice pour les autres, à tout le moins, c'est une évidence pour tous de nos jours. Ce qui, hier encore, ne se laissait saisir que par quelques hommes isolés, ce qui ne se laissait entrevoir que par quelques esprits isolés – pensons ici à Nietzsche pour lequel l'amélioration des conditions de l'existence individuelle et collective nous libérait de la recherche de la sécurité donnée par un fondement certain – est de nos jours une vérité banale. (Simard, 2004, p. 10)

Simard (2004) décrit le modernisme comme étant l'époque de la rationalité. La domination de la nature annoncée par Descartes s'est développée sous l'égide de la raison, de la pensée comme fondation, à la recherche d'une vérité absolue, d'une connaissance extérieure à l'homme et accessible par la raison. Selon l'auteur, le socle de cet épistème fut ébranlé par la découverte et la diffusion des autres cultures, suite au développement des moyens de communication de masse, qui admettaient d'autres perceptions du monde. « Avec cette poussée incoercible de la pluralisation de l'Occident [...] c'est l'idée même d'une émancipation progressive de l'humanité à partir d'un centre finalisé qui est devenu problématique » (p. 31). Or, l'auteur, se référant à Vattimo (1991), décrit la postmodernité comme étant un dépassement de la modernité. Il n'y a pas de rupture, mais une prise de conscience, « une distance

critique par rapport à la tradition de la pensée occidentale, et donc par rapport à la pensée de l'être comme structure stable » (Simard, 2004, p. 18), tout en évitant de remplacer la perte de ce socle par une autre pensée. En suivant l'herméneutique amorcée par Heidegger, il s'agit d'une destruction du fondement, reconnaissant ce qui a été fait tout en gardant la mémoire des idées du passé. C'est identifier le socle et la raison pour laquelle il existe, mais en le considérant désormais comme objet culturellement construit. C'est donc la continuité de la modernité, mais en lui faisant subir une distorsion, qui caractérise la postmodernité. C'est passer du paradigme de la rationalité à celui du relativisme.

La pluralité qui caractérise notre époque rend la tâche de l'enseignant plus complexe puisqu'il doit tenir compte de divers horizons culturels dans la planification des activités pédagogiques. « Que la pédagogie ne puisse escompter une fondation certaine, qu'elle ne puisse s'appuyer ni sur la tradition ni sur la science, elle ne donne pas pour autant dans le n'importe quoi; elle cherche simplement à construire un espace où il est encore possible d'enseigner et d'éduquer tout en sachant qu'il n'existe pas de certitude pour le faire » (*ibid.* p. 69). Or, voilà ce qui rejoint notre problématique, de même que celle de l'approche par compétences.

2.4 L'herméneutique

Nous retrouvons un paradigme de la compréhension et de l'acquisition des connaissances qui s'oppose aussi à celui des positivistes. Il s'agit de l'herméneutique. Selon moi, l'herméneutique peut enrichir la vision socioconstructiviste de l'apprentissage et je tenterai de le démontrer en me référant aux analyses et aux apports de l'herméneutique dans une contribution à une pédagogie de la culture relevés par Simard (2004). Nous verrons en quoi ce

paradigme peut enrichir l'approche socioconstructiviste et devenir le cœur théorique définissant et situant les savoirs à enseigner.

Pour introduire la philosophie interprétative de l'herméneutique, Simard (2004) met d'abord en contexte notre réalité postmoderne et posthumaniste. Ensuite, il situe la pédagogie dans le contexte moderniste puis dans la réalité actuelle. Il s'ensuit une description de l'herméneutique telle que développée par Heidegger (1985), puis par Gadamer (1996). Simard établit alors un lien entre l'herméneutique et la pédagogie pour, finalement, démontrer la contribution de ce paradigme à une pédagogie de la culture. Voyons de plus près en quoi consiste l'herméneutique gadamérienne telle que présentée par Simard (2004). Nous aborderons ses origines, ses diverses tangentes et, plus précisément, celle dans laquelle les analyses de Simard s'inscrivent, soit l'herméneutique modérée. Nous verrons les principes qui en émergent et leurs applications quant à la culture et l'éducation.

À l'origine, l'herméneutique est une technique d'interprétation des textes religieux, littéraires et juridiques. Elle tient son nom du dieu grec Hermès, interprète des messages des dieux. Sous Heidegger, puis Gadamer, entre autres, l'herméneutique s'est développée en un courant philosophique de l'interprétation qui perçoit la compréhension caractérisée par le perspectivisme et l'historicité. L'herméneutique conservatrice suppose une reproduction de l'intention de l'auteur de l'œuvre. « Comprendre ou interpréter, c'est reproduire alors le sens ou l'intention de l'auteur que seul un canon de règles interprétatives est en mesure de garantir » (Simard, 2004, p. 87). En ce qui a trait à l'herméneutique critique, celle-ci tente de permettre une compréhension objective des discours en favorisant la découverte de « la nature idéologique des systèmes de croyances, les conditions économiques et politiques [de ceux-ci] qui se donnent comme sens et vérité » (p. 91). L'herméneutique radicale regroupe des auteurs tels que Foucault, Deleuze et Derrida. Cette philosophie tente de

mettre à jour toutes les structures stables de la pensée et du discours afin de les interpréter sous plusieurs angles et d'en ouvrir toutes les significations. Comprendre, « c'est l'écriture qui réfère à elle-même sans jamais pouvoir se saisir et mettre un terme au mouvement métaphorique qui l'entraîne » (p. 94).

2.4.1 Herméneutique modérée

Ayant pour principaux auteurs H.G. Gadamer et P. Ricoeur, l'herméneutique modérée suppose que « la compréhension humaine est essentiellement dialogue » (p. 88). Il s'agit, d'une part, de l'œuvre ou du discours et, d'autre part, de l'interprète. Ceux-ci se rencontrent par le biais du langage qui véhicule l'histoire. Le passé s'anime et se comprend dans le présent. Il est donc situé et relatif à la subjectivité interprétative du sujet qui va à sa rencontre par le langage et le dialogue. Ainsi, « comprendre, c'est parvenir à une nouvelle entente » (p. 95). L'interprète ramène à lui l'œuvre et s'en trouve transformé. En ce sens, la compréhension comporte une production. Voyons de plus près les principes de cette herméneutique telle que présentée par Simard (2004).

- 1- La compréhension est circulaire. C'est-à-dire qu'elle se fait à partir de ce que le sujet connaît déjà : l'interprète aborde de nouveaux savoirs d'après ce qui lui est familier et la compréhension nouvelle modifie en retour ses préjugés.
- 2- La compréhension s'enracine dans une tradition historique et culturelle. Les « interprétations ne sont jamais neutres, mais toujours conditionnées par la tradition dans laquelle nous vivons et qui forme la substance de nos préjugés » (p. 107).
- 3- Cette tradition nous est transmise par le langage. La compréhension est donc toujours linguistique.

- 4- La compréhension comporte une production, dans la rencontre et le dialogue entre le sujet et ses questionnements et l'objet et ses réponses. C'est à travers ce dialogue qu'il y a production, transformation de soi et de la tradition.
- 5- La compréhension comporte une application. Les questionnements posés par l'interprète trouvent écho dans la culture. Les réponses qu'il interprète à partir de soi a une application à une situation présente.
- 6- La compréhension a la structure logique du questionnement.

2.4.2 Pédagogie et paradigme herméneutique

Au vu de la société actuelle, postmoderniste, posthumaniste, surtout plurielle et sans fondement unificateur, la pédagogie est mise au défi de définir les contenus à enseigner et comment le faire. Il faut tenter de relier les discontinuités des savoirs entre eux, celles des cultures, des hommes. À ce titre, l'herméneutique peut être mise à contribution afin de définir ce que pourrait être une approche culturelle de l'enseignement. Pour en faire la démonstration, il faut d'abord s'entendre sur ce que nous appelons culture. Ensuite, nous verrons brièvement une analyse herméneutique de la pédagogie. Puis, nous terminerons sur l'approche culturelle proprement dite, en éducation et l'apport de l'herméneutique pour clarifier cette approche.

Les élèves de l'école primaire des années 2010, tout comme leurs prédécesseurs, sont bombardés de produits médiatiques, sous forme d'images fixes ou animées ou de musique. Qu'ils soient publicitaires, culturels ou informatifs, ils sont omniprésents dans leur quotidien. Moniques Richard (2005), dans son analyse sur la culture des jeunes, utilise la métaphore du jeu des miroirs pour la définir. La culture de masse renvoyant à la culture artistique qui elle, renvoie à des référents culturels qui eux-mêmes renvoient à d'autres référents et ainsi de suite, pour terminer en un infini de

références culturelles. Les jeunes sont des consommateurs de culture populaire qui naviguent aisément dans le chaos et la discontinuité des médias. Ils ont accès, avec Internet, à un champ infini de connaissances. Néanmoins, ils doivent apprendre à organiser ces savoirs pour leur donner du sens et les relier entre eux, et sont aussi appelés à juger de leur authenticité et véracité. « Comment peut-on définir les limites de la culture populaire, de la culture savante, de la culture scolaire et de celle des jeunes avec des balises et des valeurs aussi floues? » (Richard, 2005, p. 2). La question de la culture seconde, celle qui arrache l'élève et qui donne sens à des aspects de sa culture immédiate, reste à être élucidée : quels savoirs culturels devons-nous enseigner?

Tout d'abord, Simard (2004), mais aussi Leroux (2007), définissent la culture selon deux pôles, en s'appuyant sur les écrits de Dumont (1968, 1981a, 1987, 1995, 1997). Il y a la position des anthropologues et celle des humanistes. Selon les premiers, la culture « doit s'entendre [...] d'une façon collective; elle désigne [...] l'ensemble des traits les plus caractéristiques d'un groupe ou d'une communauté donnée » (Simard, 2004, p. 125). Celle des seconds suppose un arrachement à cette culture du peuple pour aller vers celle, plus générale, plus élevée, des *humanitas*. Or pour l'herméneutique, ces deux acceptations de la culture sont tout aussi viables. On ne peut ignorer la culture qui nous a vus naître et qui nous a éduqués. C'est cette même culture qui sert de point d'appui pour élever notre compréhension aux autres cultures.

Par ailleurs, Leroux (2007) introduit, dans un texte faisant état de la culture commune au Québec, un troisième aspect à la culture. En plus de la culture immédiate, première et celle plus transcendantale, soit la seconde, se trouve la culture politique et civique. Celle-ci n'est pas sans intérêt pour l'enseignement dans une perspective culturelle, même au regard de l'herméneutique. Cette culture en est une des droits et du savoir moral d'une société. Contrairement aux cultures première et seconde qui sont

caractérisées par un flou pluraliste, la culture politique et civique en est une commune et consensuelle, qui se vit de façon démocratique au sein d'une communauté. Mais en accord avec les principes de l'herméneutique, cette culture commune naît du dialogue et est ouverte à la transformation du groupe. Elle se veut réflexive et à la recherche du bien commun. C'est un socle de valeurs sur lequel peut prendre appui un système de lois dans un groupe donné. Comme le mentionne Leroux (2007), ses fondements sont plutôt d'ordre environnemental, social et transgénérationnel. Ils ne s'apparentent plus aux arts et à la littérature, ces objets culturels étant plutôt propres aux deux autres conceptions de la culture. Ainsi, malgré l'effritement des normes culturelles universelles et l'impossible unification d'un groupe autour de mêmes croyances, nous retrouvons, dans l'espace publique citoyen, un consensus culturel nouveau.

La société doit réagir au nom des principes, et non pas s'engager dans un conflit de cultures opposant des groupes sur le plan de la culture première, ou des références sur le plan de la culture seconde. On peut même dire plus, dans la mesure où cette culture civique est désormais la seule que nous puissions légitimement considérer comme culture *publique*, et non seulement comme culture *commune* (Leroux, 2007, s.p.).

En réponse à la question quels sont les savoirs à enseigner?, Leroux (2007) apporte comme piste de solution cet espace civique transversal qu'est l'éducation à l'histoire et à la citoyenneté, de même que le cours d'éthique et de culture religieuse. Selon l'auteur, le développement d'une attitude réflexive engagée de l'élève au sujet de la culture au pluriel favorise son émancipation à titre de citoyen d'une société libre. Non sans en relever l'utopie, Leroux croit tout de même en la capacité de l'école de transmettre une telle culture civique et politique commune, dans le respect du pluralisme qui caractérise les autres cultures. L'herméneutique peut aussi contribuer à l'édification de cette culture commune en ouvrant le dialogue sur ce que la communauté adopte comme valeurs partagées et en ouvrant la conscience du poids de la tradition dans les jugements portés concernant tel ou tel sujet. Il s'agit de la fusion des horizons. Un nouvel accord.

Nous avons donc vu trois niveaux de la culture, soit la culture première qui regroupe « les appartenances de base, comme les rapports de parenté, les traditions relatives au mode de vie, les valeurs morales fondamentales implicites qui découlent de ces structures de base et les croyances du groupe d'origine » (Leroux, 2007, s.p.); la seconde qui, « d'abord marquée par une réflexion, [...] est un retour sur la culture première, dans le but de l'approfondir ou de l'universaliser » (s.p.) puis, la troisième, qui relève du civique et du politique. Voilà la définition que prend la culture dans ce texte.

En ce qui concerne les paradigmes dominants en éducation, Simard (2004) constate que le cognitivisme, quoiqu'ayant des répercussions positives importantes sur la pratique enseignante, ne saurait répondre au problème de l'éducation actuel. Comprendre n'est pas seulement traiter de l'information, et Simard (2004) nous rappelle, en appuyant les propos de Bruner (1991) « que l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture et que pour mieux comprendre l'esprit humain, son activité créatrice et ses produits culturels, il nous faut réintroduire dans l'éducation une approche historique, culturelle et interprétative » (p. 121). L'existence humaine, dans un contexte herméneutique, est un rapport d'interprétation du monde qui se vit de façon dialogique et linguistique, selon Simard (2004). Or, l'école est le lieu par excellence pour développer les outils d'interprétation, soit le langage écrit et parlé; outils que nous offrit Hermès.

Toujours en référence aux écrits de Simard (2004), il est possible d'élaborer une analyse herméneutique de l'éducation. L'herméneutique met en lumière trois relations dialogiques dans l'acte pédagogique : le dialogue de l'enseignant et la culture qu'il interprète, le dialogue de l'élève avec la matière et, enfin, le dialogue entre les membres de la classe. En premier lieu, l'enseignant se pose en interprète de la matière. Selon notre paradigme, cette interprétation n'est pas neutre et s'enracine

dans une tradition interprétative dialogique plus ou moins conscientisée. De plus, comme la compréhension comporte une application à soi, ce savoir interprété par l'enseignant, bien qu'appartenant au passé, est aussi relié à son présent et à ses propres questionnements. Ce que l'enseignant comprend de sa matière n'est pas définitif. Cette compréhension est ouverte et modulable, selon le principe de la circularité herméneutique. Il est toujours possible d'enrichir une interprétation de la matière enseignée et, ainsi, en transformer les interprétations préalables. Mais là ne s'arrête pas la tâche d'interprétation du pédagogue, bien entendu. En second lieu, celui-ci doit rendre sa propre compréhension de la matière transmissible aux élèves. Il doit avoir le souci de l'autre dans cette transmission. « Interpréter une matière, c'est l'expliquer et l'exposer d'une manière qui tienne compte de la structure préalable de la compréhension des élèves » (p. 151). La culture est la source de la pédagogie. Il est admis que l'enseignant transforme la culture savante, scientifique ou artistique afin de la rendre accessible aux élèves. Or, Simard (2004), tente de répondre à la question de ce qu'il y a dans les œuvres « qui méritent notre attention et ce travail de transformation pédagogique » (p. 152). D'emblée, il écarte la culture comme objet de culte, comme médaille sur la poitrine, comme collection de savoirs sur des dates, des passages littéraires et quoi encore. Pour lui, et je souscris à cette idée, « la culture est un ébranlement de soi, un éveil que l'éclair fait surgir » (p. 157). La culture, « existe plutôt dans ce rapport où le dialogue se noue, dans cette rencontre où jaillit la vie. [...] (Elle) ne se trouve ni quelque part, ni dans le sujet; elle est plutôt dans ce mouvement où nous sommes elle et moi inclus » (p. 156). Le pédagogue ne doit pas simplement transmettre des savoirs, mais il doit tenir compte de la culture première de l'élève et être attentif aux réactions que suscite la nouvelle matière. En dernier lieu, pour opérer une transformation du savoir initial des élèves, il doit y avoir une production de sens et un rapport à soi. L'élève entretient un lien dialogique avec la matière, mais aussi avec l'enseignant ou ses pairs. Ainsi, remettre en perspective le sens d'une œuvre, montrer qu'elle résulte d'un questionnement que les élèves

peuvent aussi éprouver, tenir compte de leurs préconceptions, et ce, dans un cadre dialogique, favorise la compréhension.

Contrairement à la tradition du *cogito* et à la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité déposés dans les œuvres de culture. Que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n'avait été porté au langage et articulé par la littérature? » (Ricoeur, 1986, cité par Simard, 2004, p. 166)

L'herméneutique contribue à une pédagogie de la culture en présentant une analyse de la compréhension étroitement liée à celle-ci. Selon les principes de l'herméneutique modérée énumérés plus haut, nous pouvons concevoir quelles seraient les approches possibles de l'enseignant qui s'inscrivent dans une perspective culturelle en classe. Ainsi, nous verrons ce qu'est la pédagogie du dialogue, la conscience pédagogique, comment lier les savoirs et la vie, puis ce qu'implique l'historicité de la compréhension.

2.4.3 Pédagogie du dialogue

Le dialogue, tel que nous le fait remarquer Simard (2004), n'est pas une simple conversation badine pour socialiser. Ce n'est pas non plus un exercice de rhétorique. Il s'agit d'un échange réel de points de vue, de connaissances, de perceptions, d'interprétations. Dans un dialogue, l'émetteur est écouté par le récepteur et les rôles s'échangent. À la fin, il y a transformation des deux parties. Il y a une nouvelle entente, fusion des perspectives. Le dialogue permet les différences et la fusion n'oblige pas la soumission de l'un ou l'autre des points de vue, mais bien une

superposition de ceux-ci qui permet de voir autrement. « Quelque chose nous est resté et nous a changé » (Gadamer, 1995, cité par Simard, 2004, p. 227).

L'outil du dialogue est le langage. L'enseignant doit avoir le souci de développer la pratique du langage dans la classe. Le langage parlé et écrit, mais aussi scientifique, artistique, etc. L'enseignant doit être en mesure d'aider les élèves à dialoguer, à écouter l'autre, à développer des hypothèses d'interprétation et un sens esthétique, à découvrir sa propre parole, à émettre son propre point de vue au contact des autres idées et à élaborer un argumentaire. Cette approche pédagogique du dialogue permet une mise en perspective en découvrant plusieurs interprétations possibles d'un même sujet, de créer et d'édifier sa propre manière d'interpréter et de se distancer de celle-ci en prenant conscience de sa relativité et de son appartenance à une tradition extérieure à soi.

2.4.4 La conscience pédagogique

Être en situation pédagogique est toujours se placer en situation nouvelle. Chaque classe, chaque élève et chaque enseignant a ses particularités qui créent un écosystème variable d'une situation à l'autre. Bien sûr, il y a des constantes, des traditions, des outils pédagogiques qui peuvent appuyer les approches choisies par l'enseignant. Mais la nature même du travail du pédagogue requiert jugement et finesse, sensibilité et tact pour être en mesure de bien mener les activités d'apprentissage. C'est avoir le souci de l'autre, que de développer une conscience pédagogique, telle que proposée par Simard (2004). Tout d'abord, il importe d'accueillir les élèves tels qu'ils sont, soit leur personnalité culturelle et leur culture immédiate. Ensuite, il importe de les ouvrir à autre chose à partir de ce qu'ils connaissent déjà, en accord avec le principe de circularité de la compréhension

herméneutique défini précédemment. Connaître les élèves, c'est les questionner sur ce qu'ils comprennent déjà, découvrir leurs intérêts et leur réalité. Enfin, le travail de médiation de l'enseignant est ce qui amène « l'élève à la culture et la culture à l'élève, l'élève et la culture dans un même mouvement pédagogique où le souci pour la culture rencontre le souci pour l'élève » (Simard, 2004, p. 248). L'enseignant, soucieux de la culture et de l'élève cherchera donc à se renouveler, à diversifier ses approches et à susciter l'intérêt des élèves pour la matière.

2.4.5 La discontinuité entre les savoirs et la vie

Simard (2004), s'appuyant sur Husserl (1989), accuse la science moderne de créer une « crise du sens ». Ainsi, il constate que

la subjectivité humaine, source de sens, s'est perdue dans les mécanismes de l'objectivité scientifique, puis technologique. La science consacre ainsi le divorce entre les savoirs et la vie; elle semble coupée de la vie, de l'existence, de l'homme comme sensibilité et conscience réfléchissante. (p. 271)

Il ne s'agit pas d'entrer en rupture avec la modernité qui nous a légué en héritage l'objectivité absolue et le sujet-objet. Comme le suggère Simard, se référant à Gadamer, il faut distordre la modernité, la continuer, s'en remettre même, afin de favoriser l'émergence d'un sujet-projet volontaire et intentionnel. Nous reconnaissons donc le poids de l'histoire et des traditions interprétatives qui travaillent en nous, mais nous tentons de nous ouvrir aux autres horizons interprétatifs. Comprendre, selon l'herméneutique, n'est pas qu'objectif, nous pouvons même affirmer qu'aucune compréhension n'est entièrement neutre. L'être-là, le *Dasein*, est rapport au monde, il y est dans un échange dialogique familier. Nous comprenons à partir d'une situation préalable, à partir de préjugés pouvant être modifiés. Dans cette optique, enseigner

des savoirs « objectifs », des connaissances spécialisées, sans lien entre elles, indique un manque de souci de l'autre. Le sujet n'est pas inerte. L'élève interprète le monde à partir de ce qu'il connaît, de ses intérêts, de ses valeurs et de ce que sa communauté lui a transmis.

Au-delà de la théorie, il existe une *phronésis* aristotélicienne, c'est-à-dire un « savoir lié à la vie, un savoir en contexte [...] un savoir de situation qui ne peut jamais se résoudre dans la prise définitive de l'objet et qui implique, pour cette raison même, une ouverture à l'autre, et donc la possibilité d'un dialogue véritable » (Simard, 2004, p. 282). Nous édifions ensemble notre compréhension de la réalité. Nous pouvons dès lors reprendre la maïeutique de Socrate et être conscient de notre ignorance : il n'y a pas de vérité absolue extérieure à la compréhension humaine. Selon l'herméneutique, la réalité est une construction et le langage est l'outil pour l'interpréter. « Lier les savoirs à la vie, c'est amener les élèves à considérer les œuvres d'art, les textes littéraires et les savoirs savants dans chacune des disciplines scolaires comme des réponses à des questions que les hommes se sont posés sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde » (p. 283). Cette conception des savoirs nous mène à un autre point, soit celui de l'historicité de toute compréhension.

2.4.6 L'historicité de la compréhension

Kundera (1995), dans l'ouvrage *La lenteur*, affirme :

La façon dont on raconte l'Histoire contemporaine ressemble à un grand concert où l'on présenterait d'affilée les cent trente-huit opus de Beethoven mais en jouant seulement les huit premières mesures de chacun d'eux. Si on refaisait le même concert dans dix ans, on ne rejouerait, de chaque pièce que la seule première note, donc cent trente-huit notes pendant tout le concert, présentées comme une seule mélodie. Et dans vingt ans, toute la musique de Beethoven se résumerait en une seule très longue note aigue qui ressemblerait à celle, infinie et très haute, qu'il a entendue le premier jour de sa surdité. (p. 112)

Les savoirs, extraits des contextes qui les ont vu naître, sont multiples et incohérents. Nous pouvons accumuler, mémoriser tous ces savoirs épars, mais comment pouvons nous lier les discontinuités, les disciplines ainsi morcelées? Revenons à l'herméneutique. Nous voyons que les savoirs sont issus de traditions interprétatives reconnues au sein d'un groupe, d'une communauté. Ainsi, chaque savoir savant a été « consacré », reconnu et validé par un groupe réputé compétent, puis il se retrouve parmi les savoirs à apprendre dans un curriculum scolaire lui aussi relevant d'une tradition interprétative, ici pédagogique. Le langage est l'outil d'acquisition et d'interprétation des connaissances. La structure dialogique de la compréhension implique une forme d'aller-retour entre les préjugés de l'apprenant et les savoirs qui lui sont présentés. L'historicité de la compréhension, « c'est reconnaître que notre compréhension du monde n'est jamais neutre et objective, mais profondément conditionnée par une tradition historique qui vient à nous par le langage » (Simard, 2004, p. 304).

Reconnaître l'historicité de la compréhension, pour l'enseignant, signifie amener à la conscience le travail de l'histoire qui se joue en nous : conscience de la tradition pédagogique et interprétative pour l'enseignant mais, pour l'élève, conscience de découvrir des savoirs qui s'inscrivent dans une tradition léguée par les hommes qui les précèdent; ce qui suppose une mise en contexte des situations génériques, une mise en lumière des questions, des problèmes et des angoisses à l'origine des découvertes et des œuvres de l'esprit. L'idéal du savoir désincarné, amorcé par Descartes et les Lumières, l'idéal du rationalisme prônant l'existence d'une vérité absolue qui a eu cours dans le modernisme, tout cela est ébranlé par ce nouveau paradigme herméneutique, proche du constructivisme qui préconise, selon Simard (2004), que nous habitons une réalité construite « et que la construction de la réalité dépend de la construction de significations qui prennent forme au sein de traditions interprétatives » (p. 303). C'est en enseignant dans

une perspective historique que nous pouvons aider l'élève « à prendre conscience de la profondeur historique de ce qui lui est transmis » (p. 306).

Voilà comment l'herméneutique de la compréhension a un apport important dans une pédagogie de la culture. Nous verrons comment ce paradigme trouve une application dans l'appréciation des œuvres d'art. La position de l'enseignant en art, en ce qui concerne la culture, est particulière. Les arts relèvent d'une histoire autre que celle du rationalisme et des sciences naturelles.

Comme l'affirme Kandinski (1989), il y a « du spirituel dans l'art ». Ainsi, l'art représente une expérience phénoménologique purement subjective de l'humanité qui se rapporte à soi. Les grandes questions, les peurs, les angoisses, les notions de contemplation et de jeu, se retrouvent, entre autres, dans les œuvres d'art. Y découvrir leur histoire consiste aussi à découvrir l'histoire des joies et des chagrins existentiels des hommes. L'histoire de notre conscience de mourir, de vivre, de nous poser des questions.

2.5 L'importance de l'appréciation

Revenons sur les assises du programme de formation. Il est important de rappeler que la culture occupe désormais une place importante dans le curriculum et que l'enseignant n'y échappe pas. Certains chercheurs se préoccupent de la posture même de l'enseignant et du rapport qu'il entretient avec la culture.

C'est dire l'importance qu'on y accorde depuis quelques années au sein des écoles québécoises. Selon le programme de formation (2001) :

L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. À cette fin, elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. Par ailleurs, chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient (p. 4).

Dans le programme d'arts plastiques, la compétence relative à l'appréciation vise à développer la pensée critique de l'élève et son sens esthétique. Elle vise aussi à rehausser sa culture et à le rendre « citoyen ». À mon sens, une connaissance élargie de l'histoire de l'art et de l'histoire de l'humanité, permet à l'élève de se situer dans le monde et de comprendre les différents courants qui ont animé la discipline des arts visuels. La connaissance de l'histoire permet de mieux comprendre les enjeux qui ont vu naître chacune des œuvres et de porter un jugement plus nuancé sur celles qui sont plus difficiles à accueillir. Il y a, dans l'histoire de l'art, une histoire de l'angoisse existentielle, de la libre-pensée, des espoirs et des questionnements. Il y a l'histoire des découvertes techniques, de la représentation et du rapport au réel. L'art est aussi parfois instrumentalisé par le pouvoir politique ou religieux et lorsqu'il s'en libère, il représente un espace où la critique sociale est permise, d'où émerge un certain questionnement de nos épistèmes, ici occidentaux. L'appréciation des œuvres d'art ouvre la voie aux questions morales et répond ainsi à un des défis que tente de relever le *Programme de Formation de l'école québécoise* (2001), celui de former de futurs citoyens ouverts à la différence et à la culture.

Le socioconstructivisme offre à l'enseignant un cadre pour mener les activités d'appréciation. L'approche par compétences change la relation qu'entretient l'enfant

avec les savoirs, ceux-ci devenant des ressources susceptibles d'être mobilisées dans différents contextes. L'enseignant accompagne l'élève dans la mobilisation de ses ressources internes et externes et lui indique dans quelles circonstances il peut les exploiter. Il favorise aussi l'expérimentation afin que l'élève découvre lui-même dans quels contextes une ressource produit tel ou tel effet. De plus, en se fiant au programme, l'enseignant peut, par exemple, se servir d'outils qui l'aideront à cerner chaque étape de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation en tenant compte de trois phases, soit la préparation, la réalisation et l'intégration (Gouvernement du Québec, 2007). Puisqu'une situation doit aussi intégrer la dimension évaluative, l'enseignant doit cibler les compétences que les élèves sont invités à développer au cours du processus. Comme le remarque judicieusement Legendre (2001), la compétence « ne peut que s'inscrire dans des visées de formation à long terme étant donné qu'il est toujours possible d'accroître une expertise, autrement dit, de devenir de plus en plus compétent » (p. 18). Or, au regard de la problématique, soit la précarité de l'enseignement des arts plastiques au primaire, le développement des compétences ne peut se réaliser pleinement. Il serait plus avantageux que le spécialiste en arts plastiques puisse suivre l'évolution des compétences des élèves sur plusieurs cycles.

C'est à juste titre que je pense que le socioconstructivisme, d'une part, contribue à l'élaboration d'une structure « physique » de la planification des situations d'apprentissage par l'enseignant et que, d'autre part, l'herméneutique offre une structure « philosophique » sur laquelle peut s'appuyer l'enseignant soucieux de mettre en contexte les savoirs qu'il choisit d'enseigner. Ces considérations théoriques orientent mes choix quant aux approches et aux stratégies favorisant chez l'élève l'appréciation des œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire. Elles seront aussi mises à contribution lors de l'analyse et de l'élaboration des outils pédagogiques reliés à cette compétence.

2.6 Nature de l'appréciation

Dans le but de circonscrire les approches et les stratégies favorisant l'appréciation d'œuvres d'art en classe d'arts plastiques, j'ai effectué des recherches d'articles, de mémoires ou de thèses s'y rapportant. En premier lieu, je décris sommairement plusieurs approches, puis je les classe selon le modèle de Karen A. Hamblen et Camille Galanes (1997). En second lieu, j'identifie des stratégies et des outils susceptibles de soutenir la démarche d'appréciation chez les élèves en classe d'arts plastiques. Ensuite, j'analyse leurs modalités d'application en classe d'arts plastiques en termes de recommandations et de difficultés. En dernier lieu, je conclus en faisant appel aux paradigmes socioconstructiviste et herméneutique afin d'aiguiller le choix d'une approche qui sera testée en classe d'arts plastiques. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, voyons quelques définitions et quelques précisions sur l'appréciation d'œuvres d'art ainsi que les perceptions de l'art par les enfants et les stades de développement de celles-ci.

2.6.1 Quelques définitions et précisions

Tout d'abord, j'aborde quelques définitions se rapportant au concept de l'appréciation de l'œuvre d'art. Ginette LeBel (1993), dans son mémoire portant sur la réponse esthétique, définit, en citant Dewey (1934), Cromer (1990), Osborne, (1976) et Lindsey, (1982), les concepts de perception, de réponse, d'appréciation et d'éducation esthétique. Selon Dewey (1934), la perception esthétique représente un point de vue particulier, opposé à la reconnaissance qui catégorise l'information retenue en suspendant la perception. La perception exige une grande réceptivité de la part de l'observateur. Il s'agit de recréer l'objet d'art et d'être créatif dans l'organisation des données. La réponse esthétique est une « expression verbale ou écrite des impressions lors de la rencontre initiale avec une œuvre d'art » (LeBel, 1993, p. 10).

L'appréciation esthétique, pour Osborne (1976), « n'est pas strictement une compréhension intellectuelle ou émotionnelle. Sommairement, il s'agit d'une habileté acquise à percevoir et à appréhender synoptiquement un objet esthétique » (traduction libre, Osborne cité dans LeBel, 1993, p. 10). Souveryns (2007) la définit comme « [Un] acte fondateur de l'ensemble des compétences à déployer durant le cursus de nos élèves : exercer l'œil à capter avec méthode un ensemble de données et analyser notre perception des objets d'art qui nous entourent » (p. 32).

Lindsey (1982) définit l'éducation esthétique comme « une activité d'apprentissage qui favorise la capacité des élèves à expérimenter les qualités sensuelles/holistiques et esthétiques perceptibles dans le monde qui nous entoure ou dans une œuvre d'art ou un événement artistique » (traduction libre, Lebel, 1993, p. 10). Enfin, selon Souveryns (2007), le concept d'image représente pour les historiens d'art, « des documents qui, témoignant d'états de conscience et de culture, ont été sélectionnés par le grand musée imaginaire de l'histoire » (p. 33).

Souveryns précise que nous devons développer la compétence de l'élève à réaliser des transferts des méthodes d'appréciation dans un nouveau contexte. Par conséquent, l'évaluation de la compétence porte sur la méthode d'appréciation qui est montrée et mise en pratique par l'élève. L'élève doit « communiquer autre chose qu'un jugement de gout de type « j'aime » ou « je n'aime pas » (p. 33) et cela s'apprend. Ces considérations devront être prises en compte lors de l'élaboration d'activités d'appréciation en classe.

2.7 Perceptions de l'art par les enfants et stades de développement

Les élèves du primaire sont âgés de six à douze ans. Tout au long de la scolarisation, les enfants évoluent selon des stades de développement assez bien documentés (en

référence à Piaget, par exemple). Or la vision de l'enfant, ses perceptions sur le monde évoluent aussi en ce sens. Aurélie Musy (2012), dans son mémoire sur les perceptions de l'œuvre d'art par les enfants relève que « l'enfant ressent l'œuvre en même temps qu'il la regarde » (p. 4). Il l'aborde de façon ludique et avec curiosité. Comme le fait remarquer Souveryns (2007), « il faut tenter de préserver cette pureté de la vision enfantine avant qu'elle ne se teinte de préjugés ». Or, ce regard socialement éduqué finit toujours par se teinter de jugements a priori, et ce, assez rapidement. En effet, une autre étude portant sur les perceptions de l'art par des enfants scolarisés de cinq à dix ans (Wallner, Weil-Barais, Gottesdiener, 2012), démontre que dès l'âge de sept ans, la dimension sociale de l'art entre en jeu dans le discours d'appréciation. Les petits de cinq et six ans expriment leurs justifications par l'esthétisme : « c'est joli », l'appréciation « j'aime bien » et l'appréciation du sujet « j'aime les chats ». De plus, ils définissent plusieurs objets comme étant de l'art : un jouet, une reproduction vue chez grand-mère, un siège de vélo. Pour les enfants de sept à dix ans, une dimension sociale apparaît dans les discours justifiant l'appréciation d'œuvres et dans la définition de ce qu'est l'art. La technique ainsi que la qualité de la réalisation font aussi partie des justifications. Les œuvres d'art se définissent par leur auteur connu (Picasso), par celles qui sont populaires (la Joconde), par les médiums de création (dessin, peinture, sculpture) ou bien parce que l'œuvre se retrouve dans un lieu culturel. « En somme, l'évolution avec l'âge se ferait dans le sens d'une appropriation de critères partagés socialement et de l'abandon de références strictement personnelles » (p. 386). Les auteurs concluent que ces changements de perception découlent directement de l'éducation artistique, formelle ou non.

Les étapes du développement des conceptions de l'art ont été documentées, entre autres, par Michael J. Parsons (1987). Verreault et Pelletier (1991) suggèrent de s'y référer afin de permettre une meilleure compréhension des réactions des élèves face aux œuvres plus difficiles d'accès. Elles relèvent que Parsons (1987) a classé la

perception des œuvres d'art en fonction de quatre axes de réponse qui évoluent selon un mouvement de décentration. Ces axes sont les suivants : le sujet des œuvres, l'interprétation des caractéristiques expressives, la considération accordée à la forme et les critères sur lesquels se fonde le jugement.

Verreault et Pelletier (1991) remarquent que la rencontre avec l'art actuel pose des difficultés. Elles associent ce défi au fait que la signification de certaines œuvres contemporaines est basée sur la connaissance des codes artistiques. Les artistes se donnent comme objectif de recherche la personnalisation de leur démarche de création qui suppose souvent un rejet ou un questionnement des conventions artistiques. Ainsi, posséder une grande culture générale et une bonne connaissance du domaine de l'art peut faciliter la compréhension d'une œuvre. Il est à noter que les enfants en bas âge, pour des raisons citées plus haut, ont moins de difficultés que les plus âgés à « entrer dans l'œuvre » de manière sensible. La forme que prend, parfois, certaines œuvres d'art occasionne d'emblée des réactions négatives chez les enfants plus âgés. Les théories du développement de l'appréciation peuvent aider l'enseignant à mieux diriger les activités d'appréciation en lien avec les œuvres d'art actuel en prévoyant les réactions possibles et les besoins des élèves pour éviter le rejet de l'œuvre (mise en contexte et connaissances à développer).

[Ces théories] nous indiquent aussi que pour passer à un stade supérieur, les individus doivent abandonner des conduites, des croyances ou des modes de pensée pour en adopter de nouveaux qui leur paraissent plus satisfaisants. Sans provocation et sans confrontation, aucun changement ne se produit. Piaget (1977) et Kholberg [...] voient le moteur du développement dans le conflit et le dilemme (Verreault, Pelletier, 1991, p. 3).

Tableau 2.1
Conception de l'art :
Étapes du développement

Stades	Sujet	Expression	Forme	Jugement
I 5 à 7 ans	Reconnaissance	Indices concrets évidents	Couleurs pures formes simples	Égocentrisme absence de critère
II 8 à 12 ans	Préférence pour sujets réalistes et moralement bons	Indices concrets subtils	Précision du dessin détails	Critère : réalisme
III Adolescents	Ouverture aux grands thèmes humains	Univers intime réalités psychologiques	Subordonnée à l'expression	Critères : profondeur des significations et originalité
IV Amateurs d'art	Prétexte à une recherche formelle	Basée sur les données objectives de l'œuvre	Maîtrise du langage artistique	Critères : principes artistiques et théories de l'art
V Experts	Réflexion critique sur les valeurs artistiques et les systèmes esthétiques			

D'après Parsons, M. (1987). *How We Understand Art : A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, New York, Cambridge, University Press

Dans Verreault, F., Pelletier, M. (1991). *Rencontre avec l'art actuel*. Communication présentée au congrès de l'AQESAP, Laval.

2.8 Approches pour développer l'appréciation d'œuvres d'art

Une recherche dans la littérature spécialisée permet d'identifier quelques approches favorisant le développement de l'appréciation des œuvres d'art en contexte scolaire. Je les décrirai brièvement afin d'avoir un portrait plus éclairé de l'état des connaissances à ce sujet. Certaines d'entre elles suivent une méthodologie semblable et se recoupent. Un article de Karen A. Hamblen et Camille Galanes (1997) a cependant retenu mon attention. Il s'agit d'une classification de six grandes approches en appréciation esthétique mises en relation avec des fondements éducationnels que j'aborderai ensuite. Je m'inspire de cette représentation afin de classer les approches relevées lors de la recension des écrits.

Celles-ci se déclinent comme suit : 1. L'approche historique; 2. L'approche iconographique / iconologique; 3. L'histoire de l'art social / approche contextualisée; 4. L'approche multidisciplinaire (chronologie, analyse esthétique et ontologique); 5. L'approche empathique (allocentrisme); 6. Le modèle des critiques professionnels; 7. L'approche par questionnement; 8. L'approche par la forme, le thème et le contexte; 9. L'approche formaliste et 10. L'approche phénoménologique.

2.8.1 Approche historique (Steele, 1993)

Cette approche requiert l'utilisation de textes historiques et peut inclure un travail en atelier pour comprendre les représentations et les significations d'une œuvre représentative d'un mouvement artistique ou d'une époque en particulier. Une première stratégie d'analyse se vit à partir d'un travail produit en atelier selon les techniques de l'époque. Lors d'une première étape, les élèves sont invités à regarder l'œuvre et à en discuter. Une loupe peut être utilisée. L'enseignant questionne les

élèves, en partant du général pour aller au spécifique, afin de les amener à découvrir les techniques utilisées et le sens des conventions. L'enseignant peut s'appuyer sur des textes d'époque en lien avec l'œuvre pour informer les élèves sur son processus d'élaboration. Lors de la deuxième étape, les élèves produisent une réalisation selon les standards de l'époque ou du travail de l'artiste en atelier. Enfin, lorsque la réalisation est terminée, l'enseignant discute avec les élèves des implications de la pratique pour favoriser l'analyse de l'œuvre. En découvrant le style et les techniques de l'époque, il est possible de critiquer les réalisations des élèves comme l'auraient fait les contemporains de l'œuvre étudiée. Dans ce contexte, ils ont une meilleure compréhension du contexte de réalisation de l'œuvre et sont en mesure de l'apprécier selon des standards différents des a priori.

Une seconde stratégie d'appréciation d'œuvres d'art s'effectue à partir de connaissances disciplinaires. L'activité débute par une analyse du contenu d'une œuvre en la comparant avec des œuvres plus contemporaines. Suite à des lectures ou à l'exposé de l'enseignant, les élèves font une critique historique : il s'agit d'évaluer l'œuvre selon les standards de l'époque. De plus, il est possible d'interpréter l'œuvre en s'appuyant sur des textes écrits par des critiques de l'époque ou plus actuelles. Une fois que les interprétations sont dégagées, les élèves rédigent une critique de l'œuvre en parlant de sa signification et du langage plastique et sur ce qu'elle révèle de son époque. Ils sont ensuite invités à comparer leur critique à celle des autres. Steele recommande de se concentrer sur une seule période et sur quelques textes à la fois.

2.8.2 Iconographie et iconologie

Chanda (1998) se réfère, d'une part, à Kleinbauer (1987) pour définir le concept de l'iconographie en affirmant qu'il s'agit d'une « enquête sur le contenu des arts

visuels » et à Panofsky (1955), pour qui, il s'agit de détecter la « signification conventionnelle et naturelle des objets dans une œuvre » (p. 20). D'autre part, Chanda définit l'iconologie comme étant la « découverte et l'interprétation des idées philosophiques possibles dans une œuvre selon l'analyse de la composition, des formes, des motifs, des images, des histoires et des allégories » (traduction libre, p. 20).

Une activité d'appréciation qui prend comme appui l'iconographie et l'iconologie se déroule en quatre étapes. En premier lieu, il s'agit d'effectuer un relevé pré-iconographique, soit une liste neutre des éléments que les élèves reconnaissent dans l'œuvre. Ils peuvent justifier leurs réponses à partir de leurs connaissances, par exemple, ils associent une signification particulière à une image qui devient alors un symbole: S pour Superman. En second lieu, les élèves spéculent sur les significations des icones. C'est l'étape du « brainstorming », où les réponses sont basées sur les perceptions des élèves qui sont invités à trouver le thème de l'œuvre et à tenter d'expliquer pourquoi elle a été produite. L'enseignant ne donne aucune information sur l'œuvre lors de ces étapes. En troisième lieu, c'est l'étape iconologique où les élèves sont invités à émettre des hypothèses sur les idées exprimées en lien avec l'époque où cette œuvre a été produite et le lieu de création. Que nous dit cette œuvre sur la vie à cette époque? En dernier lieu, l'enseignant et les élèves lisent, écoutent et effectuent des recherches qui permettent de valider ou d'infirmer les hypothèses émises.

2.8.3 Histoire de l'art social / approche contextualisée

« Pour les historiens d'art social, les œuvres d'art sont des objets liés et conditionnés par l'économie » (traduction libre Chanda, 1998, p. 22). Dans cette optique, les qualités esthétiques deviennent secondaires et c'est le contexte religieux, politique,

social et scientifique qui permet l'interprétation de l'œuvre d'art. À cet effet, Lanier (1987, cité par Lebel, 1993), souligne « qu'une importante proportion du programme devrait être allouée à l'examen des origines sociales et des fonctions de l'art » (p. 25). Selon lui, une œuvre d'art devrait toujours être présentée dans son contexte historique.

Cette approche, plutôt politique, est plus pertinente pour des élèves de niveau secondaire étant donné les préalables culturels nécessaires à la compréhension des contextes sociaux plus complexes. Il n'est pas exclu de l'adapter au niveau des élèves du primaire, en particulier à ceux du troisième cycle qui sont, entre autres via les médias sociaux, en contact avec l'actualité et qui peuvent même en être ébranlés. Relevons, toutefois, qu'un jeu d'association d'un contexte social à une œuvre peut servir d'initiation à ce type d'approche pour des élèves plus jeunes.

Des questions peuvent enrichir la discussion à partir de questions telles que : cette œuvre nous renseigne-t-elle sur un système social? Une crise sociale? Un triomphe? Y a-t-il un lien entre le climat social et l'artiste?

2.8.4 Approche multidisciplinaire

Cette approche se veut une analyse multidisciplinaire, c'est-à-dire, une « juxtaposition, autour d'un même "objet", d'analyses conduites selon plusieurs points de vue » (Souveryns, 2007, s.p.). Cet auteur se base sur la chronologie et l'analyse esthétique et ontologique pour élaborer une approche dite « multidisciplinaire ». La chronologie se veut une perspective historique, c'est à dire que « l'information culturelle doit être complétée par une ligne du temps dont les points chronologiques seront les dates relatives aux faits artistiques marquants »

(Souveryns, 2007, s.p.). L'analyse esthétique relève, pour sa part, de l'iconographie, soit le relevé des objets à voir dans l'œuvre d'après leur signification conventionnelle et naturelle. De plus, afin de découvrir l'analyse des significations, l'auteur se réfère à l'iconologie, qui permet de découvrir les symboles représentés. Souveryns recommande l'utilisation de métaphores, d'allégories et d'analogies pour guider l'élève dans la découverte des sens possibles. Des lectures de textes sur l'œuvre peuvent enrichir l'appréciation à chacune des étapes.

2.8.5 Approche par la forme, le thème et le contexte

L'approche par la forme, le thème et le contexte (FTC) présente des similitudes avec l'approche multidisciplinaire proposée par Souveryns (2007). De plus, Sandell (2009), à partir de l'approche FTC, a développé un outil pratique qui peut être utilisé pour décoder une œuvre aussi bien que pour l'encoder lors de la production en atelier. Brian Reverman (2010), enseignant en arts plastiques au secondaire, a utilisé cette méthode dans le cadre d'une recherche-action. Les résultats semblent probants et les travaux d'appréciation des élèves démontrent une grande complétude. On y retrouve une grille d'évaluation basée sur des critères précis. Sa démarche consiste à expliquer aux élèves ce qu'est l'approche FTC, puis à travailler en groupe en suivant la méthodologie prescrite pour cette approche. Elle n'est pas de nature séquentielle, comme le souligne Sandell (2009), mais plutôt latérale. Cette particularité « invite l'observateur à considérer les trois sphères qui contribuent à l'intégrité de l'œuvre d'art » (p. 296) et, par conséquent, à en faire une synthèse. Les qualités formelles répondent aux questions relatives au « comment » de l'œuvre, le thème répond à la question « de quoi parle-t-on dans cette œuvre? » et le contexte apporte des éclaircissements sur le lieu, le moment, par qui, pour qui, et pourquoi cette œuvre a été créée et comment elle a été reçue.

Tableau 2.2
 Palette FTC pour décoder et encoder les arts visuels

ART = FORME + THÈME + CONTEXTE		
Comment? Titre :	Quoi?	Où? Quand? Par/pour qui? Pourquoi le travail a été fait? Artiste :
FORME	+ THÈME	+ CONTEXTE
Composition :	Sujet/Idee principale :	Quand :
Éléments visuels :	Point de vue :	Où :
Caractéristiques 2D et 3D :	Sources visuelles :	Par/pour qui?:
Grandeur :	Références à l'histoire de l'art :	Signification :
Médiums / matériaux :	Sources documentaires :	Personnelle
Méthodes / Processus :	Autres liens artistiques :	Sociale
Habiletés :	Musique	Culturelle
Style :	Théâtre	Historique
Autre :	Danse	Artistique
	Film et nouveaux médias	Éducative
		Politique
		Spirituelle
		Autre

D'après Sandell, R. (2009) Using Form + Theme + Context (FTC) for Rebalancing 21st Century Art Education. *Studies in Art Education*, 50(3), p. 287-299.

2.8.6 Approche empathique : allocentrisme

Souveryns (2009) émet l'hypothèse que ce qui nous permet de nous imprégner d'une œuvre, du jeu d'un acteur ou d'une pièce musicale est causé par l'empathie et que celle-ci se développe. L'empathie, c'est la capacité de « se mettre à la place de ». Elle nous permet d'entrer en relation avec autrui, avec l'œuvre par le biais de l'intersubjectivité. Afin de développer cette habileté liée à l'appréciation d'une œuvre d'art, Souveryns propose une méthodologie qui permet à l'observateur de se décentrer par rapport à l'espace du tableau, d'apprendre à changer de point de vue. En se basant sur Piaget (1969), il soutient que l'enfant doit décentrer sa pensée pour apprendre. Le jeune enfant a d'abord une pensée égocentrique. Vers sept ou huit ans, il est capable d'adopter un point de vue autre que le sien. Sa pensée, plus mobile, lui permet d'accéder à la pensée socialisée. Il apprend à coopérer et à développer un comportement de réciprocité.

Une activité selon l'approche allocentrique se vit en classe en trois étapes, d'après Souveryns (2009). Tout d'abord, en ayant pris soin de choisir une œuvre où le non-dit et le dit se côtoient, par exemple *Les Ménines* (1656) de Velasquez, le spectateur est invité à entrer dans l'œuvre physiquement et intellectuellement, afin de percevoir ce qui s'y passe. Par la suite, dans une classe, il s'agit d'amener les élèves à partager leurs perceptions, puis, à adopter un autre point de vue (déplacement perceptif), par exemple en devenant un des personnages de l'œuvre ou en se situant dans un autre espace. L'enseignant questionne les élèves à chacune de ces deux étapes. Qui fait quoi? Sur les regards : que voit chacun? Que se passe-t-il devant tel ou tel personnage? Quel est le véritable sujet du tableau? Enfin, après avoir discuté des différentes interprétations possibles, les élèves découvrent les interprétations des critiques professionnels et les comparent avec ce qui a été trouvé en classe.

2.8.7 Modèle des critiques professionnels

Verreault et Pelletier (1998) ont analysé les écrits de critiques d'art professionnels; elles ont relevé les lignes directrices de cette démarche d'appréciation qu'elles ont testée sur elles-mêmes.

La démarche d'appréciation proposée par Verreault et Pelletier, (1998) se déroule en trois phases : l'imprégnation, l'exploration créatrice et la synthèse. Lors de la phase d'imprégnation, l'observateur établit un rapport dialogique avec l'œuvre et identifie ses premières impressions. À la seconde phase, l'exploration créatrice, consiste à faire parler l'œuvre selon ses perceptions, les codes visuels et l'intention de l'artiste. Il y a recherche de sens possibles par le biais d'indices. L'observateur se documente ensuite pour valider ses hypothèses ou il les compare à celles d'autres critiques. La dernière phase, soit la synthèse, permet de découvrir les « idées-forces » de l'œuvre et d'élaborer une interprétation globale, à la lumière des hypothèses émises et des découvertes à propos du sens de l'œuvre.

2.8.8 Approche par questionnement

Cette approche, selon Verreault et Pelletier (1989), permet le développement d'un discours sensible et intelligent sur l'art en plus de permettre l'enrichissement du vocabulaire disciplinaire des élèves. Il s'agit d'activités en groupe où l'enseignant questionne les élèves à propos d'une œuvre d'art dans le but de nourrir la discussion et d'en approfondir l'analyse.

Les auteurs décrivent cinq niveaux de questions, selon leur degré de difficulté : les questions de type accord-désaccord; le type choix de réponses; les questions portant

sur d'autres aspects, où l'élève trouve des réponses lui-même, mais l'enseignant le guide; les questions à élaboration limitée : l'élève identifie, nomme, décrit des faits et réagit; les questions de type organisation libre : l'élève choisit et organise des faits et des informations afin de structurer sa réponse. Les niveaux de difficultés des questions s'articulent à l'intérieur de questions d'amorce et de poursuite. Les questions d'amorce, posées en début d'activité, se réfèrent davantage au langage plastique et portent sur :

- 1- L'examen de l'œuvre : perception et description.
- 2- L'interprétation : thème, effets expressifs et symboles.
- 3- Le jugement : valeur de l'œuvre.

Les questions de poursuite permettent d'aller plus loin dans la discussion avec les élèves à propos des éléments qu'ils ont relevés et qui suscitent des réflexions plus consistantes. Ces questions sont directement liées aux réponses des élèves. Elles permettent de les enrichir, de favoriser la participation et de nourrir la discussion. Cette approche requiert un climat de classe favorable, nous y reviendrons lors des recommandations relatives aux différentes approches.

Le ministère l'Éducation de la Saskatchewan (1996) a diffusé sur Internet un document sur l'appréciation esthétique qui se vit en sept étapes. L'approche proposée s'apparente à une démarche de questionnement. En premier lieu, l'enseignant prépare les élèves à l'activité, par exemple en établissant un climat de classe favorable aux échanges en groupe, sans trop informer les élèves sur les artistes et les œuvres présentées. Au moment de la deuxième étape, celle des premières impressions, l'enseignant écrit sur une grande feuille les réactions spontanées des élèves face à l'œuvre étudiée. La troisième étape, la description des éléments, consiste à lister sur

une grande feuille, de façon neutre, les éléments à voir. La quatrième étape concerne l'analyse de l'œuvre basée sur la reconnaissance du langage plastique (forme, ligne, couleur, valeur texture, volume) et de l'organisation des éléments. La cinquième étape relève de l'interprétation et consiste à amener les élèves à associer leur expérience personnelle à ce qui est exprimé dans l'œuvre. À la sixième étape, les élèves, avec l'aide de l'enseignant, relèvent les informations générales. C'est ici qu'entre en jeu les savoirs issus de la biographie de l'artiste, de la période historique, etc. Cette étape va de la simple présentation d'informations par l'enseignant à la recherche menée par les élèves. Au moment de la dernière étape, celle du jugement averti, les élèves font un bilan de leur démarche d'appréciation. Ils reviennent sur leurs premières impressions et découvrent ce qui a changé dans leurs perceptions en expliquant pourquoi.

2.8.9 Approche formaliste

L'approche formaliste, issue du mouvement moderniste apparu vers la fin du XIX^e et au début du XX^e et bien représentée par l'idéologie du Bauhaus, porte son attention sur les caractéristiques plastiques et formelles de l'œuvre. Pour mener une activité d'appréciation de type formaliste, le spectateur est invité à décrire, à faire un inventaire des éléments présents dans l'œuvre. Puis, à l'étape de l'analyse formelle, il porte son attention sur l'organisation des éléments visuels et sa structure générale. Par la suite, à l'étape de l'interprétation, il identifie les idées et les thèmes qu'il y perçoit. Enfin, l'activité d'appréciation se termine par une évaluation globale et un jugement de l'œuvre.

2.8.10 Approche phénoménologique

L'approche phénoménologique développée par Horner, cité par Lebel (1993), utilise la métaphore du voyage pour parler de l'œuvre. Le regardeur est invité à entrer dans l'œuvre à la manière d'un voyageur, puis de raconter ce qu'il a vu et ressenti suite à son « retour de voyage ». Cette approche se vit en quatre étapes. La première consiste à être dans le moment présent, à voyager dans l'œuvre et à établir un dialogue intérieur avec l'œuvre. La seconde étape relève du souvenir. Il s'agit de reconstruire verbalement l'expérience initiale, de raconter le voyage. La troisième étape concerne le réfléchir. Les élèves écoutent les souvenirs de voyage de chacun et prennent conscience de tous les itinéraires possibles. La quatrième et dernière étape, soit l'exprimer, représente la réponse esthétique où le regardeur parle de ce qu'il préfère de l'œuvre, la partie qu'il garderait s'il la recréait et son jugement de valeur.

Cette approche se déroule donc selon trois axes : les premières impressions, l'expression, qui implique la communication, et l'évaluation. Cette activité demande d'être dirigée par l'enseignant lorsque les élèves partagent tour à tour leur récit de voyage.

Afin de synthétiser les approches décrites précédemment je les ai classées dans un tableau synoptique (tableau 2.3), inspiré de Hamblen et Galanes (1997). Elles varient selon trois échelles en prenant comme appui les principaux fondements de l'éducation qui se rapportent a) à soi, b) aux savoirs établis et aux variables et c) aux instances en jeu dans le développement des apprentissages.

Tableau 2.3

Approches pour l'appréciation d'œuvres d'art en lien avec des fondements éducatifs

Sujet-----Société-----Élève				
savoirs et compétences établies			savoirs et compétences variables	
Contrôle externe-----Directives internes				
SAVOIRS ACADÉMIQUES	ADAPTATION COGNITIVE	RECONSTRUC -TION SOCIALE	RATIONALISME SOCIAL	RAPPORT À SOI
FTC	Modèle des critiques professionnels	FTC	Empathique (allocentrisme)	Phénoméno- logique
Iconographique/ iconologique	Iconographique/ iconologique	Modèle des critiques professionnels	Approches multi- disciplinaires	Questionne- ment
Approches multidisciplinaires	Approches multi- disciplinaires	Questionnement	Histoire de l’art social/approche contextualisée	Histoire de l’art social
Philosophique/ historique	Formaliste			
Histoire de l’art social/ approche contextualisée				

Adaptation d'après Hamblen, K., Galanes, C. (1997). Options for Aesthetics : Exploring the Possibilities. *Art Education*, 50(1), 75-83.

2.9 Discours sur l'œuvre

Chabanne (2013) a décortiqué le texte de présentation d'une œuvre tirée du livre *Le Musée de l'art* afin d'identifier les composantes du discours sur l'art de l'« amateur éclairé ». D'autre part, Verreault et Pelletier (1998), explicitent les éléments qui composent le texte d'un critique d'art professionnel. En recoupant les synthèses de Verreault et Pelletier (1998) et de Chabanne (2013), il est possible de faire ressortir quelques repères concernant l'élaboration d'un discours sur l'art plus soutenu qu'un simple jugement de valeur ou qu'une interprétation strictement formelle.

Chabanne (2013) souligne que l'œuvre d'art n'est pas un objet anodin puisqu'il est porteur de sens. On ne peut en parler qu'en termes purement rationnels ou sensibles. Selon l'auteur, il faut équilibrer ces deux pôles lorsqu'on veut produire un discours éclairé sur l'œuvre d'art. De plus, « on ne peut lire l'œuvre sans tout un appareil documentaire qui constitue sans doute une des capacités à développer dans les travaux d'élèves... » (*Ibid.*, p. 59). L'appréciation d'une œuvre d'art se communique, au-delà des jugements d'ordre émotif, en faisant une synthèse de ce qui est vu, ce qui n'exclut pas des jugements de valeur. On peut évoquer la biographie de l'artiste, ses intérêts, ce à quoi il réfère, son univers personnel; considérer l'ensemble du travail de l'artiste; établir des parallèles avec d'autres artistes; mentionner d'autres critiques, d'autres sources; se rapporter aux titres et aux symboles, de même qu'au langage plastique de l'œuvre; évoquer des repères historiques et situer l'œuvre dans la discipline des arts visuels : faire références aux mouvements, aux styles, aux Écoles, à l'histoire de l'art. Chabanne (2013) fait remarquer que parler de l'œuvre d'art implique nécessairement une bonne maîtrise du vocabulaire disciplinaire des arts visuels. J'en déduis qu'il est important d'amener les élèves à acquérir ce vocabulaire en enrichissant celui qui est proposé dans le programme d'arts plastiques (p. 220) puisqu'il est minimal. Au-delà du langage plastique, il y a, dans les œuvres, des

références à des mouvements, à des écoles, à des époques, etc. qui, lorsque décelées, apportent une dimension supplémentaire à leur appréciation.

2.10 Stratégies et modalités d'enseignement

Afin d'aiguiller mes interventions auprès des élèves, je m'appuie sur un article publié par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1993) et sur la méga-analyse effectuée en 2010 par Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard. Le premier texte recense des modalités, des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement. Il est complété par un lexique les définissant. Le second article a pour objectif d'identifier les stratégies d'enseignement favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire. Cette analyse relève quatre modalités d'enseignement qui incluent diverses stratégies d'apprentissage et identifie celles qui sont les plus efficaces. Tout d'abord, en me basant sur la publication du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (MES), je définirai quelques modalités d'enseignement et stratégies qui y sont présentées. Ensuite, nous verrons lesquelles sont plus performantes dans le contexte cité auparavant selon la méga-analyse de Bissonnette et *al.* Enfin, je préciserai quelles sont les stratégies d'enseignement auxquelles je me référerai lors des interventions en classe.

L'article du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan publié en 1993 présente trois modèles d'enseignement, cinq stratégies et quatorze méthodes qui leur sont associées et des exemples de techniques d'enseignement. Ces concepts vont du général au spécifique et ne sont pas exclusifs l'un par rapport à l'autre. Les trois modèles généraux d'enseignement, chacun issu d'une philosophie de l'éducation différente, sont le traitement de l'information, le développement de la personne et l'interaction sociale. Le traitement de l'information se veut « l'acquisition, la maîtrise

et le traitement de l'information et est axé sur le fonctionnement cognitif de l'élève » (MES, 1993, s.p.). Le développement de la personne est axé sur le concept du soi et son rapport au monde. L'interaction sociale vise à modifier le comportement de l'élève en lui faisant vivre des activités structurées. Chaque modèle se réfère à plusieurs stratégies. Celles qui sont présentées dans l'article du MES (1993) se déclinent comme suit : l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérientiel et l'étude indépendante.

L'enseignement direct est axé sur l'enseignant. Ses méthodes sont l'enseignement magistral, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations. Ce type de stratégies est largement employé par les enseignants. Elle est déductive, c'est-à-dire qu'on montre la règle puis on l'illustre par des exemples. Bien que cette stratégie soit efficace et exige peu temps, les auteurs mettent cependant en garde les enseignants car elle n'encourage pas le raisonnement critique ni l'autonomie de l'élève. Comme ce dernier est passif, il retient moins les éléments du discours. A contrario, l'enseignement indirect est axé sur l'élève et les méthodes sont, par exemple, la discussion réfléchie, la résolution de problèmes et l'enquête. Les élèves sont amenés à observer, à faire des recherches, à tirer des conclusions ou à formuler des hypothèses. Cette stratégie est souple, permet un plus vaste répertoire de réponses et est plus stimulante pour les élèves, qui sont mis en action. Cependant, il importe d'enseigner aux élèves des habiletés requises avant la réalisation du travail et il faut plus de temps pour développer des acquis et, selon le MES, les résultats sont plus faibles qu'en enseignement direct.

L'enseignement interactif repose sur le partage des habiletés, des connaissances et des compétences par les pairs. Les méthodes vont de la discussion en groupe aux dyades, de l'apprentissage coopératif au compte-rendu et au partage d'information. Les élèves apprennent grâce à leurs interactions soit à communiquer leur

compréhension, à discuter, à organiser leur pensée et à argumenter. De plus, ils développent des compétences relationnelles en apprenant à échanger dans le respect de soi et de l'autre.

Selon le MES, l'apprentissage expérientiel est inductif et axé sur l'élève et sur l'activité, vécue comme une simulation. L'accent est mis sur la démarche plutôt que sur le produit. La méthodologie de ce type de stratégie est de faire vivre aux élèves une activité, puis un retour sur ce qu'ils ont appris et sur ce qu'ils pensent des résultats. Les élèves en retirent de nouvelles connaissances, compétences ou habiletés, qu'ils réinvestissent dans de nouvelles situations. Une méthode se rattachant à cette stratégie est la visualisation. Les élèves sont invités à visualiser une situation, un objet ou un évènement, puis à le transformer ou à trouver une solution. Cela fait appel à leur processus créateur. L'inconvénient de l'apprentissage expérientiel est qu'il faut prévoir beaucoup de temps pour mener à terme les expériences et pour effectuer un retour sur celles-ci. Cependant, les élèves sont motivés et s'instruisent mutuellement en partageant leurs résultats.

Enfin, une autre stratégie d'enseignement présentée dans l'article du MES est l'étude indépendante. L'élève, à son initiative personnelle, mène un projet en respectant un contrat dans lequel il s'engage à atteindre des objectifs et où il identifie les ressources dont il aura besoin et les méthodes qu'il utilisera pour y parvenir. Cet apprentissage requiert une grande autonomie de la part de l'élève. L'enseignant l'accompagne lors de l'élaboration de ses premiers contrats. Une autre méthode qui prévaut dans l'étude indépendante, sont les exercices préparés par l'enseignant qui visent des objectifs précis à atteindre, mais sous forme de questionnement. Les élèves doivent trouver la réponse aux questions en utilisant les ressources qui sont mises à leur disposition. Ce type d'enseignement est motivant pour eux, développe leur confiance en soi et leur

autonomie. Cependant, il faut avoir des ressources suffisantes en classe pour permettre les recherches et les élèves doivent faire preuve d'autonomie et de maturité.

Bien entendu, les modalités, les stratégies et les méthodes d'enseignement peuvent être combinées et elles sont adaptables au climat de la classe, aux élèves, aux objectifs poursuivis et à la matière enseignée. La méga-analyse de Bissonnette et *al.* (2010) identifie des modalités et des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire. L'objectif de l'analyse est donc spécifique au développement des compétences telles que la lecture et l'écriture par des élèves à risque. Les modalités retenues sont l'enseignement structuré et directif, l'enseignement réciproque, la pédagogie constructiviste et le soutien à l'enseignement.

La première modalité, l'enseignement structuré et directif, aussi appelé enseignement explicite, « fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe, se déroulant généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome » (Rosenshine et Stevens, 1989, cité dans Bissonnette et *al.*, 2010, p. 20). La seconde, l'enseignement réciproque, consiste à faire travailler les élèves en dyades selon un protocole explicité et modélisé. La troisième, la pédagogie constructiviste, place l'élève au centre de ses apprentissages par le biais d'activités complexes et signifiantes pour lui. L'enseignant est présenté comme un guide, mais ne dirige pas explicitement les élèves. Enfin, la quatrième modalité, le soutien à l'enseignement, comporte divers moyens : ceux spécifiques à la matière enseignée (pensons ici aux artistes à l'école, aux sorties au musée et à l'exposition de travaux) ou d'autres, telles que la communication des résultats et de la progression des apprentissages transmise aux élèves, aux enseignants et aux parents.

Les travaux de Bissonnette et *al.* (2010) révèlent que les apprentissages relatifs à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques réalisés par les élèves en difficulté d'adaptation à l'élémentaire sont plus signifiants lorsque l'enseignant utilise une modalité d'enseignement structuré et directif. Cette modalité fait appel à plusieurs stratégies qui sont explicitées à l'élève, telles que l'auto-questionnement, les stratégies auditives, où l'élève se parle à lui-même de sa compréhension et visuelles, où il repère les indices visuels qui appuient sa compréhension. Les modalités de type réciproque sont elles aussi efficaces, à condition d'être réalisées en dyades où les élèves ont appris explicitement à partager leurs habiletés. Une des stratégies de soutien à l'enseignement est le tutorat, mais les auteurs font remarquer que l'efficacité du tutorat quant aux apprentissages est très similaire à celle des dyades, à un moindre coût. Les stratégies de la pédagogie constructiviste sont de l'ordre de la contextualisation des apprentissages et de la pédagogie par projet.

Les auteurs concluent que le fait de combiner des stratégies efficaces telles que l'enseignement explicite et les dyades d'enseignement réciproque, selon une modalité d'enseignement structuré et directif, favorise les apprentissages des matières de base par les élèves en difficulté. Ils mettent aussi en lumière les paradigmes socioconstructivistes du programme de formation qui vont à l'encontre des résultats de leur recherche. En effet, selon leur méga-analyse, la pédagogie constructiviste aurait un effet négatif sur les apprentissages des élèves en difficulté, entre autres en ce qui a trait à l'emploi de stratégies telles que la lecture globale, où l'enfant n'apprend pas à décoder les phonèmes de façon soutenue et structurée.

Les deux articles cités plus haut ne sont pas exhaustifs puisqu'il existe une myriade de modalités de stratégies et de méthodes d'enseignement. Cependant, ils permettent d'évaluer et de choisir lesquels sont susceptibles de développer la compétence

apprécier des œuvres par les élèves en classe d'arts plastiques au primaire. J'ai tenté de les présenter de façon synoptique dans le tableau suivant.

Tableau 2.4
Modalités, stratégies et méthodes d'enseignement

Modalités			
Soutien à l'enseignement	L'enseignant	Rapport à L'autre	Soi
	Le traitement de l'information : enseignement direct, explicite.	L'interaction sociale : enseignement réciproque	Le développement de la personne : pédagogie constructiviste.
Stratégies et méthodes			
Données aux autres enseignants et aux élèves	Expliciter les stratégies métacognitives (visuelles et auditives)	Enseignement interactif	Apprentissage expérientiel, auto-questionnement
Support des parents		Apprentissage coopératif	Visualisation
Tutorat	Expliciter la démarche de résolution de problème, les processus	Partage des connaissances (compte-rendu, discussion)	Étude indépendante
Sorties			Recherche
Exposition des travaux	Démonstration	Dyades, divers regroupements	Apprentissage contextualisé
Artiste invité	Exposé		
	Questionnement didactique	Apprentissage guidé	Enseignement indirect (Enquête)

D'après ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1993). *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* et Bissonnette et al. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1–35.

2.11 Choix d'une approche en regard des paradigmes socioconstructiviste et herméneutique.

Suite à mes recherches à propos des différentes approches favorisant l'appréciation des œuvres d'art et après les avoir classées selon des fondements éducatifs, je suis en mesure de choisir celle qui me semble le plus près de ma vision pédagogique. En regard des principes herméneutiques, la proposition de Sandell (2009), l'approche selon le forme, le thème et le contexte (FTC), apporte une réponse satisfaisante, surtout en ce qui concerne la contextualisation de l'œuvre. De plus, puisque les élèves communiquent leur appréciation et tentent de répondre aux questions en recherchant de la documentation pertinente, cette approche s'inscrit aussi dans un paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage. Comme il s'agit d'une méthode structurée, elle correspond à un standard d'efficacité dans la méga-analyse de Bissonnette et *al.* (2010) en ce qui a trait à l'appropriation de la démarche d'appréciation (processus de lecture dans l'article). Les résultats de l'approche FTC sur le développement de la compétence à apprécier des œuvres d'art et à développer un discours plus soutenu sur l'art, publiés dans la recherche-action de Reverman (2010), abondent en ce sens. Cependant, elle n'est pas adaptée au niveau des élèves de l'école primaire et à sa réalité (courtes périodes d'enseignement). Les outils sont complexes et la nature des savoirs à acquérir l'est tout autant. C'est pourquoi je tenterai d'adapter cette approche en la testant auprès de mes élèves. En expérimentant des stratégies et en développant des outils favorisant l'appréciation des œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire, je tenterai ainsi de répondre aux questions de la recherche.

2.12 Stratégies et outils pour favoriser la démarche d'appréciation chez les élèves en classe d'arts plastiques : recommandations et difficultés.

Tel que mentionné dans le chapitre relatif à la problématique, les conditions d'enseignement des arts plastiques ne sont pas toujours idéales. Le manque de moyens technologiques, soit l'accès à un ordinateur, à un tableau interactif et au projecteur multimédia, de même que l'absence de livres d'art dans les bibliothèques scolaires font partie de la réalité quotidienne de la plupart des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Ces contraintes empêchent les élèves d'être en contact significatif avec les œuvres du répertoire visuel. De plus, mener une activité d'appréciation peut parfois déplaire aux élèves qui voient les cours d'arts plastiques comme une période de création, où ils sont rapidement mis en action après de brèves explications. Plusieurs auteurs (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1996; Verreault et Pelletier, 1998, 1989; Lebel, 1993) soulignent l'importance de créer un climat de classe favorable à l'appréciation des œuvres d'art. Lors des discussions en groupe, il est recommandé d'établir d'abord des règles de classe : comment formuler des questions, comment les adresser aux élèves, comment recevoir les réponses (Verreault et Pelletier, 1987). Faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas de mauvaises réponses, qu'il faut faire preuve d'ouverture et accueillir les interventions des autres dans le respect. À ce propos, Théberge (2012), en interrogeant de futurs enseignants en arts plastiques, nous fait remarquer qu'une des plus grandes difficultés professionnelles, consiste à développer une bonne gestion de classe. Le contexte scolaire du spécialiste en arts plastiques (rencontres hebdomadaires de courte durée, manipulation de matériel d'art, etc.) apporte son lot de défis pour le maintien d'un climat de classe favorisant les apprentissages. Pour aider à contrer cet écueil, il est important de bien préparer l'activité.

Afin de prévenir les réactions négatives que les élèves pourraient avoir lors d'une activité d'appréciation, il est recommandé (Mussy, 2012, Souveryns, 2007, Richard,

2005) de tenir « un discours imagé en prise directe avec le vécu de l'élève » (Souveryns, 2007, s.p.). La perception visuelle des œuvres d'art dépend de la culture du regardeur. L'enseignant devra choisir une œuvre susceptible d'éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves. De plus, accompagner l'activité d'appréciation par une production en atelier permet de soutenir la motivation des élèves et d'améliorer leur compréhension du travail de l'artiste. Souveryns (2007, 2009) propose plusieurs stratégies qui favorisent le développement de l'appréciation des œuvres d'art. Tout d'abord, l'enseignant doit *communiquer* un savoir. Ceci peut se faire en s'aidant des technologies informatiques, en désignant l'objet à voir, en recourant au récit, à la métaphore, à l'analogie, à la comparaison, par exemple. Ensuite, afin que les élèves acquièrent une approche systématique de l'appréciation de l'œuvre, l'enseignant veillera à ce que la récurrence des exercices et des travaux dirigés le soit selon une méthodologie choisie. Enfin, il pourra utiliser le questionnement en demandant aux élèves de justifier leurs réponses, (Souveryns, 2009). En complément à ces recommandations, j'ai relevé une liste d'outils proposés par les auteurs : un carnet d'arts visuels dans lequel sont colligées les recherches et les appréciations d'œuvres; une ligne du temps; l'utilisation d'une documentation écrite ou visuelle (Internet, revues, livres, films, etc.); un mur à idées (grande feuille incluant les observations des élèves, leurs réponses, etc.) et une palette FTC (Sandell, 2009).

2.13 Exemples d'outils

Afin de mieux cerner les composantes du carnet d'appréciation, le style, la présentation, etc., j'ai effectué une recherche du matériel disponible actuellement et je l'ai analysé.

En France, on a introduit l'histoire des arts (tous les arts, architecture et design inclus) dans les programmes de l'école élémentaire (2008), et cela « suscite de réelles interrogations parmi les enseignants quant à la difficulté de sa mise en œuvre auprès de si jeunes élèves » (Straub, 2010, p. 30). Or, cette problématique a créé un intérêt chez les pédagogues concernant l'enseignement de l'histoire des arts : questionnements sur les approches, la formation des maîtres et le matériel pédagogique, par exemple. Patrick Straub, conseiller pédagogique départemental en arts visuels à Strasbourg a publié des manuels pédagogiques fort pertinents. De plus, il a mis en ligne un site consacré à l'enseignement de l'histoire des arts où on y retrouve des conseils concernant la conception « d'un cahier personnel d'histoire des arts » (app. A). Straub (2009) propose des éléments relatifs à la forme et au contenu pour élaborer le cahier personnel d'histoire des arts. Selon lui, ce cahier est un « objet mémoire qui témoigne des rencontres artistiques et culturelles de l'élève [et qui] doit aussi être un support d'apprentissage » (p. 10). L'auteur souligne que l'élève a la capacité d'identifier les œuvres, d'émettre des informations relatives à la forme, aux techniques et au sens; de mettre en contexte l'œuvre (grands repères historiques); de laisser des traces écrites de la rencontre sensible avec l'œuvre puisqu'il est aussi invité à colliger des traces des activités pratiques réalisées en classe d'arts plastiques. Straub ajoute qu'on doit retrouver, dans le cahier, des œuvres reproduites (dessinées par l'élève ou reprographiées) accompagnées d'un cartel d'identification qui permet de consigner leurs caractéristiques. Il souligne l'importance de faire prendre conscience de la taille réelle des œuvres à l'aide d'une représentation relative (l'élève dessine sa silhouette relativement à celle de l'œuvre). Enfin, toujours selon l'auteur, on devrait retrouver dans ce cahier une frise enrichie de repères historiques importants, des commentaires de l'élève à propos de l'œuvre, ainsi que d'autres traces plus personnelles (dessins, esquisses, photographies, etc.) invitant l'élève à s'approprier ce cahier.

Le manuel pédagogique de Straub, *Histoires d'arts en pratiques* (2009) est, selon moi, un très bon outil pouvant aiguiller l'enseignant spécialisé en arts plastiques soucieux de développer la compétence apprécier (app. B). Le manuel est complété par un recueil de fiches-images explicatives, *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres* (app. C), d'environ 22 cm x 30 cm. Le cout du manuel et du recueil est d'environ 125\$. Les recommandations de Straub offrent des pistes éclairantes permettant de structurer le contenu du carnet d'appréciation.

J'ai relevé d'autres outils pédagogiques, soit deux carnets de traces, un cahier d'activités et quelques fiches d'appréciation desquels je présenterai les lacunes et les éléments pertinents qui me guident dans l'élaboration du carnet d'appréciation. Depuis quelques années, j'utilise le cahier *Lexiqu'Art* (2006) publié par les Éditions «À reproduire» à reliure spiralée. C'est un outil complémentaire au carnet de traces, basé sur le programme, surtout en ce qui a trait au langage plastique. On y retrouve deux fiches «d'accompagnement de ma réalisation», qui permettent à l'élève d'apprécier son propre travail, sept fiches qui adoptent un angle formel différent (relatif au langage plastique) pour apprécier une œuvre d'art et, enfin, deux fiches plus développées, l'une faisant appel à la biographie de l'artiste, l'autre invitant l'élève à inventer une histoire à partir de l'œuvre observée. Ce cahier d'activités est peu dispendieux (reproductible à volonté); il est bien conçu (valeur d'usage et d'estime) et résume les composantes du programme de formation dans un tableau synthèse très pratique pour l'enseignant. J'utilise une fiche en particulier, lors de mes activités d'appréciation, car il y a un espace pour que l'élève y reproduise l'œuvre et un espace pour qu'il y écrive son appréciation (app. D). Les lacunes que j'y relève sont l'absence de reproductions d'œuvres et le manque d'informations sur les œuvres ou l'histoire de l'art.

Un second outil, *Mon carnet de traces* (app. E), des Éditions L'image de l'art (2005) se présente sous forme d'un cahier agrafé. Il possède de nombreuses pages « blanches », ce qui est bien pour que l'élève puisse conserver les traces de ses apprentissages. Il y a des activités d'appréciation en lien avec les œuvres des six mallettes pour le primaire de cette maison d'édition contenant chacune 20 grandes reproductions (45 cm x 60 cm). Les élèves peuvent évaluer leur appréciation d'une œuvre en encerclant une icône grande ou petite selon leur préférence. L'exemplaire que je possède est adapté pour le premier cycle : les activités sont très simples et la présentation est très aérée. Cependant, le visuel général ne me satisfait pas, et les reproductions qu'on y retrouve sont minuscules et difficiles à décoder. Le prix est assez élevé, 2,50\$ par élève, sachant qu'un enseignant spécialisé en arts plastiques à temps plein travaille avec environ 350 élèves.

Un troisième outil, intitulé *Cahier de traces* (app. F) et publié par Brault et Bouthillier (2011) possède un grand potentiel relativement à son contenu. Néanmoins, il présente des lacunes au point de vue de la présentation. Tout d'abord, on y retrouve des informations pertinentes, tels qu'une liste des carrières reliées aux arts, une liste des compétences développées en art, la démarche de création, la démarche d'appréciation, une liste de mots de vocabulaire issue du programme de formation, le langage plastique appuyé par des illustrations, un outil d'interprétation des symboles (couleur, forme, ligne). On y retrouve aussi une ligne du temps de l'histoire de l'art. Le cahier est en fait un carnet de dessins dont les premières pages, consacrées à la théorie, sont imprimées en couleur sur papier lustré. La présentation condensée de tous les éléments n'en permet pas une lecture facile. La ligne du temps ne se réfère à aucun repère historique important. Et on ne sait pas à quel niveau d'enseignement ce cahier s'adresse. À 7\$ l'exemplaire, je le crois utile pour l'enseignant qui y retrouve les éléments du programme et un espace pour y esquisser des prototypes.

En effectuant une recherche sur Internet des outils favorisant le développement d'une démarche d'appréciation par les élèves, j'ai relevé des fiches d'appréciation. Parmi les sites visités, celui du Récit national des arts offre plusieurs ressources et se décrit comme suit :

Le service national du RÉCIT, domaine des arts fait partie de l'ensemble du RÉCIT qui est un réseau de personnes-ressources au service du personnel scolaire dans les écoles du Québec. [Sa] vision est de favoriser le développement de la compétence TIC des élèves et des enseignants par un réseau humain qui échange, agit et construit ensemble [...] (<http://www.recitarts.ca>).

Le RÉCIT est soutenu financièrement par le Gouvernement du Québec. Le site propose une fiche décrivant la démarche d'appréciation (app. G). Celle-ci est claire pour l'enseignant et renseigne l'élève sur le processus qui l'amènera à porter un jugement sur une œuvre. Cette démarche se vit en cinq phases dynamiques : d'abord il y a l'accueil de l'œuvre par le contenu et les premières impressions; puis, l'établissement de liens entre le ressenti et le visuel; ensuite la recherche d'indices et de repères permettant de situer l'œuvre dans son contexte historique suivi du jugement; et enfin, le partage, la communication de ce que l'élève a appris et comment il l'a appris, lors de son expérience d'appréciation.

Une autre ressource provenant du site manifdart.org propose « des pistes de réflexion et une grille d'évaluation pour les enseignantes et enseignants ». Les éléments de cet outil sont tous reliés à des critères d'évaluation issus du programme d'arts plastiques (app. H). Par exemple, l'élève est invité à décrire l'œuvre. Or, cette description se fait au regard des éléments de contenu et un des critères d'évaluation est l'utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire. La démarche d'appréciation est présentée en trois phases : la description de l'œuvre, des liens avec ce que l'élève a ressenti et la

justification de cette émotion en faisant des liens avec le contenu de l'œuvre. Ce guide succinct est facilement exploitable en classe et la grille d'évaluation permet de juger du développement de la compétence de l'élève à apprécier une œuvre selon les critères d'évaluation du programme. Cependant, ce type d'approche de l'œuvre ne permet pas de la situer dans un contexte socioculturel donné.

Ce tour d'horizon des outils existants me permet de relever les lacunes et les structures possibles du matériel pédagogique que je désire développer. Le carnet d'appréciation sera élaboré selon l'approche de la forme, du thème et du contexte. Les indications de Straub (2009) me permettent de cerner les éléments pertinents à inclure, par exemple la dimension de l'œuvre relativement à une silhouette humaine. Le choix du terme « carnet » plutôt que « cahier » n'est pas anodin. Le carnet réfère au voyage, aux rêveries, aux notes prises çà et là plutôt qu'au cadre scolaire, ce qui se prête mieux à la discipline des arts.

À la lumière de mes lectures, j'en déduis qu'il faut expliciter des habiletés, modéliser et structurer les apprentissages. Étant donné la matière enseignée, les arts plastiques, une partie de l'enseignement sera consacrée au projet puisque les apprentissages se font à travers la pratique, à condition d'amener les élèves à se questionner sur ce qu'ils font, en les guidant vers la métacognition. Je mènerai les activités d'appréciation selon une modalité d'enseignement directe et explicite lors des interventions, surtout afin d'exploiter l'approche de la forme, du thème et du contexte (FTC), combinée à des stratégies de la modalité constructiviste (enquête, recherche, apprentissage contextualisé). Les observations issues de ces expérimentations seront présentées au chapitre IV et les données au chapitre V. Mais d'abord nous verrons, au chapitre suivant, la méthodologie qui structure les interventions en classe et le développement du matériel pédagogique.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Tel qu'il l'a été soulevé lors de la problématique, nous constatons le manque de ressources didactiques qui permettent de mener des activités d'appréciation diversifiées en classe d'arts plastiques au primaire, au point de vue des stratégies, des approches et des outils pédagogiques. Dans le cadre théorique, à partir des écrits sur l'herméneutique de Simard (2004), j'ai d'abord exposé l'hypothèse que l'apport de la culture en éducation permet une meilleure compréhension du monde par l'élève, que celui-ci interprète son environnement selon sa propre culture et ce, de façon dialogique et circulaire. La connaissance contextualisée enrichit la culture de l'élève et donc son interprétation de la culture extérieure à lui. Ensuite, j'ai relevé plusieurs approches favorisant l'appréciation d'œuvres d'art, de même que les modalités et les stratégies d'enseignement qui seront mises à contribution lors des interventions auprès des élèves. Ce chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Nous verrons comment seront testés les approches et les stratégies retenues ainsi que les outils développés dans le but de répondre aux questions de la recherche.

La méthodologie retenue est la recherche de développement d'objet, dans le but de diversifier et de perfectionner des habiletés professionnelles. Il s'agit ici, plus

précisément, de la mise en place d'approches éducatives favorisant l'appréciation des œuvres d'art incluant la conception et la mise à l'essai d'un carnet d'appréciation. Ce dernier est composé d'une ligne du temps, de fiches d'activités pratiques, d'activités reliées à l'histoire de l'art et de fiches théoriques sur l'appréciation. Je dois ici faire part de mon biais relativement aux approches étudiées lors de la recension des écrits. Bien qu'elle soit sans doute bénéfique pour approfondir notre propre perception de l'œuvre, j'ai rejeté d'emblée l'approche phénoménologique puisque, tel que le font remarquer les participants à une activité d'appréciation s'y référant menée par Lebel (1993), cette approche ne permet pas d'en apprendre sur l'œuvre. Ainsi, les participants auraient aimé découvrir le contexte de réalisation de l'œuvre et ses particularités. De mon côté, j'aime découvrir les référents de l'artiste, sa vie, son époque. Ceci explique en partie le choix des approches expérimentées, soit l'approche FTC et celle que j'utilise en classe habituellement, axée sur la recherche d'informations. Dans le but de circonscrire les opérations de la recherche, je définis d'abord sa nature et ses visées. Ensuite, je décris la méthodologie de la recherche de développement d'objet. Selon Van der Maren (2003), la recherche de développement d'objet éducatif se déroule en cinq phases. Ces étapes sont l'analyse de la demande, l'élaboration du cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation de l'objet et enfin, sa mise au point. Puis, je présente les outils pour la cueillette des données, le traitement de ces données et le calendrier de la recherche.

3.2 Buts de la recherche

Les buts de la recherche consistent à développer mes compétences d'enseignante en arts plastiques, à relever et à analyser les approches didactiques existantes en matière d'appréciation d'œuvres d'art à l'école primaire et à proposer des outils ou des stratégies innovantes issues de la littérature sur ce sujet. Il s'agit de soutenir la pratique de l'enseignant qui croit à l'importance de l'historicité de la compréhension

et à l'intégration de la dimension culturelle (Gouvernement du Québec, 2003) issue de l'art et de son histoire.

La nature de cette recherche propose une solution pratique à une situation pédagogique vécue en classe d'arts plastiques au primaire. J'ai le souci du praticien qui souhaite améliorer ses connaissances didactiques reliées à ses actions en classe et qui cherche à découvrir les théories qui fondent sa pratique. Je ne pense pas systématiquement à enseigner l'histoire de l'art aux élèves de niveau primaire, mais plutôt de situer l'art dans la tradition humaine, de faire découvrir les origines et les situations qui générèrent telle ou telle création. Je vise à amener les élèves à comprendre, en regard de la tradition herméneutique, le fait artistique chez l'homme.

3.3 Les questions de la recherche

Mon activité professionnelle, à titre d'enseignante en arts plastiques au primaire a généré des questionnements. Comment enrichir et favoriser le développement de la compétence relative à l'appréciation d'œuvres d'art, d'objets culturels du patrimoine artistique et d'images médiatiques auprès d'élèves du primaire? Quelles sont les approches et les stratégies susceptibles d'engager l'élève dans une démarche d'appréciation signifiante? L'approche habituelle que j'utilise et celle de la forme, du thème et du contexte (FTC) favorisent-elles le développement de la compétence relative à l'appréciation d'une œuvre chez les élèves? Quels sont les outils incontournables pour amener les élèves à apprécier des œuvres d'art? Quelles composantes et quels contenus doit comporter un carnet d'appréciation adapté aux intérêts et à la compréhension des élèves du primaire?

3.4 La recherche qualitative

La problématique de cette recherche demande à être traitée selon une procédure qualitative. Le monisme du positivisme, auquel se rattachent les méthodologies quantitatives, ne peut répondre adéquatement aux questions de la recherche. La réalité éducative n'est pas observable que sur un seul aspect. Crahay (2006) soutient que le paradigme interprétatif impose une conception dualiste du réel : matérielle et spirituelle. « L'objet de la recherche en sciences de l'homme, n'est pas le comportement, c'est l'action » (p. 36). Or l'action est « le comportement physique et les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui » (p. 36). Van der Maren (2006) soutient que la recherche qualitative permet de rendre compte de l'ensemble de la réalité observée et vécue, en recourant à des méthodes d'analyse qui respectent le caractère non numérique des données et qu'elle vise la construction ou l'interprétation ou la planification d'actions en s'appuyant sur des discours ou sur un modèle descriptif de la situation. Il est à noter que « la recherche qualitative, comme ensemble de pratiques interprétative, ne privilégie aucune méthodologie » (Vandenberghe, 2006, p. 54). Tel que vu précédemment, la problématique impose une recherche pragmatique, qui permet d'établir des pistes de solution aux problèmes engendrés par la pratique. De plus, son inscription contextualisée dans ma pratique professionnelle implique une dimension ontogénique. Selon Van der Maren (2004), « une forme de recherche-développement réalise très bien des enjeux ontogéniques : il s'agit de la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience » (p. 68). Je tenterai de résoudre mes propres questionnements professionnels en développant des outils, qu'ils « soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles » (p. 68).

3.5 Les approches méthodologiques

Il est important de rappeler ma posture de praticienne-chercheuse afin de donner du sens au choix méthodologique exposé dans ce chapitre. Comme le mentionne De Lavergne (2007), le praticien-chercheur, dans ses jeux de va-et-vient entre la pratique et la recherche, « propose à la communauté scientifique un autre accès à un monde professionnel. Mais il veut aussi faire reconnaître le savoir issu de cette pratique de l'innovation ordinaire » (p. 27). En plus de la production de savoir, sa recherche vise le développement personnel. Elle comporte donc une double visée, issue d'une dimension pragmatique et d'une dimension ontologique (De Lavergne, 2007).

3.5.1. Point de vue épistémologique

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), quatre dimensions permettent d'identifier l'épistémologie à laquelle se réfère le chercheur. Elles sont de l'ordre de la vision de la réalité, de la nature du savoir, de la finalité de la recherche et de la place du chercheur dans la recherche. Je présente chacune de ces dimensions en lien avec la recherche et la façon dont elles s'articulent sous une épistémologie dominante de type interprétatif. Tout d'abord, la vision de la réalité se veut « globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut comprendre » (p. 115). Ici, je cherche à comprendre comment les enfants perçoivent les œuvres d'art et comment l'enseignant peut les amener à développer la compétence d'appréciation en classe d'arts plastiques. Ensuite, la nature du savoir produit est contextualisé et « transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (p. 115). Il s'agit de dégager des textes théoriques, les principaux modèles de stratégies éducatives qui permettent à l'enseignant de mieux mener des activités d'appréciation, puis de les expérimenter, de les analyser et enfin de proposer des modalités d'application en classe. La finalité de la recherche, sous l'épistémologie interprétative, vise à

comprendre un phénomène « grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (p. 115). L'expérience de l'autre concerne les textes recensés qui mettent en lumière les théories et les expérimentations axées sur des situations d'apprentissage relatives à la compétence étudiée. La place du chercheur dans ce type de recherche est dialectique, c'est-à-dire qu'il expose explicitement tous ses présupposés (Gohier 1998). En lien avec la situation pédagogique, Simard et *al.* (2001) dégagent trois niveaux logiques dans l'action : les acteurs, les situations et la compréhension qu'on en a. La posture interprétative du chercheur permet de prendre en considération ces trois niveaux, ce qui instaure « le dialogue possible entre savant et praticien » (p. 12).

3.5.2 La recherche appliquée

La recherche appliquée, selon Van der Maren (2003) est une « recherche contextualisée menée avec ou par les acteurs pour élaborer une théorie de l'action qui tienne compte du contexte concret de l'action » (p. 41). L'objectif de ce type de recherche n'est pas de découvrir une vérité absolue mais plutôt des outils qui permettent d'instrumenter les praticiens. Elle fait appel à des discours stratégiques qui « sont des énoncés élaborés pour l'action et qui cherchent à fournir au praticien des indications facilitant l'exercice du métier » (p. 32). Van der Maren définit les théories stratégiques d'ordre praxéologique en tant qu'énoncés qui décrivent ce qu'il faut faire pour optimiser l'action. Selon l'auteur, elles sont essentielles lors de la préparation de l'action ou du matériel. Elles partent des finalités pour atteindre des objectifs. Le chercheur sélectionne des variables qui guideront l'action et il attribue des valeurs X (nombre de fois) à des attributs Y (exercices) qui sont nécessaires pour l'apprentissage Z (objectif). Les critères de qualité des recherches pragmatiques sont de l'ordre de l'efficacité, de la performance et de l'économie tout en tenant compte du contexte où l'objet produit est utilisé.

Un des enjeux de la recherche pragmatique est qu'elle possède une dimension ontogénique. « L'activité professionnelle de celui qui mène la recherche, non pas en tant que chercheur, mais en tant que praticien de l'éducation » (Van der Maren, 2004, p. 126) devient l'objet d'étude principal. La finalité de ce type de recherche concerne le développement professionnel et, par ricochet, vise à instrumenter les praticiens « et fournir une base de connaissances professionnelles sur laquelle la formation initiale des enseignants pourra s'appuyer » (p. 126). Mon but est d'améliorer ma pratique et d'être mieux outillée quant à la compétence relative à l'appréciation des œuvres d'art. De plus, j'espère, en toute modestie, que les résultats de la recherche permettront à d'autres praticiens d'enrichir leurs pratiques éducatives. Parmi les méthodologies qui prévalent dans la recherche de type ontogénique, je choisis, plus particulièrement, la recherche de développement d'objet pédagogique afin de répondre adéquatement aux questions soulevées par la problématique.

3.6 La recherche de développement d'objet

La recherche de développement d'objet a comme visée de mettre au point un objet pédagogique. L'objet à développer lors de cette recherche consiste à créer du matériel pédagogique et didactique et à proposer des stratégies d'enseignement qui répondront aux questions qu'elle pose. La recherche-développement s'inspire des méthodes des ingénieurs. Les étapes, définies par Van der Maren (2003), sont les suivantes : 1. analyse de besoins, 2. cahier des charges, 3. enquête dans la littérature, 4. simulation / mise au point et 5. évaluation.

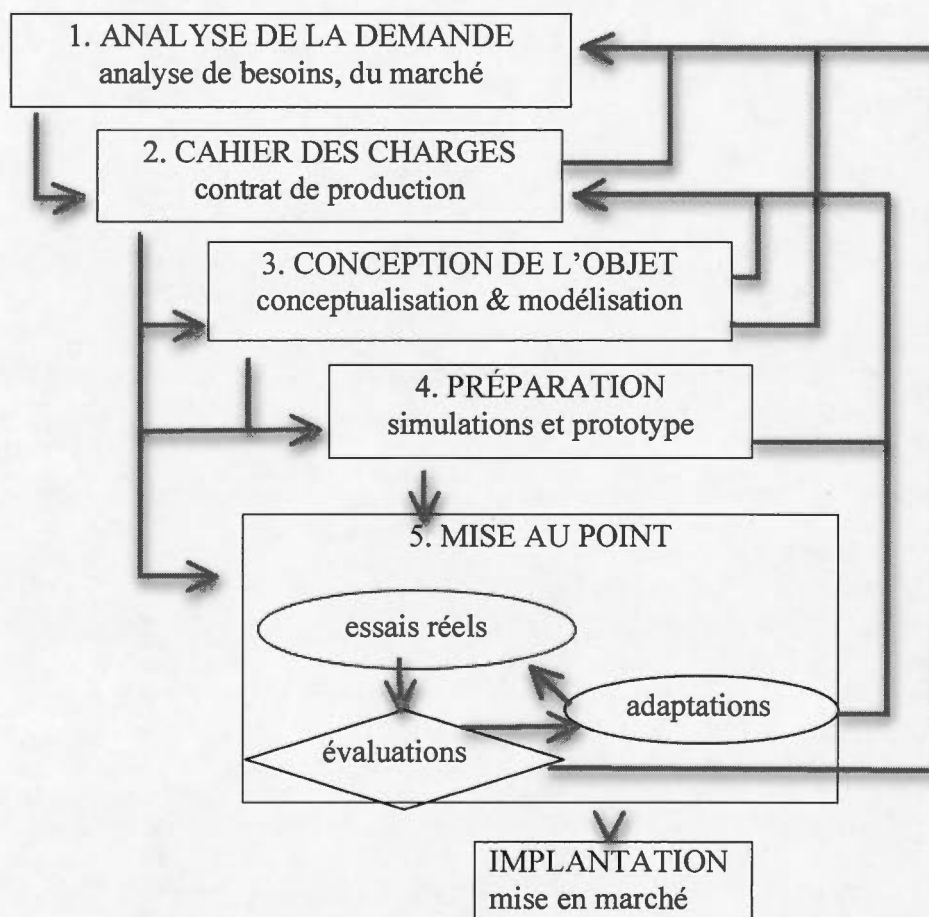
Le critère de validité de l'objet produit est la solution apportée au problème, la correspondance entre l'objet créé et la réalité pédagogique en réponse à la problématique soulevée dans la recherche. Ayant sommairement décrit les

paradigmes qui orientent les choix méthodologiques, nous verrons plus spécifiquement les phases méthodologiques qui prévalent lors de l'élaboration de la recherche.

3.6.1 Résumé schématique

Van der Maren (2003) soutient que la phase d'analyse de marché est plutôt une analyse de besoin issue de la problématique relevée par les praticiens. C'est à cette étape qu'on se questionne sur les objectifs à atteindre, à qui l'objet profitera et dans quel contexte il sera utilisé. Les réponses aux questions délimitent le cahier des charges qui détermine les fonctions de l'objet, la façon dont il pourra être utilisé, ainsi que les exigences auxquelles il devra répondre. La conception, mais aussi l'évaluation du matériel, se fait à partir du cahier des charges. Ensuite, il faut acquérir une base de connaissances didactiques et techniques afin d'aiguiller la conception de l'objet pédagogique. La préparation du matériel débute une fois que les assises théoriques sont émises. À partir de celles-ci, on explore les modèles possibles qui sont soumis à des simulations. C'est dans la phase de mise au point que le prototype est construit et testé auprès de la clientèle type. Il n'est pas nécessaire de tester le prototype dans son ensemble, un échantillon représentatif suffit à l'évaluation de l'objet. Van der Maren (2003), relève que ce modèle méthodologique est théorique et que, dans l'action, il peut ne pas être suivi à la lettre. Il peut y avoir plusieurs rétroactions lors des phases. Par ailleurs, le temps joue en défaveur du développeur en accélérant le processus de conception. L'analyse systématique des alternatives fait alors place à une plus grande intuitivité. De plus, il y a un risque que le matériel développé ne puisse fonctionner que dans un contexte précis. Pour pallier à ces limites, Van der Maren suggère d'analyser les autres alternatives déjà existantes « autant pour la présentation que pour la structuration de son contenu » (p. 110) et, ainsi, d'épargner du temps lors de la phase de conception.

Tableau 3.1
Le développement d'objet pédagogique



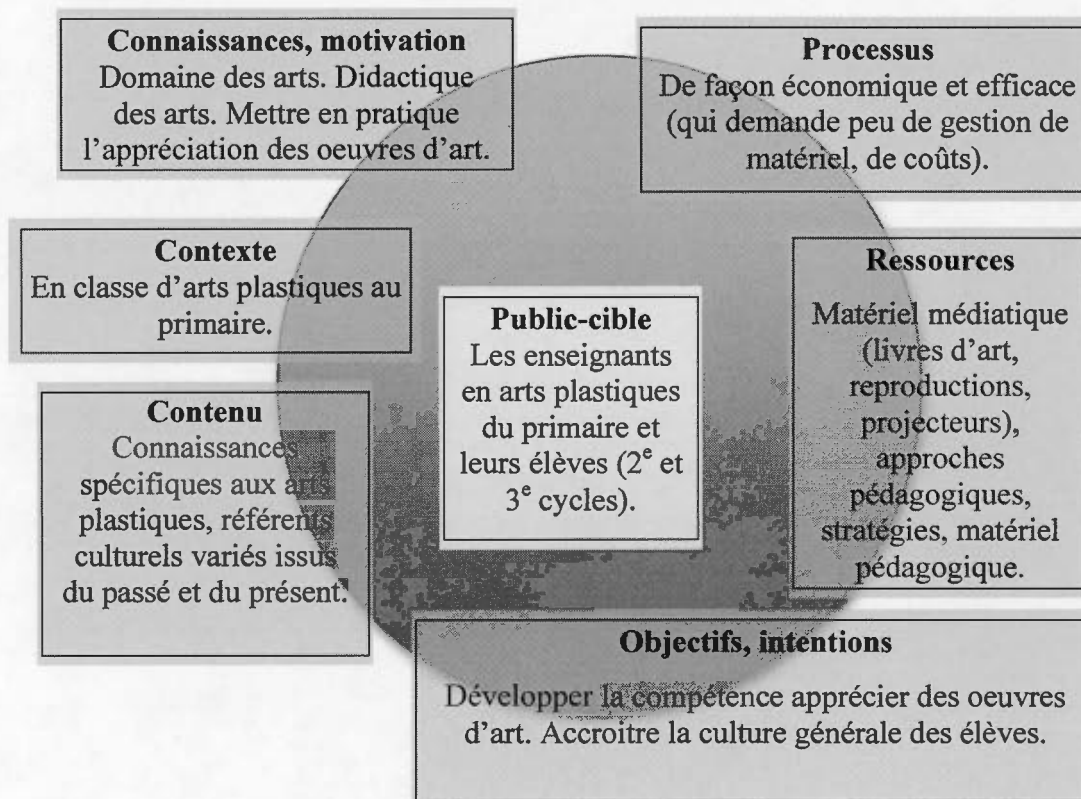
D'après Van der Maren (2003) *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

3.6.2 L'analyse de la demande et le cahier des charges

La problématique qui justifie cette recherche permet de déterminer les besoins auxquels répondra l'objet pédagogique. L'analyse de la situation permet « de définir le contrat que le matériel devra remplir, le cahier des charges. Le cahier des charges

est l'endos de l'analyse de la demande, il en constitue le but » (Van der Maren, 2003, p. 111). Les constituantes de la présente recherche sont représentées de façon schématique. Les besoins de formation et d'outils pédagogiques relatifs à l'évaluation et le développement de la compétence à apprécier des œuvres d'art sont réels. Lors d'une rencontre de réseau d'entraide entre enseignants spécialisés au primaire au printemps 2015, cette problématique constituait leur principale préoccupation.

Tableau 3.2
Analyse de la demande



D'après Van der Maren (2003), *ibid.*

Tableau 3.3
Cahier des charges
Carnet d'appréciation, approches et stratégies

Fonctions

Conserver des traces des acquis en arts plastiques

Faciliter l'évaluation de l'appréciation des œuvres d'art par les élèves.

Créer un corpus d'œuvres d'art.

Enrichir et favoriser le développement de la compétence relative à l'appréciation d'œuvres d'art

Faciliter et structurer la production du discours sur l'œuvre, par l'enseignant et par l'élève

Faciliter la mise en place d'activités liées à l'appréciation

Attributs

Facilement déplacé, entreposé, transporté, utilisé

Peut être téléchargé, photocopié en tant que fiches individuelles ou imprimé sous forme de cahier relié

Doit tenir compte des limites des budgets scolaires

Les ressources actuellement disponibles sont les livres des bibliothèques scolaires, les reproductions d'œuvres d'art, les sites internet et quelques carnets de traces

Doit posséder une valeur d'usage (fonctionnel) et d'estime (attrayant)

Doit être économique pour l'utilisateur : requiert peu de formation, d'énergie ou de matériel pour l'utiliser

Cours adapté au niveau des élèves et motivant

Modalités d'enseignement adaptées à la situation pédagogique.

Le cahier des charges est d'abord ébauché puis modifié lors de la conception. Certaines des fonctions que l'objet pédagogique doit remplir peuvent demeurer dans l'utopie une fois la conception entamée, selon les contraintes techniques ou budgétaires qui se présentent.

3.6.2 La conception

Je me réfère au cadre théorique de la présente recherche en ce qui concerne les théories de l'appréciation et de la compréhension pour concevoir l'objet pédagogique. Comme il a été vu, il existe un grand nombre d'approches favorisant l'appréciation d'œuvres d'art. Celles-ci évoluent selon un spectre académique composé d'une dimension cognitive/intellectuelle, d'une part, et d'une dimension personnelle/intuitive, d'autre part. Parmi les approches portant sur l'appréciation des œuvres par les élèves, plusieurs me paraissent efficaces et même ludiques, mais je préfère concevoir un carnet d'appréciation dont la structure s'articule principalement à partir d'une seule approche afin d'entraîner les élèves à bien la maîtriser. En regard de la théorie herméneutique de la compréhension, j'ai choisi l'approche de la forme, du thème et du contexte (FTC) développée par Sandell (2009) pour me guider dans l'élaboration de l'outil pédagogique. Celle-ci étant complexe (beaucoup d'éléments), je l'ai adaptée aux intérêts et aux capacités des élèves.

Le relevé des différents outils actuels présentés dans le cadre théorique correspond à l'analyse des alternatives existantes lors de la phase de conception. La présentation visuelle et le contenu de l'outil pédagogique développé relèvent d'une égale importance à mes yeux. Je distingue plusieurs volets, soit un premier qui expose la théorie : langage plastique, termes en lien avec les éléments de contenu, les techniques, les gestes, les matériaux tels que présentés dans les savoirs essentiels du

programme d'arts plastiques; la démarche d'appréciation et de création; le vocabulaire en lien avec l'appréciation, au-delà du « j'aime, j'aime pas », et « c'est beau ». Le second volet présente des œuvres en les contextualisant dans le temps (frise historique) et des activités contextualisées et enfin, un troisième volet met l'élève en action en proposant des activités d'appréciation structurées où il collige des traces, des idées, des dessins, ses travaux, etc.

Étant donné la nature particulière de l'enseignement des arts plastiques, je pense que la présentation du carnet d'appréciation doit se caractériser par une ouverture et de la souplesse en proposant à l'enseignant des approches et des stratégies variées. Dans cette optique, l'organisation du carnet ne doit pas être figée. L'enseignant doit pouvoir choisir le type de reliure qui lui convient (feuilles libres ou reliure agrafée) et il doit pouvoir organiser les activités du carnet selon ses besoins. En ce sens, je crois que la présentation de l'outil pédagogique devrait pouvoir se décliner selon plusieurs options. Afin d'éviter les écueils d'une infographie trop lourde à réaliser dont le résultat risque d'être décevant, vu mon manque d'expérience dans ce domaine, j'ai pensé faire appel à des spécialistes (designer graphique et illustrateur) capables de s'acquitter efficacement de cette tâche.

3.6.3 La préparation technique et la construction du prototype

Lors de cette phase, en me basant sur ma pratique enseignante actuelle, j'ai pu établir les options de présentation du carnet d'appréciation. Il s'agit de l'étude de faisabilité. Plusieurs facteurs sont à considérer, soit la facilité d'utilisation par l'enseignant et l'élève, le moyen de diffusion, le respect des droits d'auteur et les coûts de production.

Tout d'abord, étant donné l'arrivée des TBI en classe et, éventuellement, des tablettes numériques, j'envisageais la possibilité de créer une version numérique de l'outil pédagogique. La personne-ressource responsable de la conception visuelle de l'objet, bien qu'elle puisse en faire un outil numérique, m'a informée que cela engagerait des frais en devant faire appel à un programmeur. Cette option n'est pas exclue dans l'avenir, mais actuellement, les enseignants en arts plastiques au primaire n'ont pas de locaux équipés du matériel technologique requis pour des projections. Cette observation est basée sur mon expérience (vingt écoles) et sur celles des autres enseignants du réseau d'entraide (huit enseignants rencontrés en 2015).

Ensuite, l'aspect diffusion n'est pas encore clairement réglé, j'envisage de diffuser gratuitement le document par le biais d'un site tel que le Récit national des arts. L'essentiel est que la forme matérielle de l'outil soit économique pour l'enseignant qui désire se procurer un exemplaire pour chacun de ses élèves. J'ai pensé à des fiches téléchargeables, en noir et blanc, avec une option de reliure pour l'enseignant qui souhaite faire imprimer le carnet dans le centre d'impression de sa commission scolaire. Cette forme de diffusion permettrait à l'enseignant de choisir les fiches et de les agencer selon ses besoins. Ainsi, chaque élève posséderait une ligne du temps (516 cm x 13 cm), de préférence en couleur, pliable en petit format carré.

Enfin, puisque le carnet d'appréciation comportera de nombreuses illustrations liées au contexte historique et des reproductions d'œuvres d'art et qu'il sera distribué aux élèves, j'ai effectué une recherche concernant les droits d'auteurs. Le site Wikicommons s'est révélé un atout indéniable puisque les images qui y sont diffusées sont libres de droits. De plus, quelques musées permettent la diffusion de certaines œuvres appartenant au domaine public, tel que le Paul Getty Museum. Les collections d'œuvres des grands musées (Louvre, MoMa, British Museum, etc.) sont photographiées et gérées par des agences officielles ou les successions (RMN, Art

Ressource, ADAGP, DACS, Scala, Succession Picasso). De plus, pour toute œuvre qui n'est pas encore dans le domaine public (artiste décédé il y a moins de soixante-dix ans), il faut adresser une demande de libération de droits à l'une de ces agences. Afin d'éviter les frais engendrés par cette situation, j'ai pensé faire une illustration reprenant une œuvre de Picasso, mais celle-ci doit être approuvée par ses ayant-droits et il faut tout de même déboursier un montant pour libérer les droits d'une reproduction. L'agence qui gère la succession de Picasso à Montréal m'a référée à Copibec en me suggérant d'utiliser des reproductions publiées dans des livres. À titre d'exemple, Copibec amende la copie d'un livre à des fins éducatives jusqu'à un maximum de 10 % de son contenu, et chaque copie coûte 0.10 \$ à l'enseignant. Le Musée des beaux-arts de Montréal peut libérer des droits sur des photographies de sa collection moyennant des frais d'environ 60 \$. Toutes les agences doivent d'abord évaluer la nature du travail (lucratif ou non, nombre de copies, etc.) pour lequel on demande des libérations de droits afin d'émettre un tarif. Art Ressource m'a donné la permission de télécharger leurs images marquées d'un filigrane numérique et de les diffuser pour des fins éducatives, selon l'éthique du *fair use*. J'ai contacté des artistes actuels, tel que Michel de Broin qui m'a gentiment donné la permission de diffuser son travail à des fins éducatives et non lucratives. Pour conclure cet aspect de la production du carnet d'appréciation, j'utiliserai donc les images libres de droits et celles de l'agence Art Ressource (œuvres qui ne sont pas dans le domaine public) pour la diffusion en classe. Cependant si je veux diffuser le carnet intégral via un site Internet, soit je défraie l'achat des droits pour les œuvres qui ne sont pas dans le domaine public, soit je mets en ligne seulement les pages dont les reproductions sont libres de droit (par exemple, celles dont l'artiste est décédé depuis plus de soixante-dix ans).

3.6.4 La mise au point et la diffusion

La dernière phase du développement d'objet, selon Van der Maren (2003), consiste à la mise à l'essai du prototype. L'auteur suggère de procéder d'abord par un essai clinique puis de terminer par une mise à l'épreuve statistique. L'essai clinique se déroule avec une classe de troisième année, le groupe A, (mise au point 1). Cela consiste en une intervention pédagogique de l'approche selon la forme, le thème et le contexte (FTC) à l'aide du carnet d'appréciation. L'analyse et l'évaluation de l'approche et de l'outil pédagogique se font en fonction du cahier des charges. Suite à ces analyses, des modifications sont apportées au prototype et à l'action de l'enseignant en classe. Une fois le matériel mis au point, une seconde expérimentation s'effectue auprès du groupe A (mise au point 2). Enfin, la version finale se déroule avec le groupe de quatrième année, le groupe B. Le groupe C, la classe combinée de troisième et quatrième année représente le groupe « contrôle » et poursuivra ses apprentissages avec le matériel et l'approche « usuels ».

Il est à noter que mon expérience d'enseignement et la suite d'essais et d'erreurs concernant mes approches empiriques de l'appréciation des œuvres d'art en classe m'ont permis de développer, intuitivement, du matériel pouvant soutenir mon enseignement. Mon expérience servira de balises quant à ce qui a bien fonctionné et ce qui a causé des embûches. À titre d'exemple, lorsque j'ai expliqué aux élèves du deuxième cycle les canons égyptiens, j'ai vu, à leur découragement et à leurs difficultés, que l'activité était trop complexe. Comme j'ai la chance de pouvoir répéter l'expérience avec plusieurs groupes du même niveau en tant que spécialiste, j'ai modifié l'activité en la simplifiant et en ajustant mon approche. Le but étant de comprendre que les Égyptiens ne dessinaient pas librement et que les bras et les jambes des personnages sont longs (au vu des enfants), il n'était pas nécessaire de suivre à la lettre toutes les contraintes artistiques imposées par la culture de l'Égypte

antique. Les enfants ont eu du plaisir à faire l'exercice, qui, sous sa première forme, pouvait leur paraître rebutant. Le prototype créé est donc plus ou moins déjà mis à l'essai dans le cadre de mon enseignement. Cependant, les ajouts concernant la ligne du temps et l'approche FTC doivent être mis à l'épreuve afin de m'assurer que l'outil pédagogique soit fonctionnel et aidant. L'analyse statistique des expérimentations permet d'évaluer si le matériel a atteint ses objectifs. Si les résultats sont négatifs, il faut identifier les éléments qui posent problème. Les résultats expérimentaux apparaissent dans le chapitre IV, portant sur les données. L'analyse des données fait l'objet du chapitre V.

3.7 Les participants à la recherche

Les activités d'appréciation visent trois groupes de deuxième cycle. Le choix de ce niveau vise à permettre une adaptation du matériel et des approches pour en favoriser la généralisation auprès d'élèves assez jeunes. Les activités doivent être accessibles tant à un élève de huit ans que de douze ans. Les trois groupes sont de composition semblable : milieu favorisé et élèves très exposés aux arts de par le travail de leurs parents ou bien par l'école en tant que telle, qui valorise l'enseignement des arts à travers toutes les matières. Bien que ces élèves soient en contact avec les arts, leurs attitudes face à ceux-ci vont de très enthousiastes à peu d'intérêt. En général, ils s'intéressent aux activités et aux cours, mais il faut varier les approches afin de maintenir leur attention lors des explications et les rassurer lorsqu'ils travaillent car certains se considèrent « nuls en art ». Je remarque que les résistances se vivent plutôt chez les garçons. Il y a un groupe de 3^e année, avec qui j'expérimenterai les activités développées lors de la recherche à deux reprises afin d'effectuer des mises au point. Le groupe contrôle, la classe combinée de 3^e et 4^e années, vivra une activité d'appréciation comme je la dispensais avant la recherche. Puis, la classe de 4^e année participera à l'activité d'appréciation après les mises au point.

Tableau 3.4
Dispositif expérimental

Groupe A	Intervention selon approche FTC mise au point 1	Intervention selon approche FTC (rappel) mise au point 2
Groupe B		Intervention selon approche FTC version finale
Groupe C		Intervention selon approche usuelle test C

3.8 Outils de cueillette des données

Les données permettant d'effectuer les mises au point du matériel pédagogique développé et de vérifier l'impact des approches et des stratégies testées sont issues des différentes expérimentations telles que présentées plus haut. Elles sont collectées par l'entremise de l'observation participante, la tenue d'un journal de bord et les travaux des élèves. L'observation participante, selon Van der Maren, (2003) « consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs » (p. 150). Étant donné que je suis dans la posture de la chercheur-praticienne, mon implication est maximale, ce qui engendre, tel que le souligne l'auteur, l'avantage d'être pertinente mais « diminue la vraisemblance et l'objectivité » (p. 150). J'ai, lors des interventions, un cahier pour noter des éléments pertinents, tels que la compréhension des élèves, le temps écoulé, les interactions, les interventions, le comportement et la réception des élèves. Le journal de bord, « est un document rédigé par une personne et permettant de consigner les actions accomplies, des impressions, des découvertes ou d'autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005, cité dans Karsenti et Savoie Zajc, 2011, p. 202). En plus de consigner des traces sur les actions qui se déroulent

avant, pendant et après l'intervention, il me permet d'effectuer un retour sur mes impressions en tant qu'enseignante, en me référant au cahier des charges. Dans le journal de bord, j'approfondis mes réflexions ontogéniques sur mon propre enseignement et je laisse émerger des idées susceptibles de modifier et d'améliorer l'objet pédagogique (outils, approches et stratégies) qui aiguillent les mises au point. Les travaux d'appréciation des élèves correspondent aux traces écrites.

3.9 Éthique de la recherche

Puisque cette recherche se déroule dans le cadre de mon travail d'enseignante auprès d'enfants du deuxième cycle (de huit à dix ans) du primaire, j'ai fait parvenir un formulaire de consentement (app. I) aux parents des élèves qui participent à l'expérimentation. Ce formulaire a été approuvé au préalable par les comités éthiques de l'UQAM, de la CSDM ainsi que par la direction d'école et la directrice de ce mémoire, Francine Gagnon-Bourget. Toutes les interventions sont celles habituellement vécues en classe d'arts plastiques et ne comportent aucun risque pour l'enfant. Le formulaire de consentement avise les parents qu'une recherche est en cours et que les données sont issues de l'observation participante et des travaux réalisés par les élèves et ce, de façon confidentielle. Les parents et les élèves peuvent refuser de soumettre lesdits travaux pour servir les fins de la recherche, mais les élèves doivent tout de même participer aux activités puisqu'il s'agit d'une démarche faisant partie des cours réguliers d'arts plastiques. Trente-neuf parents et élèves ont consentis à permettre l'utilisation anonyme des travaux, sept ont refusé et dix-huit n'ont pas retourné le formulaire.

3.10 Calendrier du travail de recherche

Tableau 3.5
Description des activités de recherche et progression mensuelle

Mars -Avril	Conception du carnet d'appréciation. Demande d'approbation au comité sur l'éthique de la recherche avec des humains.
Mai	Envoi des formulaires de consentement et d'information début mai. Récupérer les formulaires de consentement mi-mai. Mise au point 1, groupe A 25 mai. Test C, groupe C 27 mai.
Juin	8 juin mise au point 2, groupe A. 15 mai, version finale, groupe B.
Juillet	Réduction et traitement des données, analyse des résultats et production finale d'outils pédagogiques.

CHAPITRE IV

DÉROULEMENT DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES

4.1 Introduction

Le but de cette recherche vise d'abord l'enrichissement de mon enseignement quant au développement de la compétence relative à l'appréciation auprès de mes élèves du primaire. Le cadre théorique me permet d'étoffer mes connaissances quant aux approches et aux stratégies s'y rapportant. Un second objectif est de développer du matériel pédagogique favorisant la mise en place d'activités d'appréciation. L'application de la théorie à la pratique des approches, des stratégies et du matériel permet d'en dégager des pistes de réflexion. Ce chapitre décrit le déroulement des activités et les observations qui en découlent. Les données recueillies proviennent des notes du journal de bord prises avant, pendant et après les observations participantes et des traces écrites des élèves dans le carnet d'appréciation. Tout d'abord, je décris la mise au point 1, suivie de celle du test C. Ensuite, nous voyons les étapes de la mise au point 2 et enfin, la version finale. À titre de rappel, les mises au point 1 et 2, de même que la version finale, portent sur l'approche FTC et le matériel développé, tandis que le test C porte sur la démarche d'appréciation usuelle que je propose aux élèves dans le cadre de mon enseignement, il s'agit du groupe contrôle. Les élèves de l'école où j'enseigne ont un intérêt pour les arts plastiques et possèdent une certaine culture générale. Ils ont accès aux différents milieux culturels grâce à leur situation géographique (Plateau

Mont-Royal) et familiale (plusieurs parents œuvrent dans le domaine des arts). Ce sont des élèves auxquels j'enseigne les arts plastiques depuis deux ans.

4.2 Mise au point 1

À partir du mois de mars jusqu'au mois de mai 2015, j'ai développé un carnet d'appréciation qui comporte différentes parties. La première section contient des activités relevant des connaissances socioculturelles, la seconde propose des fiches-outils guidant l'appréciation écrite de l'élève et, enfin, la troisième présente la démarche d'appréciation et le vocabulaire disciplinaire. Le tout est complété par une ligne du temps se référant aux principaux événements sociaux et culturels de la civilisation occidentale. La première expérimentation en classe vise donc à tester ce document et l'approche FTC auxquelles les activités d'appréciation se réfèrent. Étant donné qu'il s'agit de ma première exploration avec les élèves, je peux en déduire que des recommandations et des modifications seront apportées lors des essais ultérieurs. La modalité choisie est l'enseignement structuré et directif, je présente la démarche d'appréciation en trois étapes : de façon explicite en la vivant en grand groupe, de façon explicite en modélisant une appréciation puis en faisant travailler les élèves de façon autonome.

4.2.1 Contexte

La première activité d'appréciation se déroule auprès d'un groupe de troisième année du primaire, le groupe A, composé de 23 élèves (14 filles et 9 garçons). Le local n'est pas muni d'un écran pour utiliser un rétroprojecteur numérique, mais il y a un ordinateur Macintosh possédant un écran de 27 pouces. Les boîtiers de reproductions des Éditions L'image de l'art ont été dépouillés au fil des ans et certaines images ne

s'y retrouvent plus. J'emprunte quelques livres sur l'Antiquité gréco-romaine à la bibliothèque de l'école pour les élèves. Puisque je veux mettre au point le carnet d'appréciation, en particulier la section portant sur l'Antiquité gréco-romaine, il me faut lire sur le sujet et trouver des œuvres pour l'exercice d'appréciation. Étant donné qu'il y a, parmi les reproductions de L'image de l'art, une reproduction du Discobole de Miron, je me renseigne sur cette œuvre et sur le contexte de l'avènement de la sculpture gréco-romaine. Je lis une analyse du Discobole comparée aux sculptures de la période archaïque de l'art grec, les kouros, tributaires des statuares monumentales égyptiennes. Comme les élèves ont vécu une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) portant sur l'art égyptien en début d'année, je choisis de comparer le discobole à une statue égyptienne datant de 2 450 ans av. J.-C. provenant de la tombe de Nenkheftka. Puisque je ne retrouve pas le Discobole dans les mallettes de reproductions de L'image de l'art, j'opte pour une présentation des œuvres sur l'écran d'ordinateur.

4.2.2 Étapes de l'approche FTC

Préparation

Tel que mentionné plus haut, d'abord, je me documente sur la période artistique de l'Antiquité gréco-romaine. J'affiche les reproductions de L'image de l'art au tableau, trois grandes feuilles et les œuvres du discobole de Miron et de la statue égyptienne de la tombe de Nenkheftka à l'ordinateur. Je photocopie les cahiers d'appréciation des élèves.

Déroulement

Afin d'initier les élèves à l'approche FTC, j'utilise des reproductions d'œuvres de l'Égypte antique de L'image de l'art que j'affiche au tableau. Pour aider les élèves à comprendre la démarche d'appréciation FTC je définis avec eux les termes de cette approche de l'œuvre. J'écris le mot « forme » sur une grande feuille et, en grand groupe, nous relevons ce qui caractérise l'art antique égyptien, soit ce qui touche les éléments de la représentation et ceux du langage plastique. Ce qui est à voir est une scène domestique, où plusieurs personnages sont placés sur un même plan. Leurs différentes tailles ne sont pas fonction de la représentation de l'espace (perspective par diminution), mais plutôt de leur statut social. Les élèves relèvent le style vestimentaire, la position du corps, la forme des yeux, les couleurs (rouge pour l'homme et jaune pour la femme), etc. Je les questionne sur certains éléments afin de les aider à mieux observer. Puis, j'écris le mot « thème ». Je demande aux élèves de définir ce mot. Ensuite, nous cherchons le sens, le sujet de l'œuvre. Enfin, j'écris le mot « contexte » et leur demande de le définir. Une élève mentionne qu'il s'agit du moment où l'œuvre a été créée, soit par qui et à quel endroit. Lorsque nous parlons du contexte de création des œuvres égyptiennes, les élèves réactivent leurs connaissances antérieures et expliquent, par exemple, que les artistes devaient créer à partir de canons artistiques établis par les instances au pouvoir et les croyances religieuses de l'époque.

J'invite ensuite les élèves à observer des œuvres provenant de la civilisation postérieure à l'Égypte antique, celle des Grecs. En questionnant les élèves sur leurs connaissances relativement à cette civilisation, je m'attarde aux réponses concernant les jeux olympiques, puis, je leur montre la statue du Discobole. J'affiche à l'écran de l'ordinateur, côte à côte, la statue de Nenkheftka et le Discobole. Nous comparons ce qui est à voir : la position compliquée du corps de l'athlète lanceur de disque, la

précision et la perfection de sa représentation, l'expression impassible du visage, par rapport à la posture du corps et à l'expression de la statue égyptienne, typique de cette époque : pied avancé, bras le long du corps, apparence droite et figée, commissures des lèvres légèrement remontées suggérant un demi-sourire. J'invite les élèves à reproduire les positions des deux statues. Nous cherchons ensuite le thème du Discobole. Les élèves évoquent les jeux olympiques, plus particulièrement la discipline du lancer du disque. Enfin, je les renseigne sur le contexte. Miron est un des artistes les plus connus de la civilisation grecque. C'est à cette époque que, pour la première fois, un artiste signe son œuvre et développe son propre style. J'informe les élèves que Miron et ses acolytes cherchent à rationaliser les proportions idéales du corps humain.

Afin de modéliser l'activité, je présente une synthèse de ce que nous avons dit à propos de cette œuvre en précisant la démarche pour chacune des étapes. Nous terminons la période en utilisant le carnet d'appréciation. Je demande aux élèves d'y transcrire ce qu'ils ont retenu de l'activité d'appréciation en se rapportant à la forme, au thème et au contexte.

4.2.3 Retour sur l'approche FTC

Afin de présenter la démarche d'appréciation FTC, j'utilise la stratégie du questionnement. Je réactive les connaissances antérieures des élèves relatives à l'art égyptien. Nous définissons dans nos propres mots les concepts de forme, de thème et de contexte lorsque nous parlons d'une œuvre. Je remarque que les élèves sont attentifs et intéressés à découvrir les œuvres et à les questionner. Ils aiment entendre l'histoire ou l'anecdote qui se rattache à l'œuvre. Cependant, lorsqu'ils doivent refaire eux-mêmes l'activité d'appréciation en utilisant la forme, le thème et le

contexte, il me faut intervenir de nombreuses fois auprès d’eux afin de les rassurer sur leurs réponses. Il y a confusion entre la forme et le thème, et ils ne se souviennent plus de ce que signifie le contexte.

4.2.4 Exploitation du carnet d’appréciation

Les élèves peuvent, lorsqu’ils ont complété la fiche d’appréciation FTC, environ dix minutes avant la fin du cours, feuilleter un livre sur la période gréco-romaine, poursuivre les activités du carnet ou dessiner, au choix. Six élèves s’aventurent dans le carnet parmi les quinze qui ont terminé. Les différents espaces pour écrire semblent suffisants. En regard d’un des critères d’évaluation du programme, soit la « présence d’éléments pertinents dans la description de son expérience d’appréciation » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 217), une des activités du carnet d’appréciation doit permettre d’y consigner ce retour sur les acquis significatifs réalisés par l’élève au cours de la situation d’apprentissage et d’évaluation (SAÉ).

4.2.5 Points à améliorer

Tout d’abord, l’activité d’appréciation est trop condensée. L’appréciation d’une œuvre dans son contexte historique relève d’une situation d’apprentissage et d’évaluation (SAÉ) appuyée par une proposition de création. Celle-ci est une activité de travail en atelier, où l’élève s’engage dans une démarche de création (voir fig.1 p. 14) pour réaliser une création plastique personnelle, à partir des indications de l’enseignant. Il n’est pas réaliste de vouloir faire tout un cours sur l’art gréco-romain sans l’ancrer dans la pratique et la durée. Le carnet d’appréciation comprend un volet sur l’histoire de l’art et amène l’élève à prendre conscience de ses apprentissages. C’est un outil de consignation qui s’utilise dans le cadre d’une SAÉ. De plus, en me

fiant aux critères d'évaluation de la compétence trois du programme de formation, l'élève est invité à faire un retour sur son expérience d'appréciation, c'est-à-dire qu'il « décrit ce qu'il a appris et les moyens qu'il a utilisés » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 217). Une section de la fiche d'appréciation ou du carnet doit donc se référer à ce critère. Ensuite, les concepts de la forme, du thème et du contexte doivent être réellement bien compris par les élèves avant qu'ils s'y réfèrent lors de l'activité d'appréciation. Enfin, il serait plus intéressant pour les élèves, dans le contexte de la classe, d'observer l'œuvre d'une autre façon que sur l'écran d'un ordinateur. Une projection ou une reproduction comme celles des Éditions L'image de l'art permet une meilleure présentation, ne serait-ce que pour les dimensions de la reproduction ou de l'image projetée relativement à la taille de l'écran d'ordinateur.

Il faut prendre le temps de montrer aux élèves comment bien maîtriser l'approche FTC. Avec les notions clarifiées et modélisées, les élèves pourront mieux s'approprier cette approche. L'intervention exploratoire est condensée et nous observons les œuvres rapidement.

4.3 Description du test C

Ce test permet d'évaluer les réponses des élèves lorsqu'ils apprécient une œuvre selon la démarche habituelle que j'emploie en classe d'arts plastiques. Les observations faites pendant la séance permettent d'établir les forces et les faiblesses d'une activité d'appréciation développée à partir d'outils existants, soit une fiche d'appréciation (app. B) et les reproductions d'œuvres de 32 x 22,5 cm tirées du coffret *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres*, de Patrick Straub (2009) complétées par des informations à l'endos (app. C).

4.3.1 Contexte

L'activité, que j'ai développée au fil de mes années d'enseignement, se déroule le 27 mai 2015, auprès d'une classe combinée de deuxième cycle composée de 16 élèves de 3^e année et de six élèves de 4^e année. L'an dernier, l'école s'étant dotée d'un boîtier de reproductions d'œuvres tel que décrit plus haut, je les utilise en remplacement des livres sur l'art utilisés auparavant. Ces fiches-reproductions accélèrent le choix d'une œuvre par les élèves, puisqu'elles s'offrent directement à la vue, telles des photographies, ce qui est un avantage relativement au temps alloué au cours.

4.3.2 Déroulement de l'approche usuelle

Préparation

Avant que les élèves ne se présentent au cours, j'étales une quarantaine de fiches issues du coffret *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres* (Straub, 2009), sur toutes les tables de la classe. Je photocopie une feuille de travail sur laquelle les élèves consigneront leurs commentaires et leurs réponses aux questions (app. D).

Déroulement

Je demande aux élèves de circuler dans la classe pendant cinq minutes et d'observer les images placées sur les tables. Ils s'assoient ensuite devant le tableau où je leur transmets les consignes. Ils choisissent une œuvre « coup de cœur » : celle qui les intéresse plus particulièrement. Ils doivent répondre aux questions suivantes : pourquoi as-tu choisi cette œuvre? À quoi te fait-elle penser, que te rappelle-t-elle?

Qui l'a créée, en quelle année et où? Trouve une ou deux informations à propos de l'œuvre ou de l'artiste. J'invite alors les élèves à se choisir une fiche, par petits groupes afin d'éviter les disputes et la précipitation. Le fait d'avoir eu cinq minutes en début de période pour regarder les images leur permet de choisir plus rapidement. Je leur laisse un peu de temps pour partager leurs découvertes, puis, lorsque je sens que la plupart des élèves ont fait un choix, je demande le silence et je leur remets la feuille de travail. Ils y dessinent l'œuvre et répondent aux questions.

4.3.3 Observations sur les outils existants et l'approche d'appréciation usuelle

Selon mes observations, les élèves ont beaucoup d'intérêt lorsque vient le temps de se choisir une œuvre. Le choix s'effectue rapidement et je redirige les élèves vers d'autres reproductions lorsqu'ils ne mettent pas la main sur leur premier choix. Voyant leur déception, je leur révèle une information sur une autre œuvre et ainsi, j'éveille leur curiosité et leur goût d'en connaître davantage sur celle-ci. À titre d'exemple, le rhinocéros de Dürer, dessiné sans que l'artiste n'en ait vu un, ou bien une vanité, image riche de symboles. Il s'écoule 25 minutes depuis l'accueil des élèves jusqu'à ce qu'ils soient prêts à travailler. L'utilisation d'un minuteur permet aux élèves de gérer leur temps, car ils reproduisent l'œuvre avant de répondre aux questions. La partie « dessin » est d'ailleurs très appréciée. Les fiches d'information, malgré ce qu'en dit l'auteur, ne me semblent pas adaptées pour les élèves de six à douze ans : les phrases sont complexes et les élèves ne connaissent pas tous les mots, par exemple éphémère, valeur symbolique. Je dois constamment vérifier si les élèves comprennent ce qu'ils lisent et répondre à leurs questions à propos des informations sur les fiches. Tous les élèves ont eu le temps de terminer leur appréciation.

4.3.4 Points à améliorer

La fiche utilisée pour transcrire les réponses des élèves aux questions pourrait ne présenter que deux espaces : l'un pour reproduire l'œuvre observée et le second pour répondre aux questions. Mais le fait qu'il n'y ait pas de consignes écrites sur la feuille laisse beaucoup de liberté à l'enseignant quant à ce que l'élève doit y écrire comme information. Les reproductions sont de bonne qualité, la présentation est attrayante, les œuvres intéressent les élèves. Cependant, les informations situées à l'endos ne semblent pas adaptées aux élèves : les phrases et le vocabulaire utilisés sont complexes et le visuel est peu ergonomique. Les élèves ne s'y retrouvent pas. Afin de pallier à ces difficultés, je montrerai où se retrouvent les informations telles que le titre et le nom de l'artiste. Étant donné la confusion des élèves à ce sujet, je dois aussi préciser à quoi correspondent les dates qui se trouvent sur la fiche : l'une réfère à l'année de création de l'œuvre, les autres aux années de naissance et de décès de l'artiste. De plus, pour m'assurer que les élèves comprennent bien ce qui est écrit, je leur demanderai de reformuler la phrase dans leurs mots. En cas de doute sur leur compréhension de leur lecture, je pourrai leur demander qu'ils m'expliquent de vive voix ce qu'ils ont retenu.

Dans une perspective plutôt ontogénique, je découvre que cette activité, bien qu'elle se déroule bien, manque de profondeur quant à l'appréciation. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer la situation : le temps alloué à l'activité, sa structure très souple et ouverte ainsi que l'absence de retour sur l'expérience d'appréciation. Il serait souhaitable de consacrer plus de temps à cette activité, soit un minimum de deux cours. Un premier cours amènerait l'élève à prendre le temps d'observer et de s'imprégner de l'œuvre afin d'être en mesure de la saisir de façon sensible par le biais d'hypothèses relatives au thème. Lors du second cours, il validerait ces hypothèses ou bien découvrirait de nouvelles interprétations. La démarche d'appréciation se

terminerait par une synthèse des apprentissages réalisés, du cheminement de ses perceptions et des stratégies utilisées. Les élèves pourraient être invités à communiquer, de façon individuelle ou en équipe, leur appréciation d'une œuvre et ce, de façon sporadique au cours de l'année scolaire. Ceci pourrait être fait à la fin d'une période d'art, à raison de trois élèves à la fois afin de ne pas perdre l'attention du groupe. Ce modèle d'approche s'apparenterait alors à celui développé par Verreault et Pelletier (1998), soit celui des critiques professionnels qui, rappelons-le, se déroule en trois phases : l'imprégnation, l'exploration créatrice et la synthèse. Cette démarche d'appréciation viendrait apporter une structure plus encadrante à l'activité.

4.4 Description de la mise au point 2

Les observations faites lors de la mise au point 1 permettent d'identifier les modifications à apporter lors de l'activité d'appréciation. La seconde mise au point sert à approfondir la démarche d'appréciation, l'approche FTC, les stratégies d'enseignement de même qu'à tester une fiche d'appréciation et les images issues du boîtier *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres*, de Patrick Straub (2009).

4.4.1 Contexte

La mise au point 2 s'effectue avec le même groupe d'élèves de troisième année que la mise au point 1, soit le groupe A. Étant donné l'effet de répétition de l'exercice, l'approche FTC leur est plus familière. J'utilise le même boîtier d'œuvres que pour le test C, *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres*.

4.4.2 Approche FTC

Préparation

Avant que les élèves n'arrivent, j'étale les reproductions sur les tables, comme lors du test C et je photocopie les fiches d'appréciation.

Déroulement

Tout d'abord, je rappelle aux élèves comment il est possible de parler d'une œuvre selon la forme, le thème ou le contexte. Je leur présente une reproduction du *Répertoire d'œuvres* en précisant le contenu des informations qui se retrouvent à l'endos de chaque image, tels que le titre, l'artiste, l'année de création, les dimensions (2D ou 3D), etc. Afin de démontrer l'importance des dimensions d'une œuvre, j'utilise la fiche du *Radeau de la Méduse* de Géricault. Ce tableau mesure 491 cm × 716 cm. À l'aide d'un mètre, nous visualisons ce que représentent ces dimensions dans la réalité. Avant qu'ils ne choisissent une œuvre à apprécier, je leur permets de circuler quelques minutes parmi les tables où elles sont étalées, comme lors du test C.

Observations de la mise au point 2

Les observations portent sur la fiche d'appréciation, les reproductions du *Répertoire d'œuvres* (Straub, 2009), les stratégies d'enseignement et l'approche FTC. Cette fiche comporte deux pages : la première possède un espace pour reproduire l'œuvre observée et un espace pour répondre aux questions suivantes : ce que cette œuvre peut signifier pour toi (émotion, souvenir, connaissances)? Justifie ta réponse. Quelle est ton appréciation de cette œuvre? La seconde page, divisée en trois catégories FTC, permet de colliger des informations précises, telles que la grandeur, les médiums,

l'organisation de l'espace, le style, le sujet et les repères historiques. Les élèves ont de la difficulté à comprendre les éléments du langage plastique puisqu'ils ne maîtrisent pas encore toutes les notions. Le style, les dimensions, les médiums sont des exemples d'informations qu'ils ne retrouvent pas aisément. Leurs connaissances en mathématiques (décimales) et leur capacité à visualiser des grandeurs étant limitées, je les aide à dessiner les dimensions de l'œuvre relatives à la silhouette humaine de la fiche d'appréciation. De plus, les dimensions écrites sur la reproduction sont illisibles puisqu'il n'y a pas d'espace entre les chiffres, les décimales et le « x ». Cependant, les élèves, intéressés à découvrir la taille réelle de l'œuvre, s'amuse à les comparer ou à les deviner. Quant aux repères historiques, je dois évidemment les aider puisqu'ils ont peu de connaissances sur l'histoire, vu leur jeune âge. Comme deux élèves désirent travailler avec la même image, je les laisse travailler en dyade. Cela me permet de voir si c'est aidant. Ce n'est pas une variable que je veux observer, mais elle représente une stratégie d'enseignement qui a un impact positif selon Bissonnette et *al.* (2010). La modalité d'enseignement structuré et directif, puis l'accompagnement des élèves lors de la réalisation de la tâche, appuyé par un questionnement systématique (stratégies auditive et visuelle) sont appropriés pour aider leur compréhension. Cependant, étant donné les difficultés des élèves à retrouver ou à comprendre les informations sur la fiche, je dois aller d'une table à l'autre pour répondre à leurs interrogations et les guider. De plus, ils n'ont pas tous le temps de compléter les deux pages. En effet, huit élèves terminent à temps, alors que les quinze autres n'y arrivent pas. Parmi les raisons susceptibles d'expliquer la situation, je note la difficulté à repérer les informations ou à les comprendre, le temps consacré à dessiner l'œuvre sur la fiche et le manque de concentration. Douze minutes s'écoulent pour les explications, environ quatre pour choisir l'œuvre et se mettre au travail. La période dure cinquante-quatre minutes, il en reste donc trente pour réaliser la tâche et huit pour ranger et faire un retour sur l'activité.

4.4.3 Points à améliorer

Concernant l'approche FTC, encore une fois, je constate qu'il faut plus de temps, donc plus d'exercices, de démonstrations, de modélisation, pour amener les élèves à bien comprendre et à intégrer chacun des concepts à exploiter. L'effet de répétition (deuxième mise au point) favorise cependant la compréhension de cette approche. De plus, avant de commencer l'activité écrite, il faudrait accorder un moment pour que l'élève s'imprègne de l'image et interroge ses perceptions de l'œuvre. L'approche FTC est essentiellement une appréciation intellectuelle, pour l'enrichir d'une dimension plus sensible, il est primordial de laisser aux élèves le temps de dialoguer avec l'œuvre avant de procéder à son analyse. Pour ce faire, un premier cours peut être consacré à l'approche de l'œuvre de façon sensible, où l'élève la reproduit (croquis, réinterprétation libre ou reproduction totale ou en partie, etc.) et émet un premier jugement, une interprétation. Un second cours peut porter sur la recherche d'informations, la découverte du sens de l'œuvre et sur l'expérience d'appréciation. Les informations à l'endos des reproductions utilisées pour l'appréciation sont trop complexes et leur présentation peu ergonomique, tel que cela a été relevé lors du test C. Néanmoins, elles renferment des informations pertinentes et aidantes relatives à la découverte du thème ou du contexte. La fiche d'appréciation étant trop complexe pour le niveau des élèves, elle sera, éventuellement, simplifiée et les termes spécifiés. Les questions sur la seconde page, où l'élève reproduit l'œuvre ne sont pas satisfaisantes au regard de la démarche d'appréciation. Il faut donc penser à les reformuler. Afin d'aider les enfants à repérer historiquement les œuvres qu'ils apprécient, la ligne du temps représente un outil incontournable.

4.5 Version finale

La mise au point 2 permet d'identifier les modifications à apporter aux fiches d'appréciation et les difficultés des élèves à comprendre l'approche FTC, selon les stratégies d'enseignement mises en œuvre. La version finale permet de vérifier l'approche FTC en ayant recours aux reproductions des mallettes des Éditions L'image de l'art, au *Répertoire d'œuvres*, aux fiches d'appréciation et au prototype de la ligne du temps. La modalité d'enseignement structuré et directif est soutenu par un apprentissage guidé, qui consiste à être « le modelage d'une tâche donnée présenté par un élève pour être ensuite explicitée par l'enseignant, de façon à en faire ressortir les éléments essentiels qui sont mis en application dans la tâche » (Bissonnette et *al.*, 2010, p. 19).

4.5.1 Contexte

L'activité a lieu le 15 juin 2015, auprès d'un groupe d'élèves de quatrième année, le groupe C, composé de 10 garçons et 11 filles. Étant donné que des travaux ont lieu dans mon local cette journée-là, je dois enseigner dans un autre local. Ce changement et la fin de l'année scolaire la semaine suivante perturbent la capacité d'attention des élèves.

4.5.2 Approche FTC

Préparation

J'ai utilisé la reproduction des Éditions L'image de l'art, *La bohémienne endormie* de Rousseau peinte en 1897. Ce choix repose sur la narrativité de l'œuvre. Je me

renseigne sur cette œuvre et sur l'artiste. J'écris au tableau les mots forme, thème et contexte, en laissant des espaces suffisants pour écrire les observations des élèves. Puis, j'étale les reproductions du *Répertoire d'œuvres* et je photocopie les fiches d'appréciation modifiées suite à la mise au point 2. Enfin, j'assemble le prototype de la ligne du temps.

Déroulement

Les élèves sont invités à observer attentivement l'œuvre de Rousseau pendant cinq minutes, en silence, et à se questionner sur ce qu'ils voient et reconnaissent quant au sens qu'ils y perçoivent. Ils sont amenés à deviner l'époque où cette œuvre a été créée. Ensuite, je leur présente une façon de structurer leur appréciation en utilisant l'approche FTC. Je demande donc à un élève de venir devant du groupe et d'essayer de parler de l'œuvre selon cette structure. Les élèves peuvent ajouter des observations et des commentaires, tandis que j'écris les réponses dans les espaces prévus à cette fin sur le tableau. Dans la description, un élève remarque que le lion ne ressemble pas à un vrai lion. Certains croient que le lion va manger la bohémienne. Lorsqu'ils cherchent le thème, en lien avec les formes représentées, ils relèvent, spontanément l'appivoisement, l'amitié, la mort. Je les guide vers d'autres réponses par questionnement, par exemple le rêve, le mystère, l'irréel et le calme. Enfin, pour le contexte, les élèves n'arrivent pas à dire qui a peint cette œuvre et à quelle époque; ils sont incapables de la mettre en relation avec d'autres œuvres ou styles. Je leur raconte l'histoire de ce peintre qui a été reconnu tardivement que l'on disait peintre naïf relativement aux dogmes académiques. L'académisme est un mouvement artistique rattaché aux valeurs de l'Académie royale de peinture et de sculpture créée en 1648, sous le règne de Louis XIV, devenue l'Académie des beaux-arts en 1803. Les académiciens valorisent la technique de l'artiste, c'est-à-dire le réalisme avec lequel il représente les figures, en utilisant le modelé, le point de fuite et en respectant les

proportions. Leurs sujets sont souvent liés à la mythologie ou aux scènes historiques. Les élèves remarquent que l'œuvre n'est pas réelle (le lion ne ressemble pas à un vrai lion), mais ils soulignent la technique de Rousseau pour représenter l'effet d'ombre et de lumière sur les formes éclairées par la lune. Cette représentation est symptomatique de l'époque du peintre, puisque les colonies se développaient en Afrique et au Moyen-Orient stimulant l'imaginaire des artistes. On pense aux animaux exotiques, aux vêtements et au désert, représentés dans l'œuvre. Rousseau a été reconnu, malgré son style dit naïf par les peintres de l'avant-garde (antiacadémiques), qui voyaient dans ses œuvres nouveauté et originalité.

Suite à la synthèse de l'approche FTC et, surtout, après avoir précisé chacun des termes, les élèves choisissent une reproduction et commencent leur analyse. Je leur rappelle qu'ils doivent prendre le temps de bien s'imprégner de l'œuvre et de se poser des questions avant même de commencer à colliger les informations. Dans la fiche d'appréciation FTC, les élèves consignent des repères historiques ou artistiques. Je les invite à retrouver sur la ligne du temps que j'affiche au tableau, des indices pour situer leur œuvre dans l'histoire.

Observations

Les élèves écoutent attentivement l'histoire du peintre. Ils aiment commenter et donner leur avis sur l'œuvre, qu'ils trouvent étrange. Je suis surprise de constater la différence entre les élèves de troisième année et ceux de quatrième année quant à la représentation des dimensions. Les premiers ont plus de facilité à estimer les grandeurs réelles. Je remarque que, lors de la description de la forme, ils négligent la représentation et notent, uniquement, les éléments du langage plastique. C'est probablement parce que ce sont les éléments donnés à titre d'exemples sur la fiche d'appréciation : lignes, valeurs, couleurs, etc. En circulant dans la classe, je rappelle aux élèves l'importance de lier les représentations visuelles de l'œuvre au thème, par exemple, si un couple est représenté, le thème est peut-être l'amour. Dans l'ensemble, ils sont en mesure de bien identifier le thème.

L'apprentissage guidé demande une gestion de classe rigoureuse afin d'assurer le respect de chacun des élèves qui parle devant le groupe. L'élève se questionne avant de répondre, ce qui peut sembler long pour les autres et les inciter à répondre à sa place. La stratégie du questionnement didactique suppose un temps d'attente qui permet aux autres élèves de réfléchir aussi à la question. Il peut être amusant, pour les élèves, d'essayer de jouer au critique d'art, puisque c'est ainsi que j'ai présenté l'élève qui commentait l'œuvre. En jouant un rôle, ils essaient de mieux répondre aux questions. L'utilisation de la ligne du temps se révèle aidante pour les élèves et digne d'intérêt de leur part.

4.5.3 Points à améliorer

L'assemblage de la ligne du temps que j'ai développée devra être améliorée, il n'y a pas de ligne de pli, de coupe, et de raccord, la finition n'est pas au point. Quand aux stratégies d'enseignement, je crois que de faire l'activité dirigée en grand groupe est préférable à l'enseignement guidé, car plus d'élèves peuvent participer et leur concentration est meilleure; c'est plus dynamique. Encore une fois, cette activité devrait s'échelonner sur deux périodes afin de laisser le temps aux élèves de s'imprégner de l'œuvre et de se questionner sur les différentes symboliques qui s'y trouvent. Ils n'ont pas tous eu le temps de compléter les deux fiches d'appréciation. L'approche FTC propose une approche plutôt intellectuelle de l'appréciation, elle s'attarde davantage aux éléments de contenu et au contexte historique. Il y manque la dimension interprétative susceptible d'amener l'élève à entrer en dialogue l'œuvre et, surtout à envisager les différentes significations possibles. L'approche FTC ne peut être utilisée seule. Elle doit donc être combinée à des stratégies qui invitent l'élève à se pencher sur le sens caché de l'œuvre qui exige une lecture approfondie. Une fiche d'appréciation sera créée pour permettre l'approche sensible de l'œuvre et l'interprétation personnelle de l'élève, en premier lieu, et l'approche FTC, en second lieu.

CHAPITRE V

ORGANISATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, je tente de « faire émerger le sens qui se construit dans l'expérience de recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 204) en ayant recours à l'analyse de contenu. En condensant les données, provenant des essais pratiques réalisés en classe d'arts plastiques et en évoquant les recherches théoriques, j'essaie de répondre aux questions suivantes : Comment enrichir et favoriser le développement de la compétence relative à l'appréciation d'œuvres d'art auprès d'élèves du primaire? L'approche usuelle et celle de la forme, du thème et du contexte (FTC) favorisent-elles le développement de la compétence à apprécier une œuvre chez les élèves? Quels sont les outils aisément applicables en classe d'arts plastiques spécifiques à la troisième compétence du programme? Je présente une analyse des approches, des stratégies, des outils et du matériel développé, en regard des buts de la recherche.

5.2 Le traitement préliminaire des données par l'analyse de contenu

Une première étape consiste à réduire les données : il s'agit de repérer « des récurrences et des indices qui sont représentatifs des faits observés » (Poisson, 1991, p. 85). Les observations recueillies lors des activités en classe seront traitées selon

l'analyse de contenu. Le processus d'analyse et d'interprétation, selon Poisson (1991) consiste en un ensemble d'opérations intellectuelles: la décomposition du phénomène en éléments; l'examen de chacun des éléments; la classification des éléments; le regroupement des éléments dans des catégories générales; l'établissement de liens entre les éléments et les catégories; la systématisation de l'ensemble; et enfin, la production d'une nouvelle interprétation du phénomène étudié.

Les données issues des travaux réalisés par les élèves seront codées à partir de quatre des cinq critères d'évaluation du programme de formation portant sur l'appréciation des œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire. Les résultats permettent de dresser un portrait de l'efficacité des approches testées en classe. L'analyse des données s'effectue à partir des éléments du cahier des charges. Le cahier des charges indique les fonctions et les attributs auxquels l'objet pédagogique développé doit répondre. Il s'agit, entre autres, de favoriser le développement de la compétence à apprécier des œuvres par les élèves de façon efficace et économique (voir tabl. 3.3). La concordance des observations aux résultats escomptés illustre l'atteinte significative des objectifs de la recherche, partiellement ou peu.

5.3 Données

Les données recueillies proviennent des observations participantes et des réponses des élèves aux questions des fiches d'appréciation. Les observations sont traitées d'après le cahier des charges et permettent d'évaluer différents aspects de l'application des approches théoriques dans la pratique. Les réponses des élèves colligées sur les fiches du carnet d'appréciation sont codées pour faciliter l'analyse.

5.4 Réponses des élèves : version finale, groupe B et test C, groupe C

Les réponses écrites des élèves des groupes B et C produites lors des activités d'appréciation permettent une analyse de l'efficacité des approches, des stratégies et du matériel développé dans le cadre de cette recherche. Comme l'appréciation d'œuvres d'art est une compétence à développer en classe selon le programme d'arts plastiques, je me fierai aux critères d'évaluation qui y sont présentés afin d'identifier les variables à coder.

5.5 Variables et codage

Rappelons que les groupes ayant vécu les interventions pédagogiques sont au deuxième cycle. Le groupe C, la classe combinée d'élèves de troisième et de quatrième année, a vécu une activité d'appréciation selon mon approche habituelle et le matériel usuel, c'est donc le groupe contrôle. Le groupe B, la classe de quatrième année, a appris à apprécier une œuvre selon l'approche FTC et a utilisé le matériel développé pour ce faire.

Les critères d'évaluation, pour le deuxième cycle, sont : établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel; établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce qu'il a ressenti; motivation de sa décision dans son appréciation; utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire; présence d'éléments pertinents dans son expérience d'appréciation.

Afin de dresser un portrait du type de réponses obtenues selon l'approche, j'attribue un chiffre à chacun des critères d'évaluation, ce qui correspond au code utilisé lors de la recension des réponses. Le dernier critère d'évaluation, qui correspond au retour

sur l'expérience d'appréciation par l'élève n'est pas pris en considération car les activités ne portaient pas sur cette composante. L'absence ou la répétition d'un même code permet d'illustrer le niveau d'acquisition de la compétence par les élèves. Je ne prends pas en compte le degré de performance des élèves, une seule ou plusieurs apparitions de réponses reliées à un critère d'évaluation équivalent à un seul codage. Les données retenues sont celles des participants dont les parents ont consenti à l'utilisation anonyme des travaux réalisés lors des interventions. J'ai utilisé 14 fiches dans chacun des groupes (C et B), ce qui correspond au plus petit nombre de consentements à la recherche obtenus à l'intérieur d'un groupe. Ceci me permet de comparer le même nombre de réponses par groupe.

Les résultats obtenus par les élèves en regard des critères d'évaluation vont comme suit : 57% des élèves du groupe C et 64% des élèves du groupe B ont établi des liens entre l'œuvre et des traces d'ordre socioculturel; 57% des élèves du groupe C et 43% du groupe B ont établi des liens entre l'œuvre et ce qu'ils ont ressenti; 86% des élèves du groupe C et 36% des élèves du groupe B ont motivé leur décision dans leur appréciation; 36% du groupe C et 100% du groupe B ont utilisé le vocabulaire disciplinaire de façon pertinente. Les traces d'ordre socioculturel sont évaluées selon la présence d'une information mettant en contexte l'œuvre, en plus d'indiquer sa date de création, par exemple : « on ne connaît pas l'artiste qui a créé l'œuvre car à la préhistoire les œuvres ne sont pas signées ».

Tableau 5.1 Critères d'évaluation et codes

Critères d'évaluation	Code
Établissement de liens entre un ou des extraits d'œuvres et des traces d'ordre socioculturel	1
Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce qu'il a ressenti	2
Motivation de sa décision dans son appréciation	3
Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire	4

Tableau 5.2 Réponses codées

Approche usuelle, groupe C		Approche FTC, groupe B	
Élève	Code	Élève	Code
A	2-3	A	1-4
B	2-3-4	B	1-3-4
C	1-3	C	4
D	2-3-4	D	1-2-4
E	1-2-3	E	4
F	1-2-3-4	F	2-3-4
G	2-3-4	G	1-3-4
H	1	H	1-2-4
I	1-3	I	1-2-4
J	2-3-4	J	2-3-4
K	1-2	K	1-4
L	1-3	L	2-3-4
M	1-3	M	1-2-4
N	3	N	1-4

Tableau 5.3 Nombre de répétitions des réponses codées

Critère d'évaluation	1	2	3	4
Répétitions groupe C	8	8	12	5
Répétitions groupe B	9	6	5	14

5.6 Cahier des charges et observations

Rappelons que la recherche de développement d'objet prend ses assises dans le cahier des charges. Le cahier des charges présenté dans le cadre méthodologique (voir p. 74) expose quels sont les fonctions et les attributs de l'objet à développer. Son évaluation repose donc sur l'atteinte ou non des éléments qui sont répertoriés dans le cahier des charges. Les résultats seront sujets à discussion dans le chapitre suivant.

Tableau 5.4 Fonctions de l'objet et observations

Fonctions	Observations
Conserver des traces des acquis en arts plastiques.	Les réponses et les exercices des élèves sont colligés dans le carnet d'appréciation.
Faciliter l'évaluation de l'appréciation des œuvres d'art par les élèves.	Clarté des critères d'évaluation et de la démarche d'appréciation, espace prévu pour que l'élève puisse écrire son appréciation dans le carnet.
Créer un corpus d'œuvres d'art	Le carnet permet de colliger la rencontre avec l'œuvre.
Enrichir et favoriser le développement de la compétence relative à l'appréciation d'œuvres d'art.	Structure FTC aidante, mais insuffisante. Approche usuelle plus sensible, mais manque de profondeur. Un exposé oral de son appréciation permettrait à l'élève de partager son appréciation.
Faciliter et structurer la production du discours sur l'œuvre, par l'enseignant et par l'élève.	Se référer à la démarche d'appréciation permet d'élaborer une structure pour articuler le discours. L'approche FTC favorise la recherche d'information et la découverte du contexte. Une stratégie d'enseignement explicite permet de sensibiliser l'élève à la démarche.
Faciliter la mise en place d'activités liées à l'appréciation.	La connaissance des différentes stratégies et des approches possibles facilite la mise en place d'activités d'appréciation. L'approche FTC donne à l'enseignant une structure sur laquelle il peut s'appuyer lorsqu'il présente une œuvre aux élèves.

Tableau 5.5 Attributs de l'objet et observations

Attributs	Observations
Facilement déplacé, entreposé, transporté, utilisé	Quelques difficultés à manipuler la ligne du temps (montage), fiches issues du coffret histoires d'art, répertoire d'œuvres (Straub, 2009) répondent aux critères.
Peut être téléchargé, photocopié en tant que fiches individuelles ou imprimé sous forme de cahier relié.	Oui Moyennant des frais, il peut être imprimé et relié sous forme de cahier.
Doit tenir compte des limites des budgets scolaires.	Impression en noir et blanc, plusieurs images libres de droit.
Les ressources actuellement disponibles sont les livres des bibliothèques scolaires, les reproductions d'œuvres d'art, les sites internet et quelques carnets de traces.	Ajouter les fiches <i>Histoire d'art Répertoire d'œuvres</i> .
Les carnets de traces ne sont pas satisfaisants pour l'instant.	Ces prototypes aident à élaborer un carnet d'appréciation.
Doit posséder une valeur d'usage (fonctionnel) et d'estime (attrayant).	Aide d'un designer graphique et d'un illustrateur.
Doit être économique pour l'utilisateur : requiert peu de formation, d'énergie ou de matériel pour l'utiliser. Modalités d'enseignement adaptées à la situation pédagogique.	Il faut que l'enseignant se renseigne sur l'œuvre ou l'époque, de même que sur l'approche FTC et la démarche d'appréciation. Le volet histoire du carnet d'appréciation se vit par le biais d'une SAE. Peut sembler complexe pour l'enseignant.
Adapté au niveau des élèves.	Quelques difficultés quant aux dimensions de l'œuvre, à la recherche d'informations et aux connaissances relatives au contexte historique.
Motivant pour les élèves.	Stratégies plus motivantes : travail en dyade, choix personnel d'une œuvre et enquête structurée (trouver les réponses aux questions), se faire raconter l'histoire. Les élèves aiment reproduire une œuvre. Perte de motivation lorsque le travail est trop difficile, explications trop longues en grand groupe.

5.7 Analyse des approches usuelles et de la forme, du thème et du contexte

Selon les résultats

Les approches usuelles et celles de la forme, du thème et du contexte (FTC) favorisent-elles le développement de la compétence à apprécier une œuvre chez les élèves? Si je me fie aux résultats en lien avec les critères d'évaluation de la compétence trois, l'une et l'autre comportent des forces et des lacunes. Dans les deux cas, les critères un et deux, « liens entre l'œuvre et traces d'ordre socioculturel » et « liens entre le ressenti et l'œuvre », ne varient pas significativement. Ces approches favorisent moyennement la capacité des élèves à établir ces liens, avec des taux de réponses autour de 60% dans les deux cas. Probablement parce que cela n'a pas été explicité clairement, lors de l'approche usuelle et que les élèves n'ont pas eu le temps de répondre correctement lors de l'expérimentation des fiches d'appréciation FTC. Il est à noter que lorsque les élèves ont le temps de terminer les fiches d'appréciation, leurs réponses permettent de voir les liens entre l'œuvre et le ressenti, par exemple : « Je sens un peu de joie sur l'œuvre. Je remarque que Lisa (la Joconde) cache un sourire », tel que l'écrit une élève du groupe A lors de la mise au point 2, où les élèves choisissaient une œuvre à apprécier parmi les reproductions étalées sur les tables.

Il y a un écart significatif entre les deux approches en ce qui concerne les critères d'évaluation trois et quatre : « motivation de sa décision dans son appréciation » et « utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire ». La question de l'approche usuelle « pourquoi as-tu choisi cette œuvre? » ouvre la porte au jugement et à la justification l'appréciation. Par exemple, « je l'aime parce qu'on dirait le bazar de ma chambre et moi, j'aime mon bazar », élève du groupe C, à propos de l'œuvre de Pollock. Douze élèves sur quatorze ont répondu au troisième critère d'évaluation

relativement à cinq sur quatorze pour l'approche FTC. Lors de l'expérimentation de l'approche FTC, je n'ai pas insisté sur la motivation du jugement de l'œuvre. En revanche, quant au critère « utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire », les élèves ayant rempli la fiche FTC ont tous utilisé le vocabulaire disciplinaire pour décrire l'œuvre selon la forme et le thème, relativement à cinq sur douze pour l'approche usuelle. Ceci s'explique par la fiche FTC, qui demande explicitement de décrire l'œuvre selon des éléments du langage plastique (forme, ligne, motifs, etc.).

Du point de vue ontogénique

Lors des deux expérimentations, je n'ai pas tenu compte du cinquième critère d'évaluation, soit la « présence d'éléments pertinents dans son expérience d'appréciation ». Dans une optique ontogénique, je constate que je ne comprends pas très bien le sens de ce critère. S'agit-il des éléments contenus dans le partage global de son expérience d'appréciation (son appréciation générale) ou bien la description de sa démarche d'appréciation (métacognition)? Après vérification et quelques recherches, j'ai ajusté le contenu des fiches. Mieux comprendre la démarche d'appréciation me permet de mieux l'enseigner, d'en faire prendre conscience aux élèves. Ce sujet sera élaboré lors de l'analyse des stratégies. Voyons d'abord ce qui se dégage des approches expérimentées.

Après chacune des interventions en classe, j'effectue une analyse des données et je modifie les activités. Il en résulte des questionnements et une recherche de solutions. La démarche d'appréciation et les critères d'évaluation prennent de plus en plus d'importance à mes yeux pour ajuster les approches et clarifier les composantes de la compétence. Ainsi, l'approche FTC est pertinente pour faire émerger les éléments clés d'une œuvre. Cependant, la compétence à apprécier une œuvre est la capacité

que l'élève manifeste à faire des liens entre ce qu'il observe et ce qu'il ressent, entre ce qu'il voit et les traces d'ordre socioculturel. Il ne s'agit pas uniquement d'énumérer les éléments de l'œuvre. Porter un jugement et utiliser le vocabulaire disciplinaire est plus facilement acquis par les élèves. Enfin, c'est le dernier critère d'évaluation qui m'a fait comprendre l'importance d'amener les élèves à prendre conscience de la démarche d'appréciation, plus particulièrement la composante de la compétence qui les amène à rendre compte de leur expérience.

Interprétation générale

Ainsi, l'approche FTC me semble davantage intellectuelle et celle usuelle plus axée sur le sensible, en regard des liens avec les critères d'évaluation. Si on regarde le classement des approches de Hamblen et Galanes (1997) (voir tab. 2.3, p. 55) l'approche FTC se classe sous les savoirs académiques et l'adaptation cognitive. Elle est performante en ce qui a trait à la recherche d'informations sur l'œuvre et pour structurer les hypothèses interprétatives de l'élève. Cependant, l'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent bien chacun des termes de cette approche. Les premiers pas doivent se faire une étape à la fois afin que les élèves s'approprient la structure afin de l'exploiter de façon efficace. Il faut donc prévoir plus de temps lors des premières activités d'appréciation. L'approche usuelle, davantage orientée vers une réception affective de l'œuvre, engage tout de même l'élève dans une quête d'informations additionnelles. Cependant, cette approche n'amène pas une analyse soutenue de l'œuvre. L'élève ne relève pas tout ce qui est à voir, n'en interprète pas le sens et ne la contextualise pas.

De ces analyses, il en résulte une approche plus complète. Je crois que l'approche de l'œuvre se vit d'abord par le sensible et la perception. Ensuite par la prise de

conscience de ses propres réactions puis de la tentative de les expliquer selon ce qui est à voir. Enfin, le regardeur enrichit son interprétation de l'œuvre par ses connaissances, ses expériences personnelles et par celles des autres. Cette approche s'apparente alors à celle de Verreault et Pelletier (1998) basée sur le modèle du critique professionnel. Lors de la première phase, l'imprégnation, l'élève établit un rapport dialogique avec l'œuvre. Il questionne ses propres impressions. Cette étape est déficiente dans l'approche FTC. La seconde phase, l'exploration créatrice, consiste à faire parler l'œuvre selon ses perceptions, Il y a recherche des sens possibles par le biais d'indices. Selon moi, utiliser la grille FTC est adéquate pour structurer cette étape. Après que l'élève ait tenté de découvrir le sens de l'œuvre, il se documente pour valider ses hypothèses. La troisième phase, la synthèse, peut se vivre lors du compte-rendu de l'élève par le partage de son appréciation. Il déduit l'idée principale de l'œuvre d'après ses propres hypothèses et ce qu'il a appris. Il explique ce qui a changé dans son appréciation. Ces considérations sur les approches favorisant le développement de la compétence relative à l'appréciation m'ont amenée à créer une fiche d'appréciation plus complète (app. J, voir p. 206-207).

Je crois donc qu'une approche globale de l'œuvre, de façon sensible d'abord, interprétative et intellectuelle ensuite, permet à l'enseignant de structurer l'activité d'appréciation. L'élève accueille d'abord l'œuvre globalement et questionne ses perceptions. Ensuite, il utilise la grille FTC pour décrire ce qu'il voit et émettre des hypothèses sur la signification et le contexte de réalisation de l'œuvre en repérant des indices. Puis, il se documente afin d'infirmer ou de confirmer ses hypothèses sur le thème et le contexte. Il porte un jugement et le justifie. Enfin, il partage son expérience d'appréciation en décrivant chacune des étapes du processus.

5.8 Analyse des stratégies

Selon les résultats

Nous avons vu que les stratégies d'enseignement se rattachent à diverses modalités qui varient selon qu'elles soient axées, d'une part, sur l'action de l'enseignant et, d'autre part, sur celle de l'élève. La motivation de l'élève fluctue en fonction de son implication dans les apprentissages proposés, mais certaines stratégies dites explicites sont plus efficaces pour le développement de compétences tel que le démontre la méga-analyse de Bissonnette *et al.* (2010). Selon mes observations, le fait que les élèves choisissent eux-mêmes une œuvre et qu'ils doivent répondre aux questions à son propos, ce qui s'apparente à l'enseignement indirect (enquête), rend l'activité plus intéressante. Cependant, il faut avoir recours à l'enseignement explicite, avec démonstration, afin de modéliser l'approche d'appréciation de l'œuvre et de fournir une démarche structurée à l'élève. Une autre stratégie efficace en arts plastiques consiste à contextualiser les apprentissages dans une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

La première expérimentation, porte sur l'antiquité gréco-romaine. Les élèves ont des connaissances antérieures sur la préhistoire, la Mésopotamie et l'Égypte antique, acquises dans le cadre de SAÉ en arts plastiques. Ils aiment découvrir comment vivaient les peuples du passé. Ils aiment découvrir toutes les facettes d'une civilisation. Toutes les civilisations présentées aux élèves ont des liens avec leur propre culture. À propos de la culture gréco-romaine les élèves ont tous déjà vu des films s'y rapportant. Le fait religieux et politique est aussi relié à leur culture puisque plusieurs émissions pour enfants et des jeux vidéo se réfèrent à la mythologie antique. Pensons aussi aux créatures des films de Harry Potter et même celles des Pokémon qui ont quelque chose de mythologique. Ils sont irréels et ils ont une histoire, une

quête et des pouvoirs. Comme le remarque Ségol (2005) : « On ne peut comprendre l'histoire sans une certaine culture économique et politique. Sans une certaine culture religieuse, non plus » (dans Simard et Mellouki, 2005, p. 147). La situation d'apprentissage et d'évaluation portant sur l'antiquité gréco-romaine n'a pas été menée à terme lors des mises au point, il n'y a pas eu de travail de création en lien avec la culture gréco-romaine tel que l'exige normalement une SAE complète. L'arrimage entre la culture de l'élève et la culture historique est plus aisé à établir qu'on ne pourrait le croire. La culture populaire regorge de références historiques. Ce sont des éléments latents dans l'imaginaire des élèves qui leur permet d'identifier leur origine et d'avoir une meilleure lecture des œuvres qu'elles appartiennent à la culture anthropologique ou humaniste.

Comme autre stratégie, je remarque que le conte, même historique, retient l'attention des élèves plus que l'exposé. Les élèves aiment qu'on leur raconte l'histoire. Bien sûr, il faut l'animer, la rendre vivante et intéressante en arrimant la réalité historique à celle de l'élève. Lier sa culture immédiate à la culture générale, tel que le prescrit le document ministériel sur l'intégration de la dimension culturelle (Gouvernement du Québec, 2003). On y mentionne la vie de famille, les loisirs, les croyances, l'école, la façon de vivre d'un enfant d'aujourd'hui par rapport à celle d'une autre époque. Quand j'exploite cette approche, je le fais en mettant en scène un élève. Je raconte ses peurs, ses croyances, sa vie de citoyen. Je dessine des éléments au tableau : ses vêtements, sa maison, sa famille, etc., ou alors j'utilise des dessins que j'ai faits au préalable pour illustrer l'histoire. La fin de l'histoire est souvent une mise en situation, une question que je pose à l'élève en lien avec les œuvres présentées lors de l'histoire et qui correspond à la phase d'inspiration pour, éventuellement, l'amener à réaliser une création plastique personnelle.

L'appréciation pourrait se vivre dans une SAÉ qui permet de mettre en action l'élève par la production d'un travail en atelier. Dans ce cas-ci, nous n'avons qu'entamé la partie « appréciation » de la SAÉ sur la civilisation gréco-romaine antique. Je crois que les élèves auraient mieux saisi l'œuvre si nous avions vécu le projet dans son ensemble, c'est-à-dire en exploitant le thème sur une plus longue durée et en découvrant davantage cette culture.

Du point de vue ontogénique

Une stratégie efficace, selon Bissonnette et *al.* (2010), vise à conscientiser l'élève à la démarche de résolution de problème ou au processus d'élaboration d'un travail, en mathématique ou en français par un enseignement direct et explicite. Je n'ai pas expérimenté cette stratégie mais je comprends, maintenant, la richesse d'exploiter la démarche d'appréciation en la présentant aux élèves comme un problème à résoudre, soit celui de chercher le sens qui se cache dans l'œuvre. Planifier des stratégies métacognitives peut être utile afin d'amener les élèves à faire un retour sur les apprentissages effectués et les moyens utilisés pour y arriver. Par exemple, l'élève prend conscience qu'il peut s'appuyer sur les indices visuels (stratégie visuelle), faire des recherches ou se questionner sur la signification d'un ou des éléments de l'œuvre. Il prend conscience de la façon dont il interprète une œuvre.

Dans cette recherche, je n'ai pas expérimenté la modalité de l'enseignement axé sur les pairs qui suppose l'interaction sociale. Cependant, lors de mes observations, j'ai laissé une dyade se former et j'ai observé que l'appréciation était enrichie par les échanges réciproques. Je crois que cette piste est intéressante à explorer. Toutefois, j'émetts certaines réserves quant à cette approche puisqu'il m'a semblé qu'une des deux élèves avait un rôle plus directif et actif, tandis que l'autre était plus passive et

moins confiante en ses réponses. Comme je n'ai pas mené les activités de la recherche en plaçant les élèves en équipe, ce n'est donc pas une observation généralisable. Je crois que le cinquième critère d'évaluation de la compétence, soit la présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation pourrait se vivre lors d'une discussion ou lors d'un exposé où l'élève partage son expérience d'appréciation avec les autres. En effet, en partageant leurs interprétations de l'œuvre et en découvrant les différents points de vue possibles, les élèves s'initient à l'argumentaire. Ils peuvent débattre, émettre une opinion, et remettre en question leurs propres perceptions. « La remise en question d'un jugement rapide incite à prononcer ultérieurement des avis moins péremptaires, car plus nuancés » (Souveryns, 2007b, p. 35). C'est une piste à explorer.

Interprétation

En résumé, l'enseignement direct et explicite de la démarche d'appréciation, la présentation d'information sur l'œuvre par une histoire, des apprentissages contextualisés, une recherche documentaire réalisée par l'élève, l'apprentissage indirect et le partage des connaissances représentent des stratégies favorisant le développement de l'appréciation. Les stratégies efficaces sont donc en équilibre dans la triade enseignant-pairs-élèves. Les cours ainsi structurés fonctionnent bien durant les expérimentations. Selon mes observations, un des facteurs déterminant demeure le temps alloué aux activités d'appréciation. J'en conclus qu'il faut prendre le temps requis pour amener les élèves à vivre une activité signifiante et complète. Il est préférable de faire vivre l'expérience d'appréciation en trois étapes. Une première étape où sont explicitées et expérimentées la démarche d'appréciation, l'approche FTC et les stratégies métacognitives; une seconde étape où l'élève travaille de façon autonome et enfin, une troisième étape où il partage son expérience d'appréciation.

5.9 Analyse des outils

L'analyse de quelques outils relatifs à l'appréciation a été faite lors de l'étape de la conception (voir ch. 3, p. 75). Les outils qui ont été mis à l'essai lors des activités en classe sont une fiche d'appréciation du cahier *Lexiqu'Art* (app. D) et les reproductions du coffret *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres* (app. C) et les reproductions de *L'image de l'art*. La première fiche a servi de modèle pour en élaborer une autre (app. J, voir p. 208), parce qu'elle s'est révélée pratique afin que l'élève y consigne ses observations sur l'œuvre. Les reproductions du coffret *Histoires d'arts, Répertoire d'œuvres* (app. C) sont pratiques et attrayantes par le format de fiche individuelle et la qualité des photos. De plus, le répertoire propose des œuvres issues de différentes formes d'art, qui vont de l'architecture au dessin et ce, dans une perspective historique, contrairement aux reproductions de *L'image de l'art*. Cependant, les informations contenues à l'endos, quoique pertinentes, sont difficiles à comprendre pour un élève de troisième et de quatrième année. Le projecteur numérique me semble un meilleur outil de présentation qu'un écran d'ordinateur, mais demande plus d'efforts pour l'enseignant afin d'en obtenir un. Enfin, notons que la démarche d'appréciation présentée sur le site du Récit des arts (app. G) et dans le cahier de traces de Brault & Bouthillier (app. F), m'ont permis de réaliser une fiche s'y rapportant. La grille d'évaluation du site manifdart.org (app. H) a aussi servi de modèle afin d'en créer une plus compréhensible et plus attrayante pour les élèves, en regard du critère de valeur d'usage et d'estime du cahier des charges. Les outils existants ont aiguillé la création d'un outil pédagogique favorisant le développement de la compétence à apprécier des œuvres d'art.

5.10 Présentation du matériel développé

Le carnet d'appréciation est lié à ma pratique enseignante. Depuis quelques années déjà, je crée des SAÉ qui s'inscrivent dans un contexte historique et je développe du matériel pédagogique adapté. Un des buts de cette recherche était de développer un outil pédagogique pouvant soutenir un enseignement des arts contextualisé historiquement. Le carnet se présente sous forme de fichiers PDF téléchargeables et imprimables selon le format voulu. Une première section se compose de 17 modules qui présentent une époque ou un mouvement artistique que l'élève peut analyser selon la forme, le thème et le contexte. Des activités permettent de mieux comprendre l'œuvre reliée au mouvement et l'élève peut y consigner son appréciation générale. Une seconde section comporte des fiches d'appréciation puis, une troisième section présente le vocabulaire disciplinaire, une grille d'évaluation et la démarche d'appréciation. Le carnet est complété par une ligne du temps à assembler. Le matériel développé n'a pas été testé dans son ensemble. Les différentes mises au point et les observations lors des essais ont permis de modifier les fiches d'appréciation en plus d'en créer de nouvelles. En effet, c'est dans la pratique que de nouvelles idées surgissaient, que je trouvais des solutions à des situations concrètes. Les observations sont présentées selon le cahier des charges dans les tableaux 4.4 et 4.5. Les fonctions et les attributs du matériel développé répondent aux demandes de façon satisfaisante. Cependant, le carnet d'appréciation est perfectible et sera modifié lors de mes cours ou suite aux commentaires que d'autres utilisateurs me feront. Comme le faisait remarquer Van der Maren (2003), la recherche de développement d'objet demande du temps, idéalement des années afin d'effectuer plusieurs mises au point et d'explorer toutes les facettes possibles du prototype. Les contraintes de temps dans le cadre d'une maîtrise étant réelles, je présente le carnet d'appréciation comme une piste, une base, une ébauche de ce que pourrait être un outil adapté à la pratique.

CONCLUSION

Bien du chemin a été parcouru depuis mes tribulations de jeune adulte redoutant ce qu'il adviendrait de mon avenir professionnel. J'ai terminé mes études en 2005 et depuis, j'enseigne les arts plastiques au primaire. Mes années d'expérience s'accumulent, mais je me sens toujours aussi débutante en ce qui concerne ma quête de la meilleure pédagogie possible. Une année scolaire est une année de projets, d'essais et erreurs, d'interrogations, de retours réflexifs sur ma pratique. Une année scolaire est un questionnement perpétuel sur la nature de l'art, sur ce qu'il faut apprendre aux élèves, sur ce que moi-même je comprends de ma discipline. Une année scolaire passe trop vite. Il me faudrait encore beaucoup d'années de formation pour maîtriser les outils numériques, les logiciels, pour être au fait de l'art actuel, pour améliorer mes compétences d'enseignante.

Le but de cette recherche vise à enrichir mon enseignement en ce qui concerne le développement de la troisième compétence du programme d'arts plastiques, soit l'appréciation d'œuvres du répertoire visuel. Bien que l'appréciation touche à plusieurs types de productions culturelles, artistiques, médiatiques ou plastiques, comme le mentionne le libellé de la troisième compétence, cette recherche concerne surtout l'appréciation des œuvres d'art en général. Pour ce faire, j'ai effectué un relevé d'approches, de stratégies et d'outils que j'ai analysés. Ces analyses sont constitutives du cadre théorique. Une autre visée de la présente recherche est de développer un objet pédagogique qui favorise la mise en place d'activités

d'appréciation en classe d'arts plastiques. Cet objet est développé à partir du cadre théorique. Il s'agit d'approches et de stratégies favorisant le développement de la compétence à apprécier une œuvre et d'un carnet d'appréciation, mis à l'essai auprès de mes élèves.

Le premier chapitre porte sur la problématique qui fonde et appuie la recherche. Tout d'abord, je décris les conditions dans lesquelles s'exerce l'enseignement des arts plastiques par un enseignant spécialisé dans les écoles primaires ainsi que mes aspirations pédagogiques. Ensuite, je présente le programme de formation actuel, plus particulièrement, le domaine des arts, le programme d'arts plastiques et la troisième compétence de celui-ci, soit apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades. Enfin, à la lumière de ce qui est exposé dans ce chapitre, je termine en posant les questions de la recherche et je précise les objectifs poursuivis. L'objectif général vise à développer et à enrichir l'appréciation auprès d'élèves du primaire et, comme objectif sous-jacent, à perfectionner mon enseignement.

D'entrée de jeu, je relève le manque de ressources pédagogiques et de matériel de présentation, de même que l'absence d'ateliers spécialisés pour l'enseignement des arts plastiques. Je me suis inscrite à la maîtrise en septembre 2011. Quatre ans plus tard, la situation pédagogique ne s'est guère améliorée, au contraire. Une des deux écoles dans lesquelles j'enseigne actuellement a fusionné le local d'arts plastiques à celui de la bibliothèque. Résultat : nous avons la moitié d'une bibliothèque et la moitié d'un local d'art. Comme il y a des rangées de livres sur tous les murs, je n'ai accès qu'à un demi-tableau pour enseigner. J'ai fait la demande d'un écran et d'un projecteur numérique, mais je ne les ai pas encore obtenus. Par conséquent, les conditions ne sont toujours pas optimales pour favoriser le développement de la compétence portant sur l'appréciation puisque la médiatisation de l'atelier est absente

et que le temps d'enseignement laisse peu de place à la recherche et à la création de matériel visuel et d'outils pédagogiques.

Au second chapitre, j'expose le cadre théorique sur lequel se fonde la recherche. Je crois en l'importance de situer historiquement les œuvres que je présente aux élèves, voire même les gestes et les matériaux. J'ai trouvé dans les écrits de Simard (2004), la confirmation que ce biais comporte un certain intérêt pour éduquer dans une perspective culturelle. Simard expose six principes de l'herméneutique, théorie de l'interprétation et de la compréhension, auxquels je me réfère. La compréhension est circulaire, nous comprenons à partir de ce que nous sommes et la compréhension modifie ce que nous sommes. La compréhension s'enracine dans la tradition, nous n'interprétons pas le monde de façon neutre, nous sommes conditionnés par le passé. La compréhension est linguistique. C'est par le langage que nous parvient la tradition et ce sont les outils du langage qui nous permettent d'interpréter le monde. La compréhension comporte une production. En ce sens, ce que nous comprenons est recréé en nous, interprété à notre manière. La compréhension n'est ni une production pure, ni une reproduction de l'objet à comprendre, elle se situe entre les deux. La compréhension a une application à soi : « Comprendre le passé, un texte, une œuvre d'art, c'est en quelque sorte le traduire dans ses propres termes, l'appliquer à sa situation présente » (Simard, 2004, p. 108). Enfin, la compréhension a la structure dialogique du questionnement. Afin de répondre aux questions suivantes: *Quelles sont les approches et les stratégies susceptibles d'engager l'élève dans une démarche d'appréciation signifiante? Quels sont les outils incontournables pour amener les élèves à apprécier des œuvres d'art? Quelles composantes et quels contenus devrait comporter un carnet d'appréciation adapté aux intérêts et à la compréhension des élèves du primaire?*, je relève quelques approches et stratégies d'enseignement que j'analyse et les outils pédagogiques existants. Je choisis de mettre à l'essai l'approche développée par Sandell (2009), celle de la forme, du thème et du contexte (FTC). Ces

théories, l'analyse des outils disponibles et mon expérience d'enseignante spécialisée en arts plastiques aiguillent la conception de matériel pédagogique, soit un carnet d'appréciation.

Le troisième chapitre décrit les étapes de la recherche de développement d'objet selon Van der Maren (2003). L'objet développé doit répondre à une demande, à un besoin. Comme il l'est exposé lors de la problématique, il s'agit d'un besoin d'abord de perfectionnement professionnel quant à l'application du programme d'arts plastiques, puis de disposer de matériel pédagogique pouvant soutenir un enseignement dans une perspective historique. Je présente le calendrier des activités, les participants à la recherche, l'éthique de la recherche et les outils de collecte de données. En plus de permettre la mise au point de l'objet pédagogique développé, les expérimentations en classe apportent des pistes de réponses à la question : *L'approche habituelle que j'utilise et celle de la forme, du thème et du contexte (FTC) favorisent-elles le développement de la compétence relative à l'appréciation d'une œuvre chez les élèves?* Je compare les résultats obtenus lors des activités vécues selon l'approche FTC avec celle que j'utilise actuellement, dans le chapitre subséquent.

Au quatrième chapitre, j'expose les données issues des observations en classe effectuées pendant les mises au point de l'objet développé, soit les approches FTC et usuelle, et le carnet d'appréciation. Mes observations corroborent le constat de Van der Maren (2003) lorsqu'il soutient que la recherche de développement d'objet s'élabore dans la durée. Il me semble qu'il faut plus de temps afin de mettre au point l'objet développé. Une année complète d'expérimentation, peut être plus, afin d'explorer les possibilités et les variantes. De plus, cela permet de faire vivre une activité d'appréciation plus engageante, lors d'une situation d'apprentissage et d'évaluation comportant la production en atelier d'une réalisation plastique.

Néanmoins, lors des mises au point, j'ai pu modifier et améliorer le matériel développé et observer les forces et les lacunes des approches expérimentées.

Le cinquième chapitre porte sur les résultats de la recherche. Il s'agit d'une analyse de contenu qui dégage le sens des données recueillies. Je vois que l'approche FTC est plus difficile à comprendre par les élèves de troisième année que de quatrième année. De plus, cette approche, telle que je l'ai présentée aux élèves, ne leur permet pas d'avoir un contact dialogique avec l'œuvre : un moment privilégié où on accueille, perçoit l'œuvre et la questionne. Suite à mes recherches lors de la mise au point du carnet d'appréciation, j'ai approfondi ma compréhension de la démarche d'appréciation. J'ai saisi l'importance de celle-ci lors des activités d'appréciation. D'un point de vue ontogénique, suite à la recherche, je crois que je serai déjà mieux outillée lorsque viendra le temps de mener de telles activités en classe. Prendre conscience de la démarche d'appréciation et expliquer le parcours qui mène au jugement de l'œuvre, relèvent de stratégies métacognitives. Elles seront sans doute mises à contribution dans le développement de la compétence à apprécier des œuvres par les élèves, lors de mes prochains cours. L'approche FTC a la qualité d'être claire et structurée. Elle démystifie le discours sur l'œuvre en présentant des éléments-clés à observer et à percevoir. L'approche usuelle, plus souple, est plus accessible pour les élèves, mais ils ne développent ni une conscience de la démarche d'appréciation ni ne s'approprient une structure-outil. Enfin, je crois que de raconter l'histoire en faisant des liens avec leur vécu intéresse les élèves. J'aurais aimé exploiter davantage la dimension ludique de l'approche de l'œuvre. Ce sera une piste de travail éventuelle.

En ce qui concerne le matériel pédagogique développé, je sais que le carnet d'appréciation est une manifestation de ma naïve perception de l'art contextualisé dans une perspective historique. Rappelons que Simard (2004) pose l'enseignant en interprète de la matière. Cette interprétation est tributaire de ses connaissances et de

ses préjugés. Je sais les absences, comme l'absence d'œuvres provenant des Premières nations puisque je me suis basée sur les livres d'histoire classique, eurocentrée voire même phallocrate. Étant donnée les limites telles que le temps alloué à la production du carnet et au développement de mes compétences d'historienne, je me suis fiée sur ce qui est convenu. Cependant, ce qui anime mon gout d'apprendre et de me perfectionner, demeure le questionnement et le doute.

Par ailleurs, une des finalités, à travers cette démarche pédagogique auprès de mes élèves, est qu'ils prennent conscience de la durée, tel que l'entend Ségala :

Le bien culturel le plus précieux que l'élève peut acquérir par l'étude de l'histoire reste le sens de la durée, dans la vie des sociétés comme dans sa vie personnelle. Face à l'absurdité de l'éphémère, l'histoire donne du sens, elle aide à reconnaître la valeur du temps à travers lequel les civilisations se sont élaborées et la valeur du temps qui demeure devant soi pour bâtir sa propre vie et préserver la planète (Ségala, 2005, dans Simard et Mellouki (dir.), 2005, p. 137).

La culture disciplinaire présentée chronologiquement dans le carnet d'appréciation est la même à laquelle réfèrent de nombreux artistes actuels. Connaître les principaux mouvements artistiques permet sans doute de mieux lire une œuvre. Bien sûr, la quête de relever tout ce qui appartient à la culture artistique est infinie voire même folle, si l'on pense au fascinant atlas mnémosyne de Warburg. Cet historien de l'art avait le projet de répertorier toutes les images, toutes les manifestations des symptômes de l'âme humaine, insaisissable. On dit qu'il en tomba malade et fut interné. Le chantier est infini, et tenter de résumer l'histoire de l'art ne peut se faire sans omission. Le carnet d'appréciation est une initiation, une ouverture, un outil. Il n'est pas une réponse définitive, il n'est pas la véritable histoire de l'art. Il n'en est qu'une facette, celle qui est la plus admise. Il revient à l'enseignant, donc, de situer les œuvres historiquement, de les

contextualiser et de mettre en évidence les conventions qui animent telle ou telle époque. Il nous revient de prévenir les élèves que même cette vision de l'art est une convention, un consensus fragile, amené à être dépassé, enrichi et dévié. Le carnet d'appréciation et la recherche d'approche de l'œuvre d'art ne sont pas, ici, amenés dans une perspective politique ou de changement social. Il s'agit d'une recherche issue d'une problématique, oui, mais aussi d'un souci personnel et ontogénique de perfectionnement. Simard (2004) soutient que la culture est un détour pour accéder à la connaissance de soi. Selon l'herméneutique, nous comprenons l'œuvre en établissant des liens entre l'objet culturel et notre propre vécu. Cette éducation à la culture « permet de se situer en explorant les univers de connaissance, les représentations que les hommes se donnent d'eux-mêmes à travers l'histoire, les questions qu'ils ont posées et les réponses qu'ils ont tenté d'apporter » (Simard, 2004, p. 117).

Je conclus cette recherche en considérant trois points : les conditions d'exercice de l'enseignement des arts, l'appréciation des œuvres selon une perspective historique et l'importance de la démarche d'appréciation dans le développement de la compétence à apprécier des œuvres d'art. En premier lieu, je crois que lorsque les locaux d'arts plastiques seront enfin équipés de projecteurs numériques, d'un écran et que les enseignants auront accès à Internet, les activités d'appréciation seront grandement facilitées. Avec l'arrivée des tableaux blancs interactifs, j'ai bon espoir de voir la situation s'améliorer d'ici quelques années. En second lieu, il est vrai que d'enseigner les arts et l'approche de l'œuvre dans une perspective culturelle, historique, n'est pas simple et aisé pour l'enseignant. Cela demande du tact afin de maintenir l'attention et l'intérêt des élèves. Éventuellement, il pourrait y avoir des recherches sur des approches plus ludiques de l'histoire de l'art, ou sur la création de matériel tel que des jeux, des devinettes. Le matériel développé dans cette recherche est perfectible, tant au point de vu du contenu que du contenant. Le temps et les moyens jouent en ma

défaveur. En dernier lieu, je relève l'importance de s'approprier la démarche d'appréciation, d'abord par l'enseignant, qui l'interprète, ensuite par les élèves, qui l'appliquent. Personnellement, en tant qu'enseignante spécialisée en arts plastiques, je n'avais pas porté mon attention sur cette démarche (voir app.G, p. 150), surtout en ce qui a trait au partage de l'expérience d'appréciation par l'élève. Il me semblait que cela était difficile à appliquer dans le contexte d'enseignement tel que décrit dans la problématique. Cependant, lors de cette recherche, cet aspect de la démarche a éveillé mon intérêt et ma curiosité. Suite à ce constat, je mettrai à l'essai différentes façons d'inciter les élèves à partager leur expérience d'appréciation, mais surtout, d'amener à leur conscience la démarche d'appréciation en tant que telle. De plus, si l'approche herméneutique révèle à la conscience de l'interprète ce qui détermine son propre jugement sur l'œuvre et les intentions possibles de l'artiste selon le contexte de création, la phénoménologie enrichit ce dévoilement. L'expérience vécue par celui qui reçoit l'œuvre se vit de façon dialogique, contribuant à accéder à une meilleure connaissance de soi. Tel que le souligne Lamarre (2008), la phénoménologie développée par Heidegger et l'herméneutique de Gadamer se complètent en une symbiose alliant l'expérience vécue et la compréhension de celle-ci. « Une phénoménologie sans herméneutique est aveugle, et une herméneutique sans phénoménologie reste vide » (Grondin 2003, cité par Lamarre, 2008).

APPENDICE A

PROPOSITION DU CONTENU DU CAHIER PERSONNEL DES ARTS STRAUB (2009) TIRÉ DE *HISTOIRES D'ARTS EN PRATIQUE*

L E VISUEL
Sa présence est indispensable.
Elle permet de se rappeler
de quelle œuvre il est question.

L E CARTEL D'IDENTIFICATION
Le cartel permet de consigner
les caractéristiques essentielles
de l'œuvre. Il peut également servir
de trame de découverte.
Toutes les informations nécessaires
sont disponibles dans l'ouvrage
ainsi qu'au verso des reproductions
de *Histoires d'Arts en Pratiques*
Répertoire d'œuvres.
Nous attachons une importance
particulière à la prise de conscience
de la taille réelle de l'œuvre
à travers une représentation relative.

**L ES REPÈRES HISTORIQUES
ET ARTISTIQUES**
La frise devra si nécessaire
être enrichie par des dates et
des repères supplémentaires.
Les frises sont disponibles
sur le site de l'auteur
(<http://pagesperso-orange.fr/patrick.straub/HDA.htm>).

**D ES MOTS ET DES QUESTIONS
POUR PARLER DES ŒUVRES**
À propos de la forme donne des
indications synthétiques qui doivent
permettre à l'élève de développer une
analyse formelle de l'œuvre.

Questions de sens rappelle les questions essentielles liées au sens de l'œuvre.

À propos de la technique donne des indications sur la technique elle-même ou sur son histoire.

À propos du style ou du mouvement relève les caractéristiques du mouvement auquel se rattache l'œuvre.

Ce que nous avons fait en arts visuels renseigne sur les applications pratiques associées à l'œuvre.

E T... D'AUTRES TRACES
Nous encourageons vivement les enseignants à inciter leurs élèves à s'approprier ce cahier et à l'enrichir par des pages
supplémentaires comportant d'autres traces : esquisses, croquis, extraits ou photographies des travaux réalisés au
cours des pratiques éclairantes, prospectus, libre expression... ●

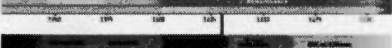
Mémoire d'une rencontre

Cartel d'identification de l'œuvre



Auteur : Jan Van Eyck (1390 -1441)
Titre : Las époux Arnolfini
Date : 1434
Genre : Double portrait en pied
Dimension en cm : 82 X 68
Technique : Peinture à l'huile sur bois
Lieu de conservation : National Gallery de Londres.

Repères historiques et artistiques





Des mots et des questions pour parler des œuvres

À propos de la forme de l'œuvre
 Composition : symétrie - Couleurs : complémentaires - Traitement de l'espace : perspective, miroir convexe - Lignes de force : Axe vertical induit par le cadre conduisant sur les mains jointes - Lumière : diffuse, tendre

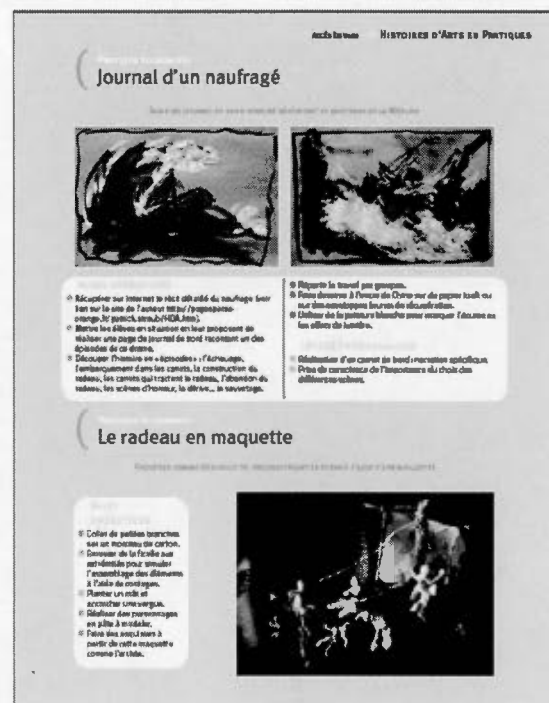
Questions de sens
 Que représente cette scène ? Probablement une scène de fiançailles
 Comment l'artiste montre-t-il qu'il est le témoin de ce mariage ? Il se représente lui-même dans le miroir convexe situé au fond de la pièce. Il signe "Johannes de Eyck fuit hic" ce qui veut dire "Jan Van Eyck était ici".
 Quelle est la valeur symbolique des objets présents dans la scène ? Le petit chien symbolise la fidélité, le chapelet accroché à côté du miroir rappelle aux dames qu'elles ne doivent pas oublier de prier et la bougie allumée témoigne de la présence de l'esprit saint.

À propos de la technique
 On dit que d'est Jan Van Eyck qui a inventé la peinture à l'huile, mais en réalité il n'a fait qu'améliorer une technique existante.

À propos de la peinture flamande
 Le minéral et le sens du détail sont caractéristiques de la peinture des pays du Nord.

Ce que nous avons fait en arts visuels
 En arts plastiques nous avons fabriqué de la peinture à l'huile en mélangeant des pigments avec de l'huile de cuisine.
 Nous avons fait des photos avec des reflets pour montrer indirectement notre présence.

APPENDICE B
PAGE COUVERTURE ET EXTRAIT DE *HISTOIRES D'ARTS EN PRATIQUES*
STRAUB (2009)



APPENDICE C

EXTRAIT DU RECUEIL *HISTOIRES D'ARTS, RÉPERTOIRE D'ŒUVRES*, STRAUB (2009) IMAGE AU RECTO ET FICHE TECHNIQUE AU VERSO

03

UN CHEVAL CHINOIS SUR LA PAROI DROITE DU DIVERTICULE (15 000 av. JC)

Peinture rupestre
Grotte de Lascaux, Dordogne, France

L'œuvre identifiée

Époque : Préhistoire
Domaine artistique : Arts du visuel
Forme d'expression : Peinture, gravure
Style : Pariétal
D'autres informations page 12 d'*Histoires d'Arts en Pratiques*.

L'œuvre en questions

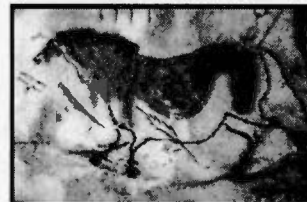
- Quel est l'animal représenté sur cette image ?
C'est un cheval.
- Sur quel support ce cheval a-t-il été peint ?
Il a été peint sur de la roche.
- Pourquoi appelle-t-on cette forme d'art préhistorique de l'art pariétal ?
Le mot pariétal vient du mot paroi. L'art pariétal est tout simplement un art qui a comme support les parois des cavernes.
- Pourquoi les chevaux de la grotte de Lascaux sont-ils appelés « chevaux chinois » ?
On les appelle ainsi parce que leurs pattes très minces et leur modelé ventral ressemblent à ceux des chevaux représentés dans l'art chinois classique.
- Que représentent les deux « plumes » que l'on voit ?
On ne le sait pas exactement. Certains pensent que ce sont des fûchers ou du l'ynrbo. Mais la présence d'autres signes non figuratifs sur cette même paroi permet aussi de penser que ces « plumes » n'ont aucune signification précise.
- Avec quelle peinture l'homme préhistorique mettait-il ses dessins en couleur ?
Il utilisait des pigments naturels : des argiles colorées telles que les ocres pour l'orange, le jaune et le brun, des oxydes et parfois du charbon pour le noir. Il broyait et chauffait les ingrédients pour obtenir de nouvelles couleurs.
- Pourquoi l'homme préhistorique peint-il des animaux ?
On n'en est pas sûr, mais on pense que l'homme des cavernes imaginait qu'en faisant ces dessins, il en communiquait avec l'esprit des animaux afin de pouvoir, peut-être, les capturer plus facilement.
- L'artiste a-t-il peint le sol sur lequel s'appuie le cheval ou a-t-il exploité le relief naturel de la paroi ?
Il semble que l'artiste ait fait les deux. Il a profité d'un léger relief qu'il a souligné à l'aide d'un pigment foncé. Il arrive assez fréquemment que les artistes exploitent les formes naturelles du support dans leurs dessins ou leurs peintures.
INDUCTEUR DE PRATIQUE Tirer parti du support (*Histoires d'Arts en Pratiques* page 14).

L'œuvre en action

Observer longuement le cheval pour en faire une image mentale, puis le dessiner les yeux fermés.

L'œuvre en réseaux

- Réseau L'art des parois
 - Panneau des mains négatives (29 000 av. JC) de la Grotte de Chauvet-Pont d'Arc.
D'autres informations page 12 d'*Histoires d'Arts en Pratiques*.
 - Un couloir de tags.
D'autres informations page 17 d'*Histoires d'Arts en Pratiques*.
- Réseau Le portrait animalier
 - Rhinocéros (1515) d'Albrecht Dürer.
D'autres informations page 96 d'*Histoires d'Arts en Pratiques*.

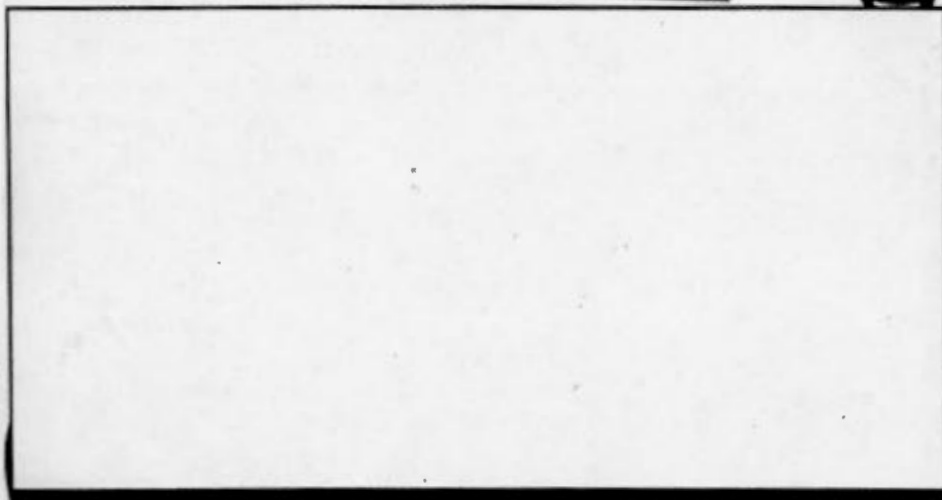


APPENDICE D
FICHE UTILISÉE LORS DES ACTIVITÉS D'APPRÉCIATION,
TIRÉE DE LEXIQU'ART (2006)

Fiche d'appréciation d'une œuvre d'art
les valeurs

Nom _____

1 Fais un croquis de l'œuvre que tu as observée.



2 Selon toi, quelle est la valeur dominante (celle qui est la plus présente) ?

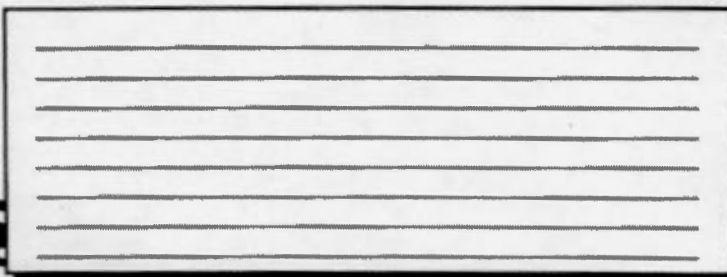
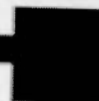
Claire



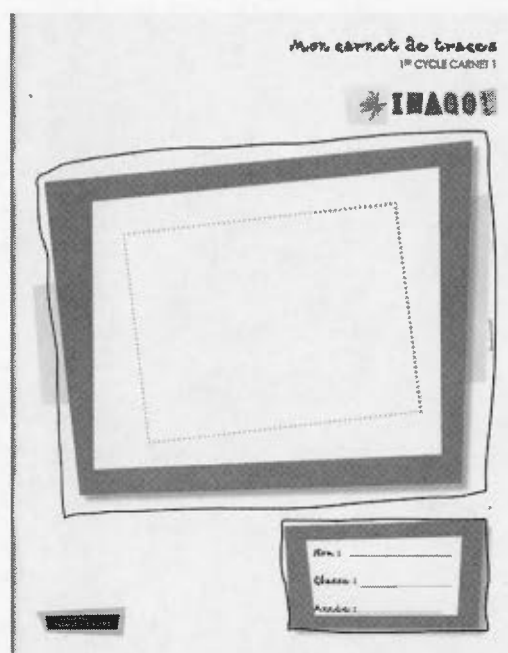
Moyenne



Foncée



APPENDICE E EXTRAITS DU *CARNET DE TRACES*, IMAGO, (2005)



Mon AutoPortrait !

L'autoportrait que j'ai préféré est :

			
Paul-Émile Borduas	Vincent Van Gogh	Marc Chagall	Pablo Picasso
☐	☐	☐	☐

→ J'utilise facilement le mot « autoportrait ».

Je comprends mieux pourquoi les artistes ont peint des autoportraits.

Je suis content d'avoir apprécié des autoportraits.

5

APPENDICE F
EXTRAIT DU CAHIER DE TRACES BRAULT & BOUTHILLIER (2014)



Fiche d'appréciation d'une oeuvre d'art

Titre de l'oeuvre: _____ Année: _____

Nom de l'artiste: _____

✱ J'analyse

Je note ce que j'observe dans cette oeuvre:

1. Personnage, lieu, objet, etc.: _____

2. Langage plastique: _____

3. Organisation de l'espace / perspective: _____

4. Technique: _____

5. Époque / mouvement / contexte historique: _____

✱ J'interprète

Liens entre ce que j'ai observé et ce que je comprend

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____



Je porte un jugement (Je donne mon opinion sur cette oeuvre et je justifie ce qui me plaît et ce qui me plaît moins)

Mon opinion: _____

parce que: _____

APPENDICE G DÉMARCHE D'APPRÉCIATION, RÉCIT DES ARTS

Duili d'appréciation, primaire

Pour apprécier en arts plastiques :



p_arp_outil_02.doc

Outil élaboré par le sous-comité de travail en arts de la CRDP Montérégie, à partir d'un document d'Andrée-Caroline Boucher, Commission scolaire des Patriotes. Cet outil devrait être intégré dans une tâche d'appréciation à l'intérieur d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Il devrait être animé autour de discussions, questionnements, observation, échanges, etc.

APPENDICE H

GRILLE D'ÉVALUATION MANIF D'ART

Je décris l'œuvre :

Critère d'évaluation : *Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire*

	5	4	3	2	1
J'ai bien utilisé le vocabulaire des arts plastiques.					
Ma description est détaillée.					

Ce que j'ai ressenti en observant cette œuvre :

Critère d'évaluation : *Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation*

	5	4	3	2	1
J'ai nommé une émotion en lien avec un ou des éléments de l'œuvre.					

parce que :

Critère d'évaluation : *Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce que l'élève a ressenti*

	5	4	3	2	1
J'ai expliqué pourquoi j'ai ressenti cette émotion en lien avec ce que j'ai observé dans l'œuvre.					

✂

Je décris l'œuvre :

Critère d'évaluation : *Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire*

	5	4	3	2	1
J'ai bien utilisé le vocabulaire des arts plastiques.					
Ma description est détaillée.					

Ce que j'ai ressenti en observant cette œuvre :

Critère d'évaluation : *Présence d'éléments pertinents dans la description de son expérience d'appréciation*

	5	4	3	2	1
J'ai nommé une émotion en lien avec un ou des éléments de l'œuvre.					

parce que :

Critère d'évaluation : *Établissement de liens entre l'œuvre ou la réalisation et ce que l'élève a ressenti*

	5	4	3	2	1
J'ai expliqué pourquoi j'ai ressenti cette émotion en lien avec ce que j'ai observé dans l'œuvre.					

APPENDICE I
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

AUTORISATION

OUI NON

Je confirme avoir discuté avec mon enfant du projet déjà abordé dans le formulaire et qu'il accepte volontairement d'y participer, avec mon autorisation.

☐	☐
--------------------------	--------------------------

J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche, de diffusion ou d'enseignement.

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Nom (en lettres détachées) et signature du responsable du jeune (parent ou tuteur légal) Date

Nom (en lettres détachées) et signature du jeune sous votre garde (ou participant) Date

APPENDICE J
CARNET D'APPRÉCIATION

Nom : _____



LA
PRÉ
HIS
TOIRE

LA PRÉHISTOIRE

Traces des plus vieilles
œuvres d'art : il y a environ

**32 000
ANS**



D'après
les peintures de
la grotte de Lascaux,
15 000
av. J.C.



Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Chasseur et cerf,
Espagne
néolithique

ACTIVITÉS

1

Dessine comment vivaient les hommes préhistoriques en complétant la Vénus de Brassempouy (29 000 à 24 000 ans av J.C.).



2

Que trouves-tu intéressant de l'art préhistorique?

Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte?

Nom : _____



LA
**MÉSO
POTA
MIE**

LA MÉSOPOTAMIE

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Adorateur debout
2750-2600
av. J.C.
Mésopotamie

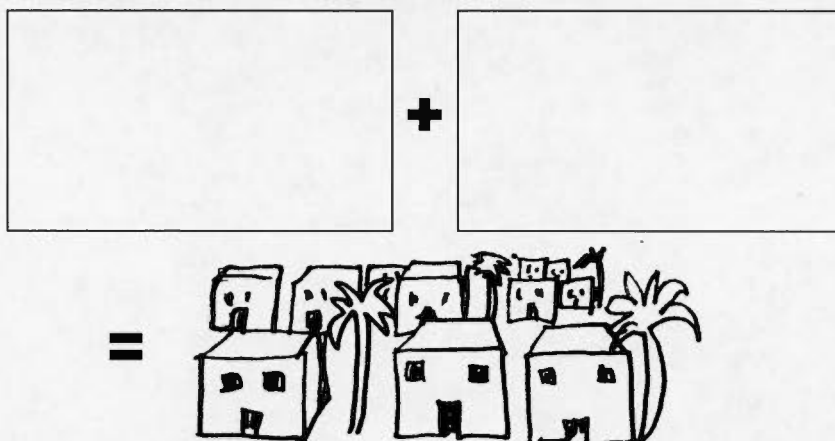


LA MÉSOPOTAMIE

Période antique

ACTIVITÉS

1 Il y a 10 000 ans, ils ont changé notre façon de vivre à tout jamais !



2 Pour se souvenir du nombre d'animaux qu'ils élevaient, ils ont inventé :



3 Et aussi, ils ont inventé un objet révolutionnaire :



LA MYTHOLOGIE mésopotamienne



Mushussu :
génie protecteur



Lamassu : gardien et
protecteur de la ville



Génie ailé à tête
d'aigle, génie
protecteur

Tiamat : déesse
des eaux salées
des océans où
règne le chaos



Marduk :
roi des dieux

4

Que trouves-tu intéressant des œuvres mésopotamiennes?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte?

Nom : _____



L'
ÉGYPTE
ANTI
QUE

L'Égypte ANTIQUE

ACTIVITÉS

1

Les artistes égyptiens ne pouvaient pas dessiner ce qu'ils voulaient, ni de la façon dont ils le désiraient. Ils devaient respecter les canons égyptiens. Dessine comme un égyptien !

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
19											
18											
17											
16											
15											
14											
13											
12											
11											
10											
9											
8											
7											
6											
5											
4											
3											
2											
1											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Canon ?

Cela signifie :
règle qui
détermine ce qui
est beau.

19 cases : c'est la hauteur du personnage.

3 cases : c'est la longueur de la tête.

3 cases : c'est la largeur de la tête.

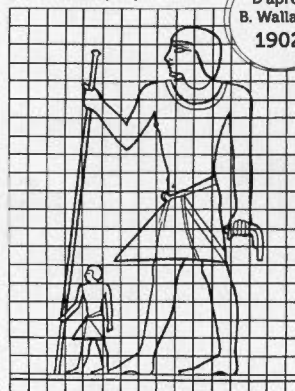
6 cases : c'est la largeur du corps, d'une
épaule à l'autre

Vas tout en bas ! Compte 10 cases
vers le haut : c'est la longueur des jambes

Enfin, après avoir dessiné le corps,
compte 7 cases pour les bras et
2 cases pour les mains.

Canon des proportions

D'après
B. Wallace,
1902





L'Égypte **ANTIQUE**

Les **ouchebtis** sont des statuettes représentant des serviteurs. Placés près des tombes, ils feront les tâches ennuyantes dans l'au-delà. Il ne suffit que de lire la formule magique inscrite sur l'ouchebti pour qu'il s'anime.

2

Si tu devais avoir un ouchebti, comment serait-il ? Quelles tâches ferait-il pour toi ?

3

Que trouves-tu intéressant de l'art égyptien ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?



LA MYTHOLOGIE égyptienne



Seth,
dieu des calamités.
Frère jaloux de Osiris, lui
tend un piège et répand
les morceaux de son
corps dans tout l'Égypte.



Osiris,
pharaon d'Égypte,
frère de Seth,
mari et frère de Isis.



Isis,
guérisseuse, donne
la vie, crée la première
momie en rapiécant son
frère et mari Osiris.
Sœur de Seth.



Horus,
fils de Isis et d'Osiris,
venge son père et
devient pharaon à la
place de Seth.



Anubis,
dieu de
l'embaumement.

4

Retrouve les symboles qui se cachent sur les dieux égyptiens et dessine-les.

Clé de vie ankh symbole de
l'immortalité, de l'éternité.

Sceptre du pouvoir

La double couronne,
le pschent.

Fouet appelé
flagellum.

Fausse barbe,
symbole de royauté.

Fleur de lotus
symbole de la santé,
de la jeunesse.

Trône royal.

Nom : _____



L'
ANTI
QUITÉ
GRÉCO
ROMAINE

L'Antiquité **GRÉCO-ROMAINE**

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



LA ROME antique



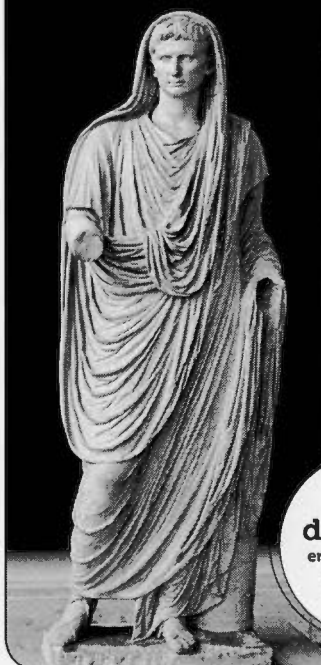
Statue de la
louve capitoline
allaitant Remus
et Romulus,
frères fondateurs
de Rome



ACTIVITÉS

1

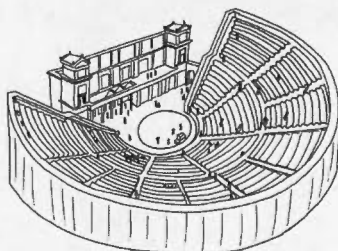
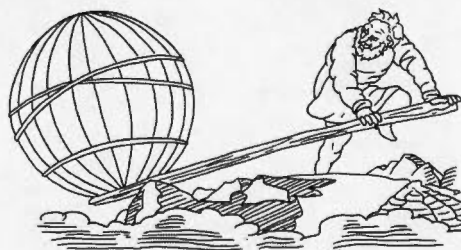
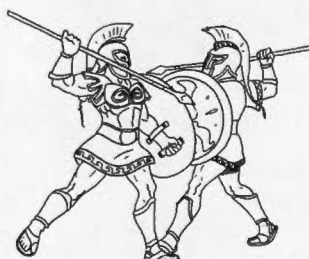
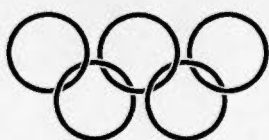
Observe attentivement les drapés des statues de style gréco-romain.
Les lignes donnent le sens du tissu. Essaie, à l'aide de lignes, de représenter un drapé.



Statue
d'Auguste
en Grand Pontife,
12 - 14

2

Associe les images aux inventions ou aux loisirs gréco-romains.



Principes acoustiques

Théâtre

Philosophie

Jeux olympiques

Calculer la masse
volumique
(le poids d'un objet selon
sa grosseur et sa matière),
par Archimède.

Gladiateurs

Le levier et le point d'appui
pour soulever des masses,
par Archimède.

Hadès/Pluton : dieu
du monde souterrain
et le chien cerbère



Aphrodite/Vénus :
déesse de l'amour



Hypnos/Somnus :
dieu du sommeil



LA MYTHOLOGIE gréco-romaine

**Hermès/
mercure :**
messager
des dieux

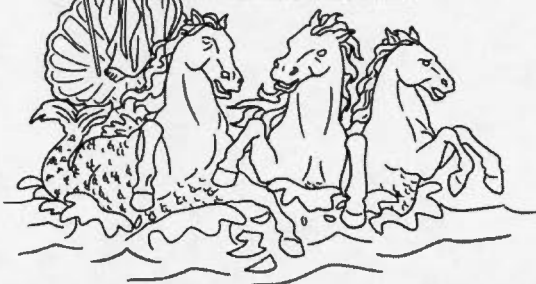


3

Que trouves-tu intéressant des œuvres issues de la culture gréco-romaine?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte?



Poséidon/Neptune :
roi des mers et des océans



Zeus/Jupiter :
roi des dieux,
de la foudre
et du ciel



Nom : _____



LE
MOYEN
ÂGE

Le MOYEN-ÂGE



D'après
Berlinghieri,
Retable de Saint-
François, détail,
1235



Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE

Le MOYEN-ÂGE

Royauté, hommes de religion, chevaliers,
soldats, commerçants, artisans, paysans.

ACTIVITÉS

1

Complète l'image en dessinant des personnages médiévaux.
Utilise la perspective par diminution : les personnages éloignés sont plus petits
et les personnages rapprochés sont plus grands.



Le MOYEN-ÂGE

Armoiries, blason, écus :
les logos de l'époque médiévale.

Une arme est le symbole qui représente quelqu'un, un pays ou autre.
Exemple : fleur de lys représente la France.

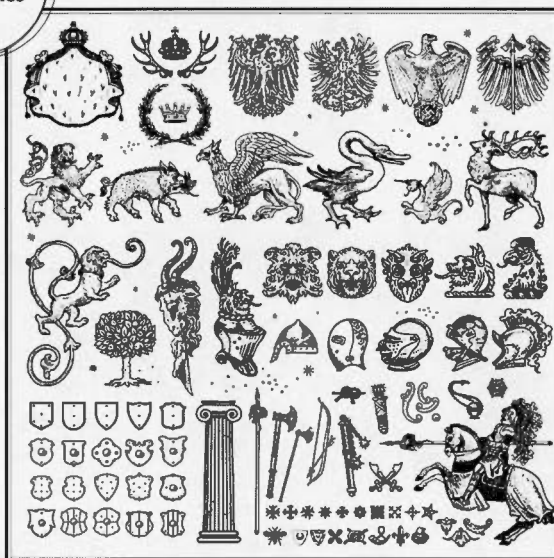
L'écu, c'est le bouclier.

Les armoiries, ce sont tous les éléments visuels : les décorations et les symboles.

Le blason, c'est la description orale de l'armoire.

L'héraldique, c'est la science qui analyse les armoiries.

Exemples
d'armoiries



2

Quelles seront tes armoiries?

ATTENTION ! Personne ne peut utiliser tes armoiries, elles sont uniques pour chacun.

Armoiries
de la ville de
Montréal

3

Que trouves-tu intéressant des œuvres du moyen-âge?

Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte?

Nom : _____



LA
RENAIS
SANCE

La RENAISSANCE

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



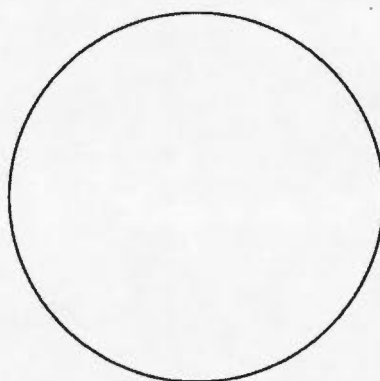
La RENAISSANCE

De grandes inventions et découvertes en art.
Le modelé, les ombres et les lumières, la perspective
linéaire, la ligne d'horizon et le point de fuite.

ACTIVITÉS

1

Crée une illusion de volume sur le cercle en variant les valeurs (claires, moyennes, foncées).
Complète le dessin.



La **RÉVOLUTION INDUSTRIELLE** et le début de la **MODERNITÉ.**

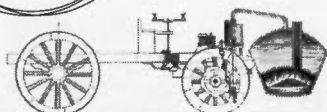
La peinture en tube est inventée! Les artistes modernes sortent de l'atelier pour peindre ce qu'ils voient.

Avec l'invention des machines, l'artisan devient ouvrier.
Il travaille à l'usine. C'est l'industrialisation des villes.

Vers
1800



Nicolas
Cugnot,
Voiture propulsée
par la vapeur,
1804



Nicéphore
Niepce, première
photographie connue,
1826 ou 27
C'est la vue de
sa chambre !



ACTIVITÉS

1

Si tu inventais une machine, que ferait-elle ? Dessine tes idées.

Nom : _____



L'
ACADÉ
MISME
ART POMPIER

L'ACADÉMISME

(art pompier)

1850-1897

L'Académie royale de peinture créée en 1648 par Louis XIV devient l'École des beaux-arts en 1816.

Ce mouvement s'inspire du style gréco-romain, prône l'étude de l'anatomie, de la géométrie, de la perspective et du modèle vivant (dessiner quelqu'un qui garde une pose pour l'artiste).



Paul Peel, dame
dans le jardin
1889



Pages du livre de
Hokusai Manga,
1760-1849



ACTIVITÉS

1

Les artistes académiciens suivaient des conventions artistiques.
Compare une oeuvre de style académique à celle de Hokusai.

2

Que préfères-tu entre les œuvres de type « académistes » et celles de Hokusai ? Pourquoi ?

Nom : _____



L'
ART
JAPO
NAIS

L'art **JAPONAIS**

Oeuvres de Hokusai

Hokusai signifie « vieux fou de dessin ».



Autoportrait,
1839

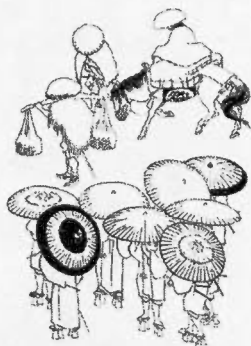


Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Pages du livre de
Hokusai Manga,
1760-1849



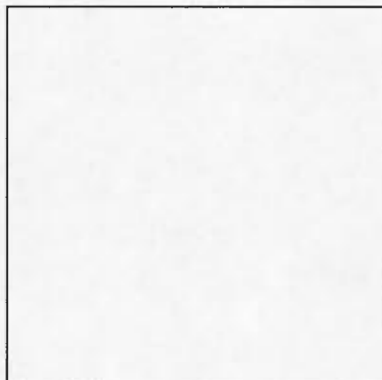
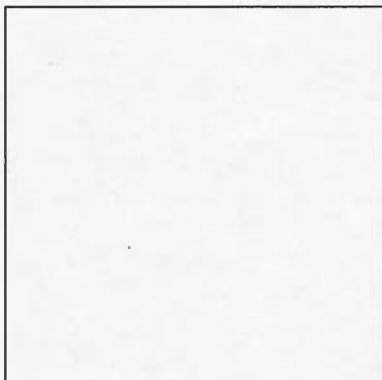
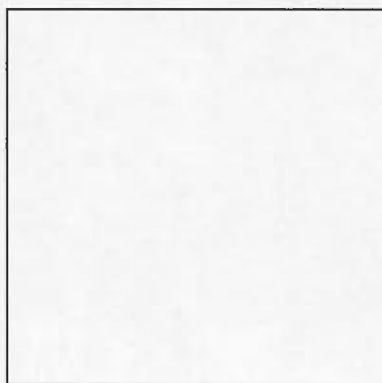
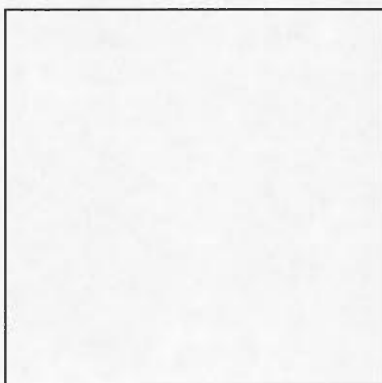
L'art **JAPONAIS** **ACTIVITÉS****1**

Crée une bande dessinée en utilisant quatre plans différents.
Plan d'ensemble, plan moyen, plan rapproché et gros plan.

Manga = bande
dessinée japonaise.



Man = exagéré
ga = dessin



Nom : _____



L'
EXPRES
SION
NISME

L'EXPRESSIONNISME

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



L'EXPRESSIONNISME

ACTIVITÉS

1

Complète la scène en utilisant le même style qu'Edvard Munch dans son célèbre tableau *Le cri*, 1893.

**2**

Que trouves-tu intéressant des œuvres expressionnistes ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



L'
IMPRES
SION
NISME

L'IMPRESSIONNISME

Nom : _____

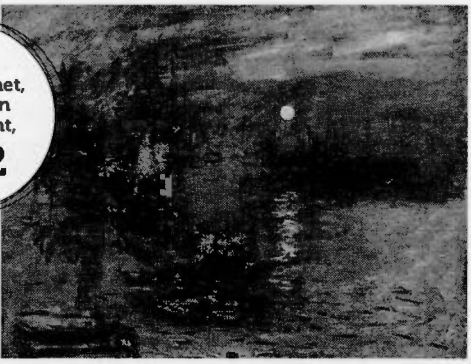
FORME

THÈME

CONTEXTE



Claude Monet,
Impression
soleil levant,
1872



L'IMPRESSIONNISME

ACTIVITÉS

1

Peins comme un pointilliste, les petits points de couleurs sont juxtaposés.

 Albert
Dubois-Pillet
Les rives de la
Marne au coucher
de soleil,
1888



L'IMPRESSIONNISME

2

Dessine selon le style de Van Gogh tel que tu le vois dans ce dessin à l'encre.



Portrait de
Joseph Roulin,
1888

**3**

Que trouves-tu intéressant des œuvres impressionnistes ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



LE

**FAU
VISME**

ET L'

**ART
NAÏF**

Le **FAUVISME** et l'**ART NAÏF**

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE





ACTIVITÉS

Le FAUVISME et l'ART NAÏF

1

Les couleurs complémentaires apportent du dynamisme à une œuvre. De même que les contrastes de couleurs chaudes et de couleurs froides. Colorie les cases de contrastes.

Jaune

Violet

Magenta

Vert

Bleu
cyan

Orange

2

Crée une image puis colorie-la en juxtaposant des couleurs complémentaires.

3

Classe les couleurs selon leur température. Chaudes ou froides ?

Chaud

Froid

4

Que trouves-tu intéressant du fauvisme ou de l'art naïf ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



LE
CU
BISME

Le **CUBISME**

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Pablo Picasso,
Le chandail Jaune
1939



Le **CUBISME** **ACTIVITÉS****1**

Choisis quelques objets et dispose-les pour en faire une « nature morte ». Dessine-les selon leur forme géométrique. Complète ton dessin en changeant de place. Tu auras dessiné deux points de vue différents pour un même objet !

2

Que trouves-tu intéressant du cubisme ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



LE
DADA
"ISME

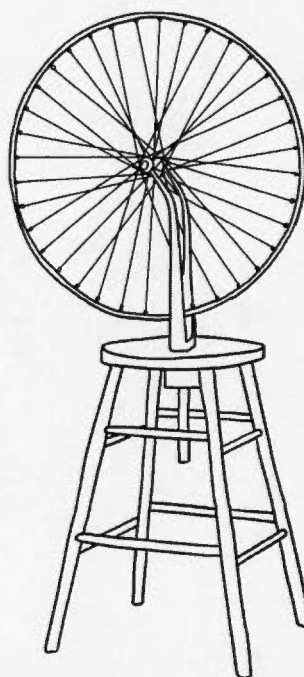
Le **DADAÏSME**

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Le **DADAÏSME** **ACTIVITÉS****1**

Découpe et colle des images pour en créer une nouvelle.
Le collage est une technique souvent exploitée par les artistes Dadas.

2

Que trouves-tu intéressant l'art dadaïste ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



L'
ART
ABS
TRAIT

L'ART ABSTRAIT

Nom : _____

FORME

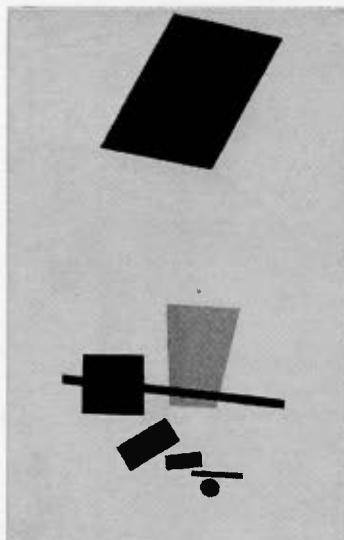
THÈME

CONTEXTE



Malevitch,
Réalisme pictural
d'un Joueur de football -
Masses de couleur dans
la 4^e dimension.

1915



L'ART ABSTRAIT



ACTIVITÉS

1

Dessine, reproduis, ou encore colle une image abstraite en respectant trois organisations de l'espace différentes.

Énumération

Juxtaposition

Superposition

2

Que trouves-tu intéressant de l'art abstrait ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



LE
**POP
ART**

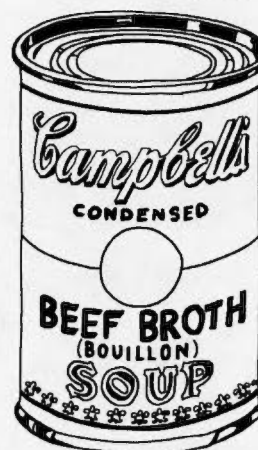
Le **POP ART**

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Le **POP ART**

Le Pop art utilise des images issues des médias de masse (télévision, Internet) et de la culture populaire. Les artistes du mouvement Pop art détournent le sens des images connues ou les utilisent dans leurs œuvres.



ACTIVITÉS

1

MA COLLECTION D'IMAGES POP

Recherche sur Internet ou dans des magazines des images issues de la culture populaire (vedettes, produits de consommation que tu connais). Tu peux les dessiner ou bien les coller, ou encore en détourner le sens.

2

Que trouves-tu intéressant du Pop art ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



L'
**ART
CON
CEPT
UEL**

L'ART CONCEPTUEL

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Christo,
The Gates,
2005



 ACTIVITÉS

L'ART CONCEPTUEL

1

Détourne le sens du panneau de signalisation de ton choix:



Michel de Broin,
Encerclement,
2006

2

Que trouves-tu intéressant de l'art conceptuel ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

Nom : _____



L'
ART
DE LA
RUE
STREET ART

L'ART DE LA RUE

(Street Art)

Nom : _____

FORME

THÈME

CONTEXTE



Graffiti
sur les restes du
mur de Berlin,
1998



FELIZ
1984

L'ART DE LA RUE

(Street Art)

ACTIVITÉS



Banksy,
Homme nettoyant
l'art à la machine
à pression,
2005

**1**

Que penses-tu des graffitis : art ou vandalisme ?

2

Que trouves-tu intéressant de l'art de la rue ?
Quelle est ton appréciation selon la forme, le thème ou le contexte ?

FICHE
D'APPRÉCIATION

Nom : _____

ARTISTE _____**TITRE** _____**1****AVANT** | Justifie tes réponses à partir de ce que tu vois dans l'œuvre, des indices que tu y trouves. Observe l'œuvre et écris ce que tu ressens.

Quel est le thème de l'œuvre, selon toi? _____

Où et par qui crois-tu que l'œuvre a été faite? _____

Que se passait-il à l'époque où cette œuvre a été créée? _____

2**APRÈS | Recherche, découvre, demande des informations sur l'œuvre.**Quel est le thème? _____
_____Où et par qui l'œuvre a été faite? _____

_____Que se passait-il à l'époque où cette œuvre a été créée? _____

_____**3****CONCLUSION**Est-ce que tu as découvert de nouvelles informations sur l'œuvre? _____

_____Est-ce que cela a changé ton appréciation de l'œuvre? _____

FICHE
D'APPRÉCIATION

Nom : _____

ARTISTE _____**TITRE** _____

FICHE

D'APPRÉCIATION

Nom : _____

ARTISTE _____

TITRE _____

Ce que j'ai ressenti en observant cette œuvre : _____



Parce que : _____



Mon appréciation
de cette œuvre,
en disant pourquoi :



FICHE D'APPRÉCIATION

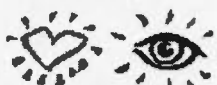
Nom : _____

ARTISTE _____

TITRE _____

Ce que cette oeuvre peut signifier pour toi (émotion, souvenir, connaissances).

Justifie ta réponse : _____



Ton appréciation de cette oeuvre : _____



Qu'as-tu appris sur l'oeuvre ou le contexte ? _____

Cela a-t-il modifié ton appréciation ? _____

FICHE D'APPRÉCIATION

Nom : _____

ARTISTE _____

TITRE _____



ART=
Forme +
Thème +
Contexte

FORME

Comment est l'oeuvre ?

THÈME

De quoi parle l'oeuvre ?

CONTEXTE

Où ? Quand ? Par/pour qui ?
Pourquoi le travail a-t-il été fait ?

Grandeur : _____



FORME

Ce que je vois (formes, lignes, valeurs, couleurs, etc.) : _____

Médiums / matériaux : _____

THÈME

Sujet/Idee principale : _____

CONTEXTE

Quand : _____

Où : _____

En même temps que... : _____

PRÉHISTOIRE Naissance de l'art : croquis 30 000 ans av. J.C.  Pontons rupestres, grotte de Lascaux, 15 000 ans av. J.C.	8 000 ans av. J.C. en Mésopotamie...  Reconstitution de l'écriture cunéiforme par Homo erectus, il y a 25 000 ans à l'ère Antique.	Christianisme 	Les mésopotamiens vivent dans des villages, ils sont sédentaires.
ANTIQUITÉ Début du fascisme : 3 500 ans av. J.C. 	Art et Architecture Statue d'un pharaon, 2600 av. J.C. 	L'ÉGYPTÉ ANTIQUE 3000 - 525 av. J.C.  Maské Toutankhamon vers 1350 av. J.C.	Art et Architecture Anubis sous forme de chat vers 1350 av. J.C. 
GRÈCE et ROME ANTIQUE 525 - 476 av. J.C.  Statue d'une femme en marbre, 476 av. J.C.	Art et Architecture Amphore à deux anses, 500 av. J.C. 	Christianisme  Statue d'Auguste en grand prêtre, 10 av. J.C.	Christianisme
MOYEN-ÂGE 476-1450  Invasion barbare	Art et Architecture Couronnement de la Vierge, 1345 - 1350 	Découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, 1492  Saint Catherine d'Alexandrie et deux scènes de sa vie, 1500	Découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, 1492
LA RENAISSANCE 1450 - 1650  Requiem pour Marguerite d'Anjou, 1490	L'imprimerie par Johannes Gutenberg, 1450 	Art et Architecture Léonard da Vinci La Joconde, 1500 - 1510 	Art et Architecture Antonio van Dyck Portrait d'un homme, 1630 
L'Académie royale de peinture est créée par Louis XIV en 1648  L'histoire, la mythologie grecque et les scènes bibliques sont les sujets favoris.	Révolution industrielle 1750 Angleterre, 1800 France  Machine à vapeur	ART MODERNE 1870  Développement de la photographie	Découverte de l'art japonais 1850  Hokusai Katsushika, sous la Grande Vague du large de la côte à Kanagawa, 1820-1830

IMPRESSIONNISME 1874 - 1886  Avec le peinture en tube , les artistes peignent à l'extérieur.	 Edouard Manet, La rue Mosnier vers Steupaux, 1878.	 William Turner, Long Ship Lighthouse, Land's End, environ 1854 - 1855.	ÉPOQUE MODERNE 1880 - 1945  Albert Dubois-Pillet, Les rives de la Merne au coucher de soleil, 1888.
 Georges Seurat, Un dimanche après-midi à l'Île de la Grande Jatte, 1884-1886.	① Influence de l'art haïtien  Hector Hyppolite, Cérémonie Vodou du Général Baron, 1945.	ART NAÏF 1890  Henri Rousseau (dit le Douanier), Le lion ayant faim se jette sur l'éléphant, 1905.	FAUVISME 1900  Paul Gauguin, Auto portrait, 1889.
① Contact avec l'art Africain  Artiste inconnu, Arbre aux racines de caoutchouc, début 1900.	CUBISME 1905  Pablo Picasso, Le chapeau, 1925.	EXPRESSIONNISME 1915  Edvard Munch, Le cri, 1893.	① Première guerre mondiale 1914 - 1918  Duchamp - Marcel Duchamp, Tour de l'hygiène, 1913-1914.
ART ABSTRAIT 1910  Basil van der Straet, 1917.	SURRÉALISME 1924  Salvador Dalí, Cygnes reflétés, 1927.	 Campbell de Chénac, 1914.	① Deuxième guerre mondiale 1939 - 1945 
ART CONTEMPORAIN 1945 à nos jours  Médias de masse (publité, télévision, communication).	EXPRESSIONNISME ABSTRAIT, AUTOMATISME 1945  Jean-Paul Riopelle, Sans titre, 1955.	POP ART 1950  Andy Warhol, Boîte de soupe Campbell, 1962.	LAND ART 1970  Robert Smithson, Jolles en spirale, 1970.
ART CONCEPTUEL 1915 ART PERFORMANCE 1960  Joseph Beuys, Sans titre, 1961.	STREET ART (ART DE LA RUE) 1970  Jean-Michel Basquiat, Sans titre, 1981.	ART ACTUEL  Michel de Broto, Doudou, 2010.	

DÉMARCHE D'APPRÉCIATION

Nom : _____

ARTISTE _____

TITRE _____

J'ANALYSE

Ce que je ressens



Ce que je vois



Les indices sur le contexte
historique de l'œuvre



J'INTERPRÈTE

Je cherche le thème de l'œuvre à partir des indices, ce que je ressens et ce que je vois. Je cherche des informations pour m'aider.



JE PORTE UN JUGEMENT

Je porte un jugement
sur l'œuvre et je justifie
mon point de vue.

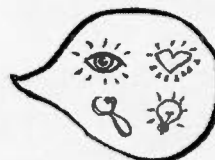


JE PARTAGE MON EXPÉRIENCE D'APPRÉCIATION

Ce que j'ai appris...

Je décris comment j'ai réussi à interpréter
l'œuvre, avec quels indices...

Je décris comment mon jugement sur
l'œuvre a changé au cours de l'expérience
d'appréciation.



CRITÈRES D'ÉVALUATION

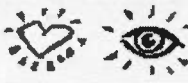
Nom : _____

ARTISTE _____

TITRE _____



J'apprécie des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, mes réalisations ou celles de mes camarades.

	CRITÈRES D'ÉVALUATION	Très peu	Assez	Beaucoup	Ne s'applique pas
1	Je devine l'époque où a été créée l'œuvre grâce aux indices que je vois 				
2	Je peux nommer mes émotions selon ce que je vois dans l'œuvre 				
3	Je peux justifier ce qui me plaît ou pas dans l'œuvre. 				
4	J'utilise le vocabulaire que j'ai appris en arts plastiques (motifs, lignes, couleurs, etc) pour parler de l'œuvre. 				
5	Je peux dire comment mon avis a changé à propos de l'œuvre entre le début et la fin de l'appréciation, après ce que j'ai appris. 				

VOCABULAIRE

Techniques

Collage, dessin, modelage, peinture, gravure, impression, assemblage, façonnage

Matériaux

Craie de cire, crayon, feutre, gouache, papier et carton, pastel, à l'huile, pâte à modeler, argile, fusain, pastel sec, encre

Outils

Brosse, ciseaux, crayon, électronique, éponge, pinceau

Langage plastique

- couleurs primaires : jaune primaire, magenta, cyan
- couleurs secondaires : vert, violet, orangé
- couleurs chaudes et froides
- forme : arrondie, angulaire
- texture
- motif
- volume
- valeur foncée et claire
- organisation de l'espace : répétition, alternance, énumération, juxtaposition, superposition, asymétrie, symétrie
- ligne : horizontale, verticale, large, étroite, courte, longue, courbe, droite, oblique, brisée, création plastique, création médiatique

Plans

d'ensemble, rapproché, moyen, gros plan

Couleurs

Blanc, blanche, gris, grise, noir, noire, bleu, bleue, jaune, rouge, orange, vert, verte, violet, violette, rose, beige, brun, brune, doré, dorée, écarlate

Pour décrire l'œuvre

Absent, absente, abstrait, affreuse, affreux, agréable, amusant, amusante, ancien, ancienne, artistique, brillant, brillante, calme, célèbre, choquant, choquante, coloré, comique, complet, complète, difforme, effet, effroyable, énorme, étrange, épouvantable, facile, figuratif, figurative, formidable, fragile, grandiose, hideux, horrible, immense, impossible, incroyable, intelligent, inutile, joli, jolie, léger, lointain, magnifique, lumineux, lumineuse, message, minuscule, mixte, mystérieux, mystérieuse, ordinaire, organisation, plein, pleine, populaire, précis, rare, remarquable, repoussant, riche, ridicule, rutilante, semblable, sombre, splendide, structure, terrible, triste, vif, vive

RÉFÉRENCES

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1–35.
- Chabanne, J. C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre? *Le français aujourd'hui*, 3(182), 55-66.
- Chabanne, J. C., Payrare, M. et de Villagordo E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'harmattan, 392 p.
- Chanda, J. (1998). Art History Inquiry Methods : Three Options for Art Education Practice. *Art Education*, 17–24.
- Compain-Gajac, Catherine. (2012). De l'histoire de l'art à l'université à l'histoire des arts à l'école. Vers l'invention d'un nouvel enseignement. Dans Chabanne, J. C., Payrare, M. et de Villagordo E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'harmattan, 392 p.
- Clément, L., Robert, C. (2006) *Lexiqu'Art*. Lévis : Éditions « À Reproduire ».
- De Duve, T. (1993). Cinq réflexions sur le jugement esthétique. Récupéré le 5 mars 2014, de www.seer.ufrgs.br
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7–27.
- D.Steele, Brian. (1993). Renaissance, Art Education and History : An Art Historian Perspective. *Art Education* (mars), 41–47.
- Faucher, Christine. (2006). Discipline des arts plastiques : conceptions de l'art et critères d'évaluation. In *Actes du colloque État des lieux : l'évaluation en arts visuels* (Montréal, avril 2006), 56–68. Montréal : Publications de l'UQAM.

- Gagnon-Bourget, F. (2015). *Recueil de textes du cours AVM2900* Montréal : Publications de l'UQAM.
- Gervais S., Karmis D. et Lamoureux D. (2008). *Du tricoté serré au métissé serré? La culture publique commune au Québec en débats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 265–284.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267–284.
- Gosselin, G. et Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne*. Québec : Presses de l'Université Laval. 475 p.
- Goudreau, H. (1991). *Influence de l'enseignement de l'esthétique sur la créativité des élèves de sixième année primaire en regard du programme du ministère de l'éducation du Québec en art*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec Chicoutimi, Chicoutimi.
- Karsenti, T. et Savoie-Zach, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e édition). Saint-Laurent : Éditions ERPI.
- Hamblen, K., Galanes, C. (1997). Options for Aesthetics : Exploring the Possibilities. *Art Education*, 50(1)75–83.
- Imago. (2005). *1^{er} cycle, Carnet de traces*. Québec : L'Image de l'Art.
- Lamarre, Anne-Marie. (2008). Un investissement de soi dans un projet d'intelligibilité. *Collection du cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologique*, 3, 60–89.
- Lavergne, C. (2007). La posture du praticien chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives – Hors-série – (3)*, actes du colloque *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. 28–42.
- Lebel, G. (1993) La réponse esthétique : Mise à l'essai d'une approche pédagogique pour le visiteur de musée adulte. Mémoire de maîtrise. Montréal, Université Concordia, 107 p.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions- raisonner juste pour une GPEC enfin efficace*. (2^e édition) Paris : Éditions de l'organisation.

- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*. 23(1), 12–31.
- Lefebvre, M., Touchette, P. (2014) *Cahier de traces* (4^e édition). Montréal : Brault & Bouthillier.
- Leroux, G. (2007). Culture commune au Québec; Les enjeux de la transmission, département de philosophie, UQAM récupéré le 7 mars 2014 de <http://www.fse.ulaval.ca>
- Manifdart (2011) *Apprécier une création artistique*, récupéré le 12 mai 2015 de <http://manifdart.org>
- Martineau, S., Simard, D. et C. Gauthier. (2001). Recherches théoriques et spéculatives: Considérations méthodologiques et épistémologiques, *Recherches qualitatives*, 22, 3–32.
- Ministère de l'Éducation (1979). L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action. Québec : Gouvernement du Québec Récupéré le 15 décembre 2013 de <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'éducation. (1981). Programme d'études primaire art. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1994). Pour des apprentissages pertinents au secondaire. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 8 décembre 2013 de <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation. (2009). *Programme de Formation de l'école Québécoise ; Chapitre 8.2, Arts plastiques, Progression des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 11 octobre 2013 <http://www1.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, (2005). *Le renouveau pédagogique : Ce qui définit « le changement » préscolaire primaire secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 12 décembre 2013 <http://www.fcsq.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation – Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) – Élèves immigrants nouvellement arrivés – Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 4 février 2013 de <http://www.education.gouv.qc.ca/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Progression des apprentissages au primaire : Arts plastiques* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 12 décembre 2013 de <http://www1.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [s.d.]. *Programme de formation de la base commune : Domaines d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 31 août 2014 de <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Saskatchewan : Gouvernement de la Saskatchewan. Récupéré le 3 mai 2015 de <http://www.education.gov.sk.ca>.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1996). *Le procédé d'appréciation D'une œuvre d'art*. Saskatchewan : Gouvernement de la Saskatchewan. Récupéré le 12 mars 2014 de <https://www.k12.gov.sk.ca>.
- Musy, Aurélie. (2012). *Comment les enfants perçoivent-ils l'œuvre d'art ?* (Mémoire d'initiation à la recherche, Institut universitaire de formation des maîtres, Nord-du-Pas-de-Calais, France). Récupéré de HAL, archives ouvertes <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737376>
- Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité : Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles: De Boeck.
- Parsons, Michael. (1987). *How we understand art : A cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York : Cambridge University Press. 173 p.
- Perrenoud, P. (2000). Du curriculum aux pratiques : Question d'adhésion, d'énergie ou de compétence? Communication tirée d'une conférence à Québec, 24 p. Récupéré le 3 mars 2013 de: <http://www.unige.ch>.
- Poisson, Y. (1991). *La Recherche qualitative en éducation*, Québec: PUQ.
- Service national du récit, récit des arts (s.d.), *Démarche d'appréciation*. Récupéré le 10 mai 2015 de <http://www.recitarts.ca/>
- Reverman, B. (2010). Using Form, Theme and Context to Develop Student Analytical Writing in the DP Visual Arts Course. *IB Journal of teaching practice*, 1(1).

- Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts*. Québec : PUQ. 272 p.
- Sandell, R. (2009). Using Form + Theme + Context (FTC) for Rebalancing 21st-Century Art Education. *Studies in Art Education*, 50(3), 287–299.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : Les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série* (15), 7–24. Récupéré le 15 avril 2015 de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63–82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*, Presses de L'Université Laval. 335 p.
- Simard, D., Mellouki, M. (2005). *L'enseignement, profession intellectuelle*, Presses de l'Université Laval. 314 p.
- Sorin, N. (2003). *La recherche spéculative en éducation : La grande méconnue*, 15^e Colloque annuel du doctorat réseau en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal. Étudiants et professeurs au doctorat en éducation.
- Souveryns, P. (2007). *L'art et la manière : Une approche didactique de l'histoire de l'art*. Thèse de doctorat, Histoire, art et archéologie, Université de Liège. Récupéré le 6 mars 2014 de <http://bictel.ulg.ac.be>
- Souveryns, P. (2007b). Développer une compétence fondamentale : Voir. *Bulletin du Centre interfacultaire de formation des enseignants*, (22), 32–38.
- Souveryns, P. (2009). L'empathie, pour une approche dynamique. Dans : Les 8^e rencontres d'automne du PREAC, Patrimoine, archéologique de Bibracte. *Histoire des arts et archéologie. Quelles spécificités et quelles complémentarités?* Glux-en-Glenne : Centre archéologique européen.
- Straub, P. (2010) *Histoires d'arts en pratiques*, 2^e ed. Schiltigheim (France) : Accès Éditions.
- Straub, P. (2010) Page personnelle de l'auteur, récupéré le 10 mars 2015 de <http://patrick.straub.pagesperso-orange.fr>
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : De l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale* 16(3).

- Théberge, M. (2012). La complexité de former de futurs maîtres à l'approche de l'œuvre. Dans Chabanne, J. C., Payrare, M. et de Villagordo E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'harmattan, 392 p.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Verreault, F., Pelletier, M. (1989). Approche de questionnaire en appréciation esthétique. *The Journal CSEA Société canadienne d'éducation par l'art*. 20(1), 26–35.
- Verreault, F. Pelletier, M. (1998). L'interprétation des œuvres d'art : Proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 541–565.
- Verreault, F., Pelletier, M. (1991). *Rencontre avec l'art actuel*. Communication présentée au congrès de l'AQESAP, Laval.
- Wallner, A., Weil-Barais, A. et Gottesdiener, H. (2012). Perception d'œuvres d'art par les enfants: Comparaison des discours produits par des enfants scolarisés en GSM, CE1 et CM1. Dans Chabanne, J. C., Payrare, M. et de Villagordo E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'harmattan, 392 p.

BIBLIOGRAPHIE

- Angapin L. (2005). *Comment apprendre à lire une image*. Mémoire professionnel. La Réunion : IUFM. 19 p. Récupéré le 8 mars 2014 de : <http://espe.univreunion.fr>
- Baysset, A. (2013). *Application de la notion d'intention artistique dans l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Récupéré le 10 février 2014 de Papyrus, dépôt institutionnel numérique de l'UdeM <http://hdl.handle.net>.
- Benjamin W. (2003). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Éditions allia. 96 p.
- Biagioli, N. (2012). Lecture de l'image et histoire des arts : des ressources pour mettre en place une compétence culturelle scolaire ? In *3^e colloque international de l'ARCD, Marseille*. Récupéré le 6 octobre 2013 de <http://hal.archives-ouvertes.fr>
- Carroll, N. (2012). Recent Approaches to Aesthetic Experience. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 70 (2), 165–177.
- Bird, M. (2012). *100 Ideas that Changed Art*. Londres : Éditions Lawrence King.
- Chimot, Jean-Philippe. (2002/3) L'art : un agent déconcertant sur les terres de l'histoire . *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 49(3), 195–208.
- Dubois, C. (2004), L'apport de l'histoire de l'art et de la critique d'art au «débat» esthétique. *Revue canadienne d'esthétique*, 9.
- Gaillot, B-A. (2005). La formation des enseignants en art entre théorie didactique et pratiques didactique : L'expérience française. In *Colloque Repenser la formation à l'enseignement des arts : Exploration de nouveaux itinéraires théoriques et pratiques* (Chicoutimi 9-10 mai 2005), ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi. 10 p.
- Graham-Dixon, A. (2009). *L'histoire de l'art en images*. Montréal : Éditions Hurtubise.

- Grove, N. (1997). *National Geographic atlas of world history*. Ohio : Book Division of National Geographic Society.
- Hurdman, C., Steele, P., Tames, R. (2001). *Vivre comme les peuples du passé*. Paris : Éditions De La Martinière Jeunesse.
- Lagoutte, D. (2004). L'enseignement des arts plastiques : Quels contenus pour quels enjeux, pour quelles finalités ? *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 37(3), 14-34.
- Le du, M. (2009). Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif. *Éducation et didactique*, 3, 121-129.
- Leshnoff K., S. (1995). Art, ambiguity and critical thinking. *Art Education*, 48(5), 51-56.
- Melot, M. (2004). Qu'est-ce qu'un objet patrimonial ? *Bulletin des bibliothèques de France*, (5), 5-10. Récupéré de <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-05-0005-001>
- Prette, M. Giorgis, A. (2001). *Qu'est-ce que l'art?* Paris : Gründ.
- Scarre, C. (1994). *Chronos, une chronologie visuelle des temps anciens*. Paris :Éditions du Seuil.
- Suckale, R., Wundram, M., Prater, A., Bauer, H., Baur, E. (1999). *Les Maitres de la peinture occidentale : Une histoire de l'art en 900 études de tableaux du Gothique à l'époque contemporaine*. Köln : Taschen.
- Vassily Kandinsky, 1989. *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris: coll. Folio Essais.
- Wilkins, D. (2007). *Le grand livre de l'art*. Paris : Gründ.
- Villard, B. J., Le Reun, P. (2014). *L'histoire des arts: État des pratiques et propositions*. (Rapport de recherche) Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil. Récupéré le 12 mars 2015 de <http://cepecdoc.superdoc.com>