

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN TRANSMISSION

par

Isabelle Gilbert

VERS UN NOUVEAU MODÈLE DE SPÉCIALISTE EN ARTS : L'INTERVENANT EN  
SITUATION ARTISTIQUE, REGARD SUR UNE EXPÉRIENCE RÉGIONALE  
MENÉE DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE.

Juillet 2007



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RÉSUMÉ

Cette recherche débute par la compréhension d'une pratique éducative emprunte de divers malaises vécus en milieu scolaire pendant la formation initiale à l'enseignement des arts. Elle se poursuit avec la modélisation et l'expérimentation d'un nouveau modèle de spécialiste en arts contribuant à dissiper ces différentes difficultés tout en conciliant une pratique artistique à une pratique éducative. Ce modèle, appelé intervenant en situation artistique, assure un enseignement des arts de qualité favorisant l'interdisciplinarité et l'intégration de l'art actuel dans le contexte d'une école primaire. La présence constante de l'intervenant en situation artistique au sein d'une même école et l'établissement de partenariats entre les autres enseignants et celui-ci assure la réussite des situations artistiques que je crois riches et significatives. Cette expérimentation a également été vérifiée dans un contexte précis, soit celui d'une école primaire.

La méthodologie employée dans le cadre de cette recherche est la méthode heuristique. Compte tenu du sujet de recherche, l'emploi de la méthode heuristique m'est apparu judicieux parce qu'il a mis à jour les inconforts vécus en situation de pratique éducative dans une gestion habituelle de la classe d'art et qu'il a permis le développement d'un modèle répondant davantage à mes intérêts artistiques et pédagogiques. Les étapes développées par Craig (1978) sont utilisées pour l'ensemble de la démarche de recherche.

Le présent mémoire comporte diverses parties. Tout d'abord, le récit de la pratique est décrit afin de mettre le lecteur dans le véritable contexte dans lequel s'est développée la pratique originale, c'est-à-dire au moment de la formation initiale en enseignement des arts. Puis, différents modèles pédagogiques ont été une source d'inspiration lors de la modélisation et de l'expérimentation de l'intervenant en situation artistique. Finalement, la dernière partie du mémoire est consacrée à l'ensemble des projets artistiques expérimentés et à la modélisation.

Les principaux résultats démontrent qu'il est possible de développer un autre modèle d'enseignant en arts tout en assurant un enseignement des arts de qualité. Le développement de situations artistiques innovatrices et variées assure cette qualité. Le travail en étroite collaboration avec les enseignants assure la conceptualisation de situations artistiques interdisciplinaires et diminue l'isolement vécus par les spécialistes.

**MOTS CLÉS : SPÉIALISTE EN ARTS - NOUVEAU MODÈLE PÉDAGOGIQUE - INTERVENANT EN SITUATION ARTISTIQUE - INTERDISCIPLINARITÉ - ART ACTUEL**

## REMERCIEMENTS

Merci à Mme Josée Simard de m'avoir ouvert les portes de l'École St-Jean-Baptiste avec tant d'enthousiasme.

Un sincère merci à Mme Lynne Morasse pour avoir accepté de contribuer à cette recherche. La confiance qu'elle m'a démontrée m'a grandement apporté au plan personnel.

Merci à tous les élèves qui ont participé aux créations.

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice, Diane Laurier pour son soutien et les nombreux conseils apportés tout au long de cette recherche. Merci pour la confiance que tu m'as démontrée.

Merci à Philippe et à mon petit bonhomme Charles d'être auprès de moi. Merci à Charles d'être un bébé adorable, ce qui m'a permis de terminer cette recherche sans trop de retard...

## TABLE DES MATIÈRES

|   |     |
|---|-----|
| RÉSUMÉ .....  | i   |
| REMERCIEMENTS .....   | ii  |
| TABLE DES MATIÈRES .....  | iii |
| LISTE DES FIGURES .....   | v   |
| <br>  |     |
| INTRODUCTION.....   | 1   |
| <br>  |     |
| CHAPITRE I<br>L'ENSEMBLE CONSTRUIT .....  | 4   |
| 1.1    Le récit de ma pratique au moment de ma formation initiale .....                       | 5   |
| 1.2    La recherche d'un nouveau modèle .....   | 16  |
| 1.3    La méthodologie .....  | 18  |
| <br>  |     |
| CHAPITRE II<br>LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES ALTERNATIFS .....                                     | 21  |
| 2.1    L'enseignant artiste .....   | 22  |
| 2.2    Le pédagogue nomade .....  | 27  |
| 2.3    Le marcheur pédagogue .....  | 31  |
| <br>  |     |
| CHAPITRE III<br>L'EXPÉRIMENTATION DU MODÈLE DE L'INTERVENANT EN SITUATION<br>ARTISTIQUE ..... | 36  |
| 3.1    Les pré expérimentations artistiques .....   | 37  |
| 3.1.1 <i>Opposition</i> (2004) .....  | 38  |
| 3.1.2 <i>Géodelta</i> (2005) .....  | 45  |
| 3.1.3 <i>Insects</i> (2005) .....   | 51  |
| 3.2 <i>Sustéma</i> comme expérience significative .....                                       | 53  |
| 3.2.1    Le déroulement global de l'année scolaire 2005-2006 .....                            | 53  |
| 3.2.2    L'analyse du projet artistique <i>Sustéma</i> .....                                  | 56  |
| 3.2.3    La synthèse .....  | 70  |

|  |     |
|--|-----|
| CHAPITRE IV<br>VERS UN NOUVEAU MODÈLE : L'INTERVENANT EN SITUATION ARTISTIQUE..... | 75  |
| 4.1    La construction d'un modèle pédagogique en art.....                         | 76  |
| 4.1.1    La sélection des modèles alternatifs .....                                | 77  |
| 4.1.2    L'intervenant en situation artistique .....                               | 79  |
| 4.1.2.1    Le rôle et les stratégies employées .....                               | 79  |
| 4.1.2.2    La pratique artistique .....  | 86  |
| 4.2    L'intervenant en situation artistique, une nouvelle pédagogie? .....        | 90  |
| 4.2.1    L'analyse .....   | 90  |
| 4.2.2    La synthèse et la modélisation .....                                      | 94  |
| CONCLUSION .....   | 100 |
| BILBIOGRAPHIE .....  | 104 |
| BILBIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE .....   | 106 |

## LISTE DES FIGURES

### Chapitre I

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Figure 1.1 | <i>Accumulation, équilibre, répétition</i> , 2003 ..... | 8  |
| Figure 1.2 | <i>Surrounded Island</i> , 1980-1983 .....              | 10 |
| Figure 1.3 | <i>Les parapluies</i> , 2003 .....                      | 11 |
| Figure 1.4 | <i>Les parapluies</i> (détails) .....                   | 12 |
| Figure 1.5 | <i>Collage surréaliste</i> , 2004 .....                 | 15 |

### Chapitre II

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Figure 2.1 | <i>Gestes au carré</i> , 2000 .....     | 25 |
| Figure 2.2 | <i>Corps + Machine</i> , 2002 .....     | 30 |
| Figure 2.3 | <i>Altérateur cérébral</i> , 2001 ..... | 34 |

### Chapitre III

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Figure 3.1  | <i>Opposition</i> , 2004 .....                    | 40 |
| Figure 3.2  | <i>Opposition</i> , 2004 .....                    | 42 |
| Figure 3.3  | <i>Opposition</i> , 2004 .....                    | 43 |
| Figure 3.4  | <i>Wrapped Cans and Bottles</i> , 1958-1959 ..... | 44 |
| Figure 3.5  | <i>Spiral Jetty</i> , 1970 .....                  | 47 |
| Figure 3.6  | <i>Géodelta</i> , 2005 .....                      | 49 |
| Figure 3.7  | <i>Géodelta</i> (détail). .....                   | 50 |
| Figure 3.8  | <i>Jupiter</i> (détail). .....                    | 59 |
| Figure 3.9  | <i>Le soleil</i> (détail). .....                  | 60 |
| Figure 3.10 | <i>Uranus</i> , 2006. .....                       | 62 |
| Figure 3.11 | <i>Saturne</i> , 2006. .....                      | 63 |
| Figure 3.12 | <i>Mars</i> , 2006. .....                         | 66 |

|             |                                 |    |
|-------------|---------------------------------|----|
| Figure 3.13 | <i>Jupiter</i> , 2006 .....     | 67 |
| Figure 3.14 | <i>Les étoiles</i> , 2006 ..... | 69 |
| Figure 3.15 | <i>Sustéma</i> , 2006 .....     | 72 |
| Figure 3.16 | <i>Sustéma</i> , 2006 .....     | 73 |
| Figure 3.17 | <i>Sustéma</i> , 2006 .....     | 74 |

#### Chapitre IV

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Figure 4.1 | <i>Moment exploratoire</i> , 2006 .....     | 82 |
| Figure 4.2 | <i>Les bleuets</i> , 2006 .....             | 83 |
| Figure 4.3 | <i>Les fenêtres en saisons</i> , 2005 ..... | 85 |
| Figure 4.4 | <i>Opposition</i> , 2004 .....              | 89 |

## **INTRODUCTION**

Au cours des dernières années, plusieurs modèles pédagogiques ont été développés dans le secteur de l'enseignement. De nombreux pédagogues de l'enseignement des arts ont contribué au développement de nouvelles approches pédagogiques dont notamment, Richard (2005), Amyot (2004) et Gauvin (2003). Le modèle que je propose repose sur une approche pédagogique alternative au rôle traditionnel du spécialiste en arts oeuvrant au primaire en milieu régional.

Suite à la reconnaissance de diverses difficultés rencontrées au moment de la formation initiale en enseignement des arts, il m'est apparu de plus en plus nécessaire de comprendre la nature de celles-ci. Cette compréhension a dissipé ces inconvénients et a permis le développement d'un modèle pédagogique répondant davantage à mes besoins et attentes.

Au premier regard, cette recherche semble personnelle. Toutefois, le modèle développé dans le cadre de celle-ci peut, à mon point de vue, être utilisé par tout spécialiste en arts cherchant une alternative au modèle de professeur que l'on retrouve habituellement en classe, soucieux d'œuvrer dans une seule école et désirant travailler en étroite collaboration avec les titulaires.

L'objectif de cette recherche est d'expérimenter sur le terrain des projets artistiques et concevoir un modèle de spécialiste en arts pour assurer un enseignement de qualité favorisant l'interdisciplinarité et l'intégration des artistes en art actuel. La question principale de cette recherche est la suivante : est-ce possible de concevoir et d'expérimenter un nouveau modèle de spécialiste en arts basé sur une présence assidue au sein d'une même école du primaire afin de développer des situations d'apprentissage significatives pour l'élève inspirées des pratiques de l'art actuel et de l'interdisciplinarité et ce, en collaboration avec les titulaires de classe? Je crois que la présence constante de cette personne au sein d'une école serait un atout privilégié pour la conception de ce modèle pédagogique.

Les questions secondaires suivantes ont été explorées tout au long de cette recherche. Elles sont : Est-il possible pour un spécialiste en art de réinventer le rapport qu'il entretient avec le titulaire en travaillant en étroite collaboration avec ce dernier afin d'élaborer des situations artistiques de qualité ? Le contexte scolaire actuel, peut-il permettre la présence d'un spécialiste en arts à temps plein dans une école? Le modèle de l'intervenant en situation artistique peut-il avoir sa place en milieu régional?

La méthodologie employée pour comprendre la pratique éducative est la méthode heuristique développée par Craig (1978). Dans le but de prendre conscience des malaises vécus, les différentes étapes de Craig (1978) ont été utilisées tout au long de la recherche. Ces étapes se définissent comme suit : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Reposant sur l'expérience, la valeur scientifique de cette recherche s'appuie en

partie sur la méthodologie employée. Les étapes développées par Craig (1978) ont été rigoureusement suivies.

Le premier chapitre permet de connaître la genèse du problème de recherche. Le second chapitre présente les différentes théories qui ont été utilisées afin de construire le modèle pédagogique. Le troisième chapitre rapporte les moments de pratique artistique vécus qui ont permis de recenser les éléments essentiels au bon développement du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique. Le quatrième chapitre décrit la structure pédagogique du modèle.

**CHAPITRE I**  
**L'ENSEMBLE CONSTRUIT**

## **CHAPITRE I** **L'ENSEMBLE CONSTRUIT**

Le but de cette recherche est de comprendre ma pratique éducative vécue en milieu scolaire pendant ma formation initiale à l'enseignement des arts. Cette pratique a fait naître diverses réflexions qui m'ont ébranlée. Le récit de ma pratique effectué dans ce chapitre décrit les expériences significatives qui m'ont permis de construire un modèle pédagogique. J'explorerai celui-ci en utilisant la méthode heuristique comme approche méthodologique. Ce chapitre se réfère à la première étape de Craig (1978), soit celle correspondant au questionnement de recherche.

### **1.1    Le récit de ma pratique au moment de ma formation initiale à l'enseignement des arts**

Cette section de ce chapitre présente les expériences significatives vécues pendant ma formation initiale ainsi que la recherche entreprise afin de trouver un modèle pédagogique me permettant de vivre, comme je le souhaite, des expériences artistiques pertinentes avec des enfants.

Dans le cadre de mes études au baccalauréat en enseignement des arts, j'ai réalisé, entre autre, des expérimentations en milieu scolaire ainsi qu'un stage particulièrement déterminant. Ces diverses expérimentations m'ont permis d'observer le contexte scolaire dans lequel je croyais passer plusieurs années de ma vie.

Depuis ma dernière année au baccalauréat, ma représentation du rôle du spécialiste en arts a été passablement bouleversée. La réalisation de situations d'apprentissage dites innovatrices m'a permis d'explorer plus particulièrement l'intégration de l'interdisciplinarité et l'établissement de liens avec des artistes en art actuel à titre d'élément central du processus de création des élèves. Je considère ces aspects importants au moment de la conceptualisation de situations d'apprentissage. Par l'interdisciplinarité scolaire, il faut entendre :

*« ... la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exercent à la fois aux niveaux curriculaires, didactiques et pédagogiques et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous diverses aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les élèves. » (Lenoir, 1995)*

En utilisant l'art actuel comme référence principale, j'aborde des préoccupations d'aujourd'hui. L'art actuel, l'art du temps, poursuit l'intention suivante :

*« ...chaque créateur est à lui seul un univers, l'art est sa façon d'être libre, autonome : on ne lui demande que d'être sincère et donc inimitable, hors de toute préoccupation de style et de filiation. L'art en revenant à ses origines nous aide à rester hommes; il nous rends le sens du concret, le sens des métaphores qu'implique le concret; il rouvre pour nous le chemin qui mène à l'existence profonde; il rend plus épaisse, plus sensible, moins abstraite et purement fonctionnelle notre présence à la vie et à nous mêmes; il nous aide à exister. (Onimus, 1964, p.11 et p. 13) »*

À l'automne 2004, j'ai réalisé un projet artistique dans une école secondaire. Ce projet devait unir un artiste, un centre de diffusion et un groupe classe. Nous devions nous inspirer

de la démarche artistique de l'artiste pour conceptualiser le projet. Nous<sup>1</sup> avons réunis les éléments artistiques principalement utilisés lors de nos propres créations pour la conceptualisation de cette situation d'apprentissage. Nous avons utilisé des matériaux différents de ceux que l'on retrouve habituellement dans une classe d'arts plastiques tels que des branches de bois, des bigorneaux, du fil de fer, des coquilles d'huîtres et des cannes de conserves. (voir figure 1.1) De plus, nous avons mis l'accent sur la présence de la démarche de création, le décloisonnement des techniques et l'exploitation de nouveaux outils.<sup>2</sup> Il me semble que l'utilisation de ces éléments a apporté un aspect innovateur à notre projet artistique. Gosselin (2002) affirme que les professeurs qui innovent le font souvent de manière naturelle pour ne pas dire inconsciente. Avec le recul, j'estime que la création de cette situation d'apprentissage s'est faite d'une manière tout à fait spontanée. Nous avons repris des éléments de notre pratique artistique pour les situer au cœur de la conception de ce projet.

---

<sup>1</sup> Ce projet s'est fait en équipe de deux étudiants. J'ai réalisé ce projet avec Manon Lévesque.

<sup>2</sup> Ces éléments seront décrits au chapitre 4 dans la section 4.1.2 *L'intervenant en situation artistique*.



Figure 1.1 *Accumulation, équilibre, répétition*. 2003.  
Réalisation effectuée par des élèves de troisième  
secondaire de la polyvalente Arvida.

Une autre expérience vécue peu de temps après celle-ci m'a fait constater une innovation<sup>3</sup> peu habituelle dans mes situations d'apprentissage. Dans le cadre du cours *Didactique des arts plastiques au préscolaire/primaire*, nous devions conceptualiser, en groupe de quatre étudiants, une situation d'apprentissage qui devait se vivre en milieu scolaire. Nous avons eu la chance de visiter l'école avant de débuter la conception de cette situation. Cette visite nous a permis de s'inspirer des lieux, notamment, de la cage d'escalier de cette école. Nous avons décidé de faire une œuvre de type installation en se basant sur le travail des artistes Christo (1935...) et Jeanne-Claude (1935...)<sup>4</sup>. (voir figure 1.2) Le déroulement et le résultat de cette réalisation furent une réussite; le caractère innovateur de l'œuvre, par son intégration dans le lieu, a entraîné un sentiment de fierté chez les élèves. De plus, elle répondait à ma pratique artistique et pédagogique avec l'intégration de l'art actuel et l'innovation dans les matériaux. (voir figures 1.3 et 1.4)

---

<sup>3</sup> Innovation : Une idée, une pratique, un objet perçu comme nouveau par les membres d'un système. (ROGERS, E.M. et SHOEMAKER, F.F.(1971) dans SAVOIE-ZAJC, L.(1993)) **Innovation/Invention.** L'invention est à la fois originale et universelle, tandis que l'innovation est relative et contextuelle. Une invention est une création nouvelle qui n'avait auparavant aucune existence où que ce soit, alors qu'une innovation est une nouveauté dans un contexte particulier (MILLER, E. dans DELORS, J. (1998)) (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005)

<sup>4</sup> Christo et Jeanne-Claude ont contribué à faire sortir l'art des musées, que ce soit pour l'exposer dans le paysage ou pour l'intégrer à l'espace urbain. Christo et Jeanne-Claude cachent, voilent et encollent des façades de boutiques ou des passages commerciaux. En 1961, ils franchissent la pas en tirant un rideau devant toute une vallée du Colorado (1970) et en entourant des îles entières près de Miami (1983). Ils créent des parfaites expansions de l'art et de son intégration réussie dans le paysage ou la ville. (L'art au XX<sup>e</sup> siècle, 2000)

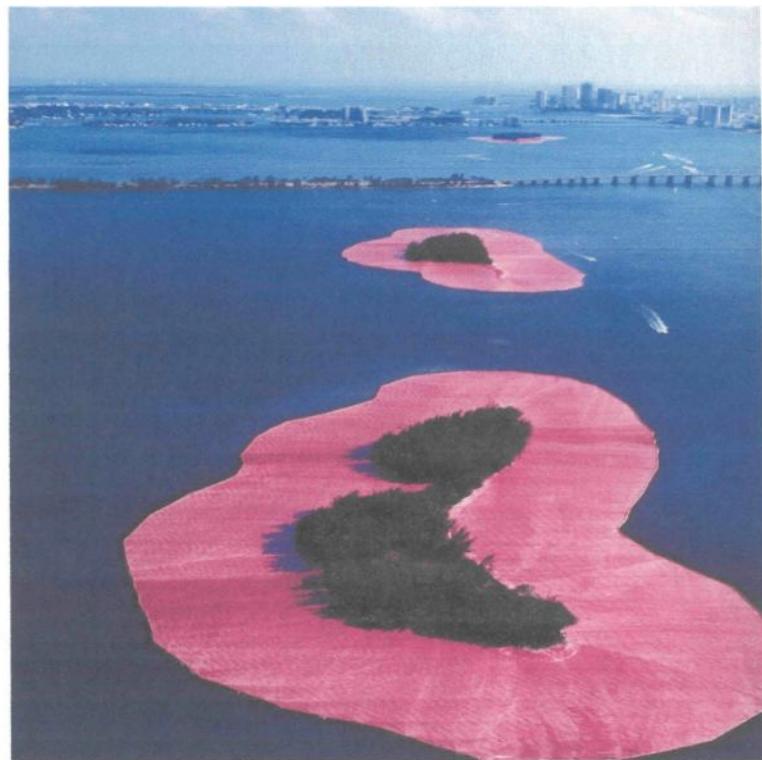


Figure 1.2 *Surrounded Island*, 1980-1983.

Source : *Christo et Jeanne-Claude*, Taschen Portfolio, 2005

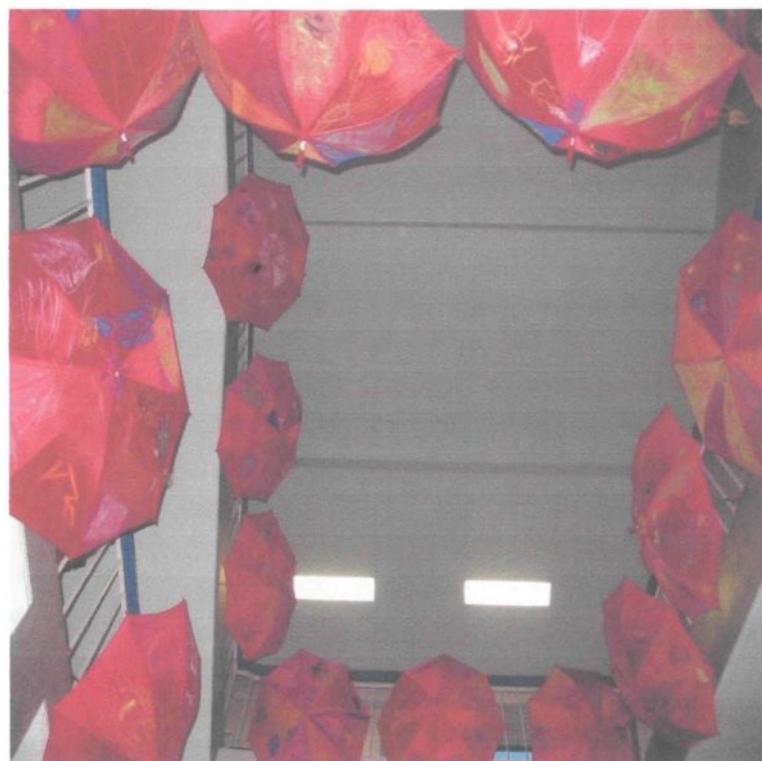


Figure 1.3 *Les parapluies*, 2003.  
Réalisation effectuée par les élèves de deuxième année  
de Mme Lynne Morasse à l'école St-Jean-Baptiste.

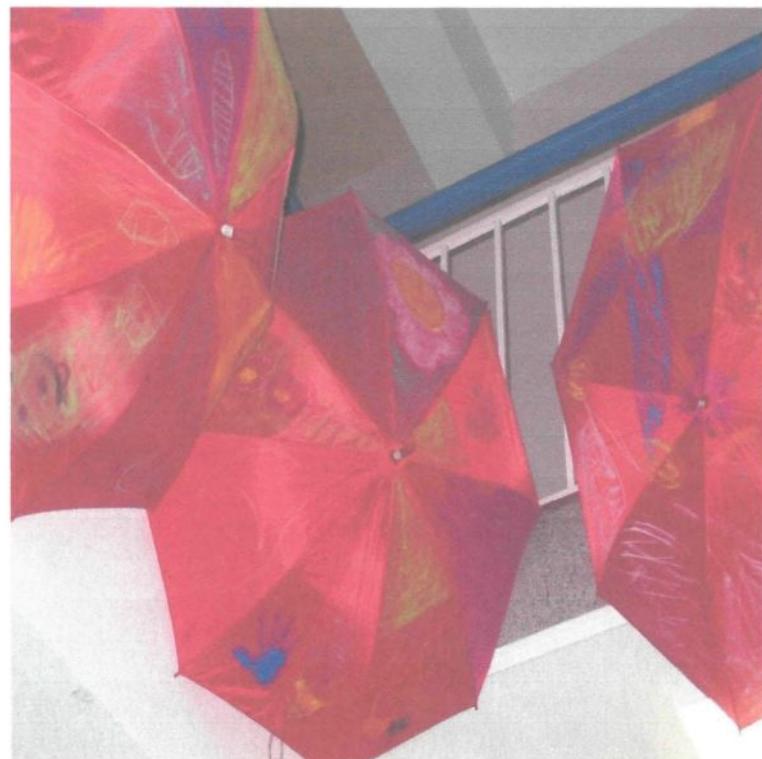


Figure 1.4 *Les parapluies* (détail).  
Réalisation effectuée par les élèves de deuxième année  
de Mme Lynne Morasse à l'école St-Jean-Baptiste.

Pendant ces expérimentations, nous n'avons pas eu à faire de gestion de classe, ce qui, je dois l'avouer, m'a particulièrement plu. J'ai alors pris conscience que cet aspect du rôle du spécialiste en arts ne m'intéressait pas. Toutefois, à l'approche de mon stage final, je devais développer les compétences reliées à ma formation.

Pour ce stage, je m'étais fixée comme principal objectif le développement de mes compétences reliées à la gestion de classe. Il faut comprendre que ma formation pratique ne m'a pas amenée à développer ces aptitudes au moment des stages précédents. Effectués en contexte régional, mes deux premiers stages ont été réalisés dans la discipline de l'art dramatique. Les spécialistes en cette matière se faisant rares, nous avons donc été dans l'obligation de se regrouper en équipe avec le même enseignant. En ce qui a trait à mon premier stage, nous étions deux stagiaires et, pour le second, quatre dans la même classe. Afin de surmonter cette difficulté, l'enseignant associé avait divisé sa classe en quatre équipes, ce qui a fait en sorte que j'ai enseigné à 5 ou 6 élèves seulement. Dans ce contexte, il est évident que je n'ai pas pu développer de compétences au niveau de la gestion disciplinaire de la classe puisqu'il fut assez facile de voir au bon déroulement des activités avec aussi peu d'élèves.

Au cours de mon dernier stage effectué seule, je me suis vite sentie dépassée par les aspects disciplinaires relatifs à la gestion de classe. En effet, mon intégration à des groupes de trente élèves s'est faite difficilement. Je ne possédais pas les compétences nécessaires pour affronter ce dernier stage en raison de ce que j'avais vécu antérieurement. J'ai rapidement constaté que je ne pouvais pleinement me réaliser comme spécialiste en arts. À mon point de vue, tous les aspects reliés à la gestion de classe constituent une perte de temps en regard de la réalisation

d'œuvres. Il est fort possible que mes capacités reliées à la gestion de classe se seraient éventuellement améliorées, mais le rythme rapide, l'installation de la routine, la répétition des mêmes projets année après année et la peur de ne pas pouvoir continuer ma pratique artistique sont des éléments qui ne me convenaient pas. J'ai rencontré ce qu'appelle Amyot dans son livre *Le marcheur pédagogue* « les limites de l'enseignement des arts dans une institution » (2003, p. 11).

Au moment de mon stage final, je n'ai malheureusement pas disposé de toute la liberté désirée en ce qui concerne la conception et la planification des mises en situation. Je me sentais contrainte de suivre les conseils de mon enseignant associé en matière d'élaboration. Il m'a proposé plusieurs de ses propres activités dans le but que je les expérimente. (voir figure 1.5) Je ne me sentais pas à l'aise dans l'expérimentation de ces situations. J'aurais souhaité posséder une plus grande liberté dans le choix de mes référents artistiques.

Suite à ces diverses expériences, j'ai constaté que le travail artistique et les images que nous offrent les enfants de niveau primaire m'inspiraient davantage. Leurs réalisations sont empreintes d'une grande liberté, de spontanéité et de sensibilité. Ils possèdent une ouverture d'esprit face à l'art et ils s'intéressent véritablement à ce qu'ils voient. J'apprécie tout autant la personnalité des adolescents que celles des enfants, mais je préfère réaliser des projets avec ces derniers étant donné la grande réceptivité dont ils font preuve.

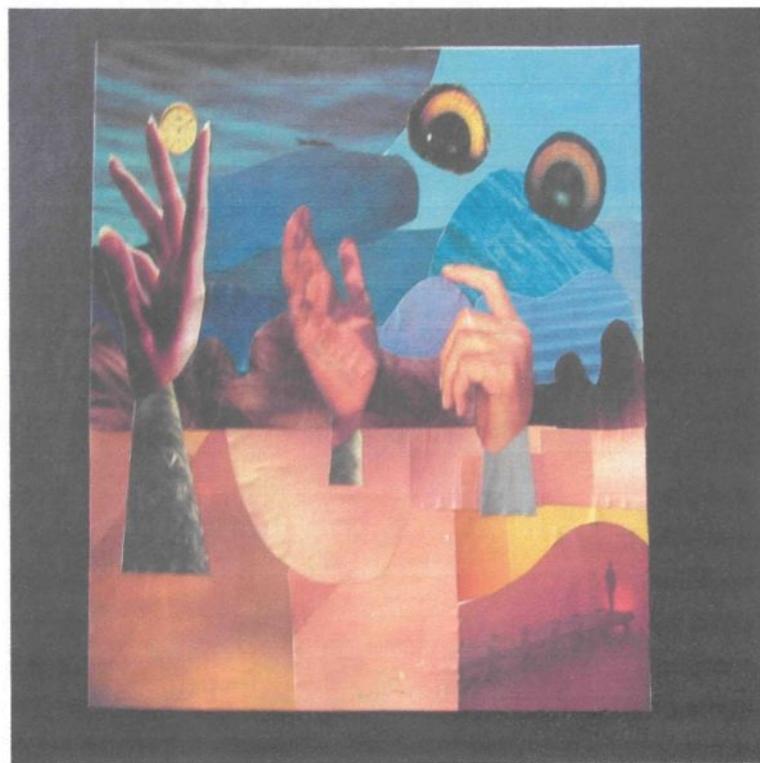


Figure 1.5 *Collage surréaliste*, 2004  
Réalisation effectuée lors du dernier stage dans une classe de troisième secondaire à la polyvalente Arvida.

## 1.2. La recherche d'un nouveau modèle

Le problème de ma recherche prend naissance dans le malaise que je vis face à la gestion disciplinaire, la routine du monde scolaire et le rôle passablement répétitif du spécialiste en arts en classe. Ces constations m'ont fait comprendre que l'état actuel du spécialiste en arts ne correspondait pas à mes aspirations. Je n'avais pas envie de changer de métier car le nouveau curriculum en éducation me laissait présager que les arts pourraient tenir une plus grande place dans les écoles. Je croyais donc, par le fait même, que le spécialiste en arts pourrait prendre une plus grande importance au sein de l'établissement scolaire. Pour ce faire, je devais chercher une nouvelle pratique pédagogique qui correspondait davantage à mes intérêts et à mes croyances. Je souhaitais en fait que le pédagogue puisse travailler en étroite collaboration avec les enseignants d'une même école afin qu'il s'investisse de manière soutenue dans le développement artistique des élèves.

Dans le but de bien situer ce modèle, j'ai effectué des recherches afin de connaître les approches pédagogiques nouvellement expérimentées en matière d'enseignement artistique. Je voulais également trouver des exemples de pédagogues apportant des nouveautés notables à l'enseignement des arts. Ceux-ci m'ont permis d'instaurer de solides assises pour le développement de mon modèle que je qualifie d'intervenant en situation artistique.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ce concept sera davantage exploré au chapitre 4

Lors de ces recherches, j'ai découvert plusieurs nouvelles formes de pédagogies artistiques qui semblent être en lien avec mes intérêts. Je pense au pédagogue nomade de Richard (1994), au marcheur pédagogue d'Amyot (2004) et à l'enseignant artiste tel que décrit par Gauvin (2003). Ces derniers me permettent de croire qu'il est possible de développer une nouvelle approche pédagogique en arts.

Je souhaite expérimenter des projets artistiques et concevoir un modèle de spécialiste en arts pour assurer un enseignement de qualité favorisant l'interdisciplinarité et l'intégration des artistes en art actuel. La présence constante de cette personne au sein d'une école primaire serait un atout privilégié pour favoriser l'émergence de ce type de pédagogue. Ce dernier sera construit afin de répondre à mes attentes personnelles face au rôle que je désire avoir comme spécialiste en arts.

Dans le même sens, la question principale qui se détache des objectifs est la suivante : est-ce possible de concevoir et d'expérimenter un nouveau modèle de spécialiste en arts basé sur une présence assidue au sein d'une même école du primaire afin de développer des situations d'apprentissage significatives pour l'élève inspirées des pratiques de l'art actuel et de l'interdisciplinarité et ce, en collaboration avec les titulaires de classe? Plusieurs sous questions pourront être développées tout au long de cette recherche :

- Est-il possible pour un spécialiste en art de réinventer le rapport qu'il entretient avec le titulaire en travaillant en étroite collaboration avec ce dernier afin d'élaborer des situations artistiques de qualité?
- Est-ce que le milieu scolaire, tel qu'il est présentement, peut favoriser la présence d'un spécialiste en arts à temps plein dans une école?
- Mon modèle pédagogique peut-il se tailler une place en milieu régional?
- Est-ce possible, pour un spécialiste en arts, de réaliser des créations lui permettant de concilier ses intérêt artistiques et pédagogiques?

### **1.3. La méthodologie**

La méthode que j'utilise provient des sciences humaines. J'ai effectué plusieurs lectures sur diverses approches méthodologiques tels que la recherche action de Dolbec et Clément (2000) ou encore la recherche qualitative/interprétative en éducation exposée par Savoie-Zajc (2000). Bien que certains éléments de ces approches soient intéressants, elles ne correspondent pas tout à fait au type de recherche que je souhaitais effectuer. J'ai consulté à nouveau mes documents issus du cours Méthodologie de la recherche. J'ai retrouvé un ouvrage qui m'a particulièrement intéressée, il s'agit des perspectives d'écriture du texte d'accompagnement en recherche création. Ce document m'a permis de me rappeler une approche discutée en classe, soit l'approche heuristique.

Tout d'abord, cette approche a été développée par Moustaka en 1968. Il découpe cette approche en sept étapes distinctes. En 1978, P.E. Craig reprenait ces étapes pour les synthétiser en quatre étapes. C'est à travers la conception de Craig que j'explorai la méthode heuristique. Craig (1978) perçoit la méthode heuristique comme une approche qui encourage l'individu à découvrir, à l'aide d'étapes émergentes de procédure et de significations, et avec des méthodes qui semblent favoriser une solution et inciter l'individu à poursuivre de lui-même la recherche.

Ma recherche débute avec l'identification d'un malaise en rapport avec le rôle traditionnel du spécialiste en arts et d'un questionnement vécu dans ma formation initiale à l'enseignement des arts. Elle met donc en évidence mon expérience personnelle. L'approche heuristique est considérée comme un processus interne parce qu'elle met en évidence l'expérience personnelle du chercheur, la description de ses activités personnelles de recherche et les transformations qu'il vit au niveau de ses attitudes et de ses valeurs. (Moustaka, 1990)

Les quatre étapes développées par Craig (1978) sont les suivantes :

- 1) La question : être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective.
- 2) L'exploration : explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience.

- 3) La compréhension : clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.
- 4) La communication : articuler ces découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.

Les liens entre mon travail de recherche et les étapes de Craig me sont apparus clairement. L'étape un, la prise de conscience du problème, avait pris forme bien avant que je décide d'entreprendre des études de deuxième cycle. Mon inscription à la maîtrise était un moyen de répondre aux problèmes rencontrés lors du dernier stage de mon baccalauréat. Cette prise de conscience se retrouve au niveau du récit de ce présent chapitre. Mes études à la maîtrise me permettaient d'amorcer les étapes suivantes. L'exploration se manifeste au chapitre deux et au chapitre trois intitulés respectivement *Les modèles pédagogiques alternatifs* et *L'expérimentation du modèle de l'intervenant en situation artistique*. Le chapitre quatre traite plus particulièrement de la compréhension de la question et du problème posé au chapitre un. L'étape quatre de Craig, la communication, se manifeste de deux façons distinctes, soit lors de la rédaction du mémoire et de la soutenance.

**CHAPITRE II**

**LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES ALTERNATIFS**

## CHAPITRE II LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES ALTERNATIFS

Ce présent chapitre est une synthèse de la littérature explorée. Il correspond à la deuxième étape de la méthode heuristique (l'exploration). La réalisation de la revue de la littérature a permis l'étude de certaines approches pédagogiques dont notamment le passeur culturel de Zakartchouk (1990), l'artiste à l'école de Roy, Filadelli et Mattenci (2001), l'enseignant artiste de Lemerise, Lambert, Théberge (1990) et la pédagogie du projet de Richard (2005).

J'ai fortement été inspirée par le marcheur pédagogue d'Yves Amyot (2004), le pédagogue nomade de Monique Richard (2005) et l'enseignant artiste tel que décrit par Patricia Gauvin (2003). Ces différentes approches pédagogiques s'apparentent, à plusieurs niveaux, à celles que je voulais entreprendre. Je présenterai de façon globale ces différentes approches pédagogiques selon l'ordre suivant : l'enseignant-artiste, le pédagogue nomade et le marcheur pédagogue.

### 2.1 L'enseignant-artiste

L'enseignant-artiste est un concept exploré dans le monde de l'éducation depuis de nombreuses années. En 1990, il était le thème principal d'un colloque tenu à l'UQAM (Vision 63, novembre 2005). En novembre 2005, l'AQÉSAP a traité de cette même problématique dans un article paru dans la revue Vision 63 (novembre 2005).

La notion de l'enseignant-artiste possède plusieurs modes d'actualisation. Lemerise (2005) décrit l'enseignant-artiste comme un enseignant poursuivant une démarche artistique intime ou collaborant avec des artistes pour faire participer leurs élèves à des projets d'envergure. Pour Lambert (1990), le terme enseignant-artiste signifie « l'opportunité (et le privilège) de vivre pleinement les deux antipodes de l'existence humaine : la vie intérieure de nos rêves, les désirs,

les pulsions créatrices et la vie extérieure des conventions sociales et des regroupements communautaires. » (Lambert, 1990, p.43) Dans son mémoire, Beaubien (2004) nous présente la distinction entre deux rôles qui emploient l'appellation de l'enseignant-artiste soit, l'artiste professionnel qui se rend dans un milieu scolaire et le spécialiste en arts qui se retrouve dans un milieu scolaire.

Je me suis intéressée plus particulièrement à la définition décrite par Patricia Gauvin dans son article intitulé *L'enseignant-artiste ou la réalisation d'œuvres collectives en milieu scolaire* paru dans la revue Canadian Review of Art Education, Research and Issues (Gauvin, 2003). Patricia Gauvin enseigne les cours de didactique à l'Université du Québec à Montréal, à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Gauvin emprunte les propos de Moniques Richard (1990) pour définir l'enseignant-artiste. Cette dernière, s'appuyant sur les écrits d'André Théberge (1990), définit celui-ci comme un créateur reconnu par ses pairs : artistes, enseignants ou artistes-enseignants. Toutefois, elle n'accepte pas les notions démodées, comme celles « d'œuvre personnelle, originale, exclusive », employées par Théberge (1990) pour décrire le travail de l'artiste contemporain. Pour Richard (1990), il est de plus en plus concevable pour un spécialiste en arts d'allier sa pratique artistique et son enseignement. C'est avec la même certitude que Beaubien (2004) a développé sa principale question de recherche : Comment concilier l'enseignement et la création? Cette recherche de maîtrise était une présentation d'une nouvelle approche éducative en expression plastique. Elle a cherché des possibilités pour la conceptualisation d'un modèle d'enseignement des arts plastiques unissant la pratique artistique et la pratique pédagogique.

Gauvin (2003) s'intéresse à l'opportunité, pour un enseignant-artiste, de poursuivre sa pratique artistique en y intégrant ses élèves. Pour elle, l'artiste conceptualise son œuvre en étant le seul impliqué contrairement à l'enseignant-artiste qui conceptualise une œuvre ouverte en tenant compte de la participation de ses élèves tout en laissant une place à l'interprétation de ceux-ci. « L'artiste est en lien avec son œuvre et la réception du public. L'enseignant-artiste est en lien avec ses élèves, ensuite avec l'œuvre et finalement le public, s'il y a lieu. » (Gauvin, 2003, p.72)

Dans son article, elle fait le rapprochement entre un modèle d'œuvre participative de l'art actuel soit les arts communautaires et l'enseignement des arts plastiques. Les arts communautaires en milieu scolaire, selon Gauvin (2003), peuvent se traduire de deux manières. Dans un premier temps, elle considère la classe comme une communauté où l'enseignant-artiste réalisera une œuvre collective avec les élèves. En second lieu, ces derniers deviendraient des collaborateurs de l'enseignant-artiste à la création d'une œuvre collective. Cette forme d'art se distingue des autres par la cocréation qui unit un artiste au groupe classe. Donc, il existe une collaboration étroite entre la classe et l'artiste pendant toutes les étapes de la création. L'artiste établit des liens avec la communauté, il travaille en union avec celle-ci. « L'aspect communautaire donne la chance à l'artiste et au groupe d'élèves d'investir leur milieu, de le comprendre et d'y prendre part. » (Gauvin, 2003, p.66) (voir figure 2.1)



Figure 2.1 *Gestes au carré*, 2000.  
Source : <http://eavm.uqam.ca/enseignants/gauvin/image5.html>

Pour conclure son article, Gauvin nous expose son expérience d'enseignant-artiste en nous présentant son travail de création dans les écoles primaires et secondaires. Au moment de ces rencontres, elle invite l'ensemble du milieu scolaire à une création collective. Son projet *Matière vivante* résulte de sa création plastique personnelle. Elle a développé ce projet avec la participation des élèves, du personnel de l'école et des parents. Tout d'abord, elle présente son cheminement artistique aux élèves, elle favorise un rapprochement avec leur propre démarche et leur explique l'ensemble du projet. Elle décide des matériaux et des techniques et, en échange, les jeunes lui offrent leur créativité. En ce qui concerne la participation du personnel de l'école, elle se traduit sous la forme de rencontre sociale en fin de journée. Chaque membre du personnel possède un espace précis de l'œuvre collective. La participation des parents s'est faite par l'entremise des élèves. Chacun d'eux a apporté un morceau d'argile à la maison. Dans chaque envoi, il y a la description de l'artiste, un résumé du projet et les indications de ce qu'ils doivent faire avec ce matériau. Pour ce projet, ils devaient réaliser un symbole représentant leur lien avec l'école. Ils retournaient leur pièce pour que Gauvin puisse les intégrer à la création collective. L'œuvre finale est le résultat d'une communauté regroupée d'élèves, du personnel de l'école et de parents. Toutes les réalisations sont regroupées ensemble par l'enseignant-artiste pour la création d'une murale.

La notion d'enseignant-artiste a été explorée par divers chercheurs, mais je pense que le rapprochement que Gauvin fait entre un modèle d'œuvres participatives de l'art actuel et de l'enseignement est intéressant. J'appuie fortement ses propos lorsqu'elle présente la possibilité pour un enseignant-artiste de poursuivre sa pratique artistique en y intégrant ses élèves. De

plus en plus de spécialistes soucieux de continuer leur pratique artistique perçoivent cette voie comme une alternative.

## 2.2 Le pédagogue nomade

Moniques Richard œuvre dans le domaine de l'éducation artistique depuis plusieurs années. Présentement, elle est professeure et directrice de l'École des arts visuels et médiatiques, de l'UQAM, directrice du Groupe d'orientation en didactique des arts médiatiques (GODAM) et elle est auteure de nombreux articles sur la pédagogie artistique postmoderne, la pédagogie nomade, la pédagogie du projet artistique et la culture populaire.

Moniques Richard s'intéresse à la pédagogie du projet, à la recherche collaborative et à l'impact de la culture populaire et des technologies sur l'enseignement des arts. Présentement, ses recherches portent sur le développement d'une pédagogie du projet. Je me suis davantage intéressée à ses recherches antérieures portant sur le pédagogue nomade.

La pédagogie nomade est une pédagogie artistique alternative inscrite dans le contexte culturel post-moderne. (Richard, 1996, p.63) Selon Richard, l'univers ludique des jeunes, c'est-à-dire la configuration d'objets divers, l'installation de parcours ou l'invention de jeux de rôles, est presque entièrement absent du milieu scolaire. La pédagogie nomade est centrée sur l'élève, elle permet le développement global par l'interaction sociale, le développement de l'autonomie, du sens des responsabilités et de l'appropriation de soi.

Afin de développer la pédagogie artistique nomade, Richard s'est inspirée de la philosophie rhizomatique de Gilles Deleuze et Félix Guattari (1980) et de la pédagogie mineure élaborée par Clermont Gauthier (1989). Ces modèles se construisent selon ces trois dimensions :

- la «déterritorialisation» permet la croissance et la traversée des territoires disciplinaires;
- la «dimension politique» remet en question la statu quo institutionnel;
- la «dimension collective» fait interagir les acteurs en présences.

Toutefois, Richard constate qu'il n'existe aucun projet pédagogique démontrant ces modèles, ce qui rend improbable le passage de la théorie à la pratique. Malgré le fait que Richard (2005, p.117) observe des similitudes avec les approches critiques de Giroux et de Simmons (Richard, 2005), l'absence de mise en pratique, de description détaillée ou de réalité pédagogique de tous ces modèles les rendaient de peu d'utilité pour l'enseignement.

Elle a travaillé pendant plusieurs années auprès de différents milieux scolaires afin de conceptualiser ce modèle. Le développement du modèle du pédagogue nomade a été instauré afin de répondre à l'absence de pratiques spatio-corporelles, de configuration d'objets divers et de l'utilisation de l'univers ludique des jeunes. (Richard, 2005, p.116) Monique Richard a développé la pédagogie nomade afin de convoiter la conceptualisation de projets pédagogiques axés sur les relations spatio-corporelles, les techniques hétéroclites, les pratiques plus ouvertes et sur l'interaction entre les élèves. (Richard, 2005, p.116) Pour ce faire, elle utilise les notions de transdisciplinarité, de réflexion critique et de collaboration.

Richard s'inspire de la métaphore du nomadisme. Concrètement, le pédagogue nomade dirige ses manœuvres en fonction de l'occupation provisoire d'un territoire. Pour faire évoluer la tribu pédagogique, nom qu'elle donne à la classe, elle met en place un climat de confiance, de partage et de complicité. Elle débute ces expériences par des jeux spatiocorporels et ceux-ci deviennent les principaux ancrages à l'expérience esthétique. Ces jeux se traduisent par des activités expérimentées telles que l'échange d'artefacts, la construction de cabanes ou la miniaturisation d'un monde. Des traces éphémères de la traversée vers d'autres territoires sont laissés par la tribu. L'activité d'appropriations temporaires permet l'occupation, la construction et le partage d'un territoire ludique. (voir figure 2.2) La tribu traverse les limites historiques et celles entre les disciplines et les techniques.

Cette formule pédagogique permet la proximité et le contact avec autrui; elle met chaque membre en contact avec l'autre, ce qui permet la rencontre de phénomènes divers ainsi que le respect et l'ouverture aux différences culturelles. Ne se voulant pas un modèle fermé, le pédagogue nomade doit rester ouvert aux connexions.

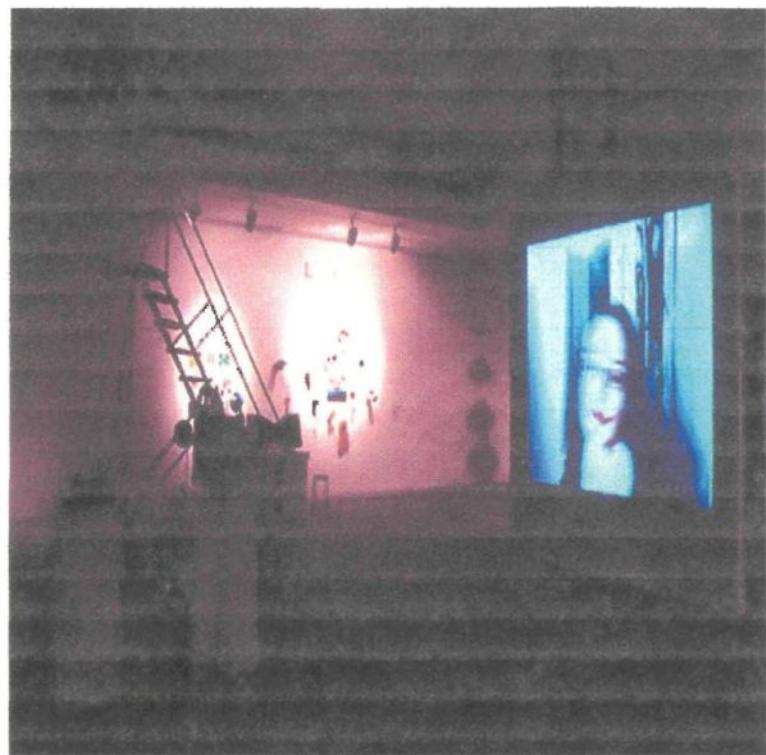


Figure 2.2 *Corps + Machine*, 2002.  
Source : <http://eavm.uqam.ca/enseignants/richard/>

Dès le début de cette recherche, Richard était en quête d'une approche alternative à l'enseignement traditionnel des arts plastiques au primaire. Pour ce faire, elle a réuni trois éléments fondamentaux soit le contexte postmoderne, le pli baroque et la pédagogie nomade pour penser aux rapports spatiocorporels chez l'élève. De ces éléments fondamentaux, elle a réuni trois ensembles de stratégies pour ainsi former la matrice de sa pédagogie nomade.

### **2.3 Le marcheur pédagogue**

Il est possible d'établir un parallèle entre la pédagogie nomade de Richard et le marcheur pédagogue d'Amyot car ils ont tous les deux développé leur modèle en s'appuyant sur les écrits de Deleuze et Guattari. En effet, Yves Amyot a développé le marcheur pédagogue en s'appuyant sur les notions de réseau et de rhizome. Amyot est marcheur pédagogue depuis plusieurs années sur tout le territoire québécois. Il possède une spécialité dans l'intégration des nouvelles technologies, notamment la vidéo de création. Il est le fondateur de l'organisme Turbine, organisme de production, de diffusion et de recherche en art et en pédagogie. Il enseigne la didactique des arts médiatiques à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université Concordia.

Afin de combler son désir d'explorer de nouveaux territoires et de découvrir de nouvelles réalités, Amyot a effectué divers déplacements dans le milieu de l'éducation artistique au Québec. Il a vécu des expériences faisant appel à ses connaissances pédagogiques, à son intuition et à sa pratique artistique. C'est au cœur de ses expériences qu'il a réussi à mettre en œuvre un enseignement qui répondait à ses attentes professionnelles et à sa personnalité. Au

moment de ses expériences, Amyot était à statut précaire, ce qui lui offrait du temps pour réfléchir et explorer d'autres perspectives. Il était en quête d'expériences pédagogiques plus éclatées, intégrant des notions d'imprévu, de risques et d'actions éphémères, mais il devait faire face aux limites de l'enseignement des arts dans une institution. L'isolement des enseignants et des élèves est le point commun aux diverses réalités scolaires auxquelles il a fait face lors de ses nombreux périodes. Il constate que l'organisation scolaire, les objectifs pédagogiques, le curriculum, le ratio enseignant/élèves et la grille horaire ne favorisent pas le partage des ressources et la communication.

Afin de mettre en place une approche pédagogique répondant à ses attentes professionnelles, à sa personnalité et contrer l'isolement en milieu scolaire, Amyot s'intéressa à la pédagogie rhizomatique. Cette dernière privilégie les connexions, les agencements et les rencontres qui ne peuvent avoir lieu que lorsque nous sommes en mouvement. L'approche rhizomatique brise l'isolement sans repousser la quête d'identité. Amyot a donc développé une approche pédagogique, un concept de mobilité en s'inspirant de la philosophie rhizomatique.

Amyot a développé une structure réticulaire réunissant des connexions réseautiques, rhizomatiques et arborescentes. Cette structure, qu'il appelle le marcheur pédagogue, peut être intégrée à l'éducation artistique. Le marcheur pédagogue est constamment en mouvement afin d'effectuer des rencontres avec des individus, des idées et la réalité. Amyot affirme que le mouvement est enclenché par le désir qui circule dans le corps de la structure. Par désir, Amyot entend le désir machinique, « celui qui est continuellement en circulation pour produire de nouveaux agencements, des devenirs, des ruptures et des déterritorialisations » (Amyot,

2003, p.114). De plus, il est mentionné dans son livre que la mise en circulation apporte un rôle important à l'élève, amenant ce dernier à être actif dans le processus de circulation des désirs. Les éléments favorables à cette circulation sont les contextes culturels, familiaux et scolaires.

La philosophie du marcheur pédagogique doit regrouper l'école toute entière. Les membres du personnel, les élèves et la direction doivent travailler conjointement afin de développer la circulation du désir. Dans son expérience, Amyot a rencontré certains lieux portant avec eux une histoire et une énergie propice ou non à la circulation. D'ailleurs, il nous propose des interrupteurs ou des ralentisseurs de circulation tels que ceux-ci : l'autorité, la confiance en soi, les cours mal préparés ou encore la durée et la fréquence de ceux-ci. Pour lui, ces exemples démontrent «la difficulté de mettre en place une approche préconisant un enseignement artistique qui favorise la mise en circulation des désirs de tous et chacun.» (Amyot, 2003, p. 119)

Dans le dernier chapitre de son livre, Amyot nous présente quelques projets en éducation artistique qu'il a réalisés dans une école secondaire. (voir figure 2.3) Bien qu'il considère que ces projets ne sont pas des applications de cette pédagogie car, pour lui, ils ne sont ni parfaitement rhizomatiques et ni parfaitement réseautiques, ils nous permettent de bien saisir la proposition pédagogique.

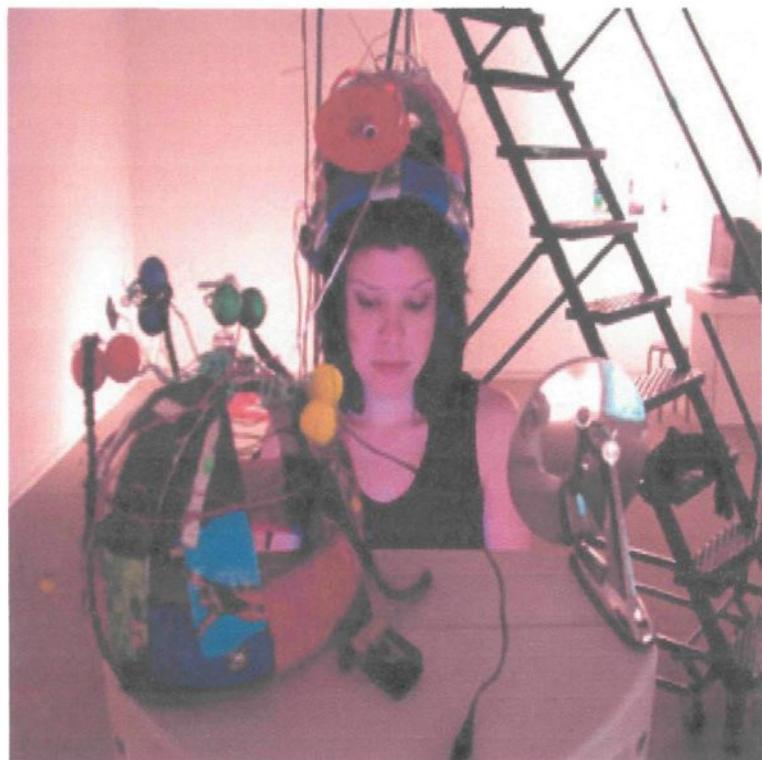


Figure 2.3 *Altérateur cérébral*, 2001.  
Source : <http://eavm.uqam.ca/enseignants/amyot/CASQUE1.JPG>

De ces projets, le choix de présenter *Arboretum* me semble intéressant et il constitue une bonne piste par son utilisation d'une forme d'art actuel et la création d'une œuvre à l'extérieur. Ces aspects reflètent l'innovation en matière d'enseignement des arts plastiques. L'enjeu principal de ce projet était de trouver des agencements qui produisent chez l'élève un état corporel lui permettant d'être plus sensitif à son environnement afin de favoriser sa propre créativité. La danse Buto, le Land art et la botanique ont été utilisés afin d'éveiller les sens des élèves. Ces derniers ont conçu, sur le territoire du Jardin Botanique de Montréal, une œuvre collective, des sculptures et des installations avec des matériaux trouvés sur le terrain.

Cet agencement intitulé *Arboretum* a permis la connexion de divers lieux, disciplines et pratiques ayant peu de liens ordinairement entre eux, caractéristique propre au rhizome. En activant leur corps et en réveillant leurs sens, ce projet a permis aux élèves d'être plus sensibles à leur environnement. De plus, la dynamique du groupe s'est largement améliorée : les élèves étaient maintenant plus ouverts au partage et à la collaboration. Amyot considère que ce projet lui a permis de vivre des moments d'une intensité peu commune et rare en milieu scolaire.

Ces divers modèles pédagogiques représentent pour moi des références en matière de nouveauté dans le contexte scolaire actuel. En effet, je considère qu'ils se démarquent des autres types de modèles que j'ai étudiés. Je me suis sentie interpellée par l'approche plus humaine, ouverte aux nouvelles expériences et à l'inattendu qu'offrent ces perspectives pédagogiques.

### **CHAPITRE III**

### **L'EXPÉRIMENTATION DU MODÈLE DE L'INTERVENANT EN SITUATION ARTISTIQUE**

## **CHAPITRE III**

### **L'EXPÉRIMENTATION DU MODÈLE DE L'INTERVENANT EN SITUATION ARTISTIQUE**

La pratique artistique et pédagogique de l'intervenante en situation artistique s'est réalisée à l'école primaire St-Jean-Baptiste à Jonquière. Les nombreuses expérimentations de l'intervenante en situation artistique apparaissent en deux phases distinctes, soit par les pré-expérimentations et par le projet *Sustêma*<sup>6</sup>. La partie intitulée les pré-expérimentations artistiques est consacrée à la présentation de projets qui ont apporté des résultats éloquents à la recherche. La deuxième partie expose le déroulement global de l'année scolaire 2005-2006 et le projet *Sustêma* qui est, à mon sens, le plus significatif. Le chapitre III permet la compréhension de la question soulevée au chapitre I, troisième étape de la méthode heuristique de Craig (1978).

#### **3.1    Les pré-expérimentations artistiques**

La pratique s'est élaborée pendant une période de deux années scolaires. La première année a permis l'intégration de l'intervenante en situation artistique au milieu éducatif. En effet, la collaboration avec plusieurs enseignants de niveaux différents a favorisé la connaissance du milieu et ce, de façon concrète. Les projets artistiques effectués pendant cette période sont considérés comme des pré-expérimentations puisqu'ils ont permis la prise de diverses décisions pour le déroulement de l'année qui allait suivre. La plupart de ces réalisations artistiques ont été effectuées dans le cadre de l'année de scolarité de la maîtrise et devaient répondre aux exigences des professeurs.

---

<sup>6</sup> Le projet Sustêma sera décrit en deuxième partie de ce présent chapitre.

Certaines expérimentations, au point de vue artistique, sont davantage des réussites que d'autres. En effet, certaines situations d'apprentissage ont été développées rapidement et n'ont pas été assez approfondies ce qui donna un résultat artistique peu innovateur. Bien que pour certains enseignants de cette école cela puisse paraître nouveau, je crois que ces réalisations ne reflétaient pas la qualité visée par l'intervenante en situation artistique. Malgré des résultats inadéquats, des conclusions pertinentes ressortent de tout ce travail accompli pendant cette première année de recherche.

Dans la première partie de ce chapitre, je présenterai trois projets. Le premier, intitulé *Opposition* (2004), a été effectué avec un thème précis dans le cadre d'un cours, pendant la première année de maîtrise. Le deuxième, *Géodelta* (2005), est une initiative personnelle. Il est le résultat d'une conciliation entre les sciences et les arts. Le dernier, nommé *Insect* (2005), est une réponse à une demande de deux enseignantes. Ces projets ont fait sens pour moi, car ils ont une influence directe sur le développement du modèle et sur la compréhension du monde scolaire. Il est important de mentionner que ces projets n'ont pas été faits dans le but d'élaborer un programme artistique, mais bien d'expérimenter un nouveau modèle de spécialiste en arts. En ce sens, ils sont présentés pour leur valeur d'innovation et de recherche d'un modèle.

### 3.1.1 *Opposition* (2004)

Dans le cadre du cours de *Production en art* (2004), nous devions réaliser une œuvre portant le thème opposition. Par ce projet, je voulais démontrer l'impact d'une activité habituellement

exécutée en classe et d'une réalisation développée par l'intervenante en situation artistique. Afin de bien vivre cette expérience, j'ai emprunté un projet à un autre spécialiste en arts, trouvé sur Internet.<sup>7</sup> C'est la thématique qui m'a permis d'arrêter mon choix sur ce projet. L'idée de l'univers, de l'environnement et de la nature correspond à des thèmes inspirants pour le développement de situations d'apprentissage pour l'intervenante en situation artistique.

Cette réalisation s'est élaborée en deux parties. La première consistait à faire vivre le projet de ce spécialiste aux enfants tel qu'il a été conceptualisé par ce dernier. Par la suite, j'ai remanié le projet de ce spécialiste afin qu'il corresponde à mes perspectives pédagogiques et artistiques.

Concrètement, les enfants réalisaient des poissons afin de créer un aquarium dans le passage de leur école. Ce projet était conçu en lien avec la fête du *Poisson d'Avril*. Leurs matériaux se résumaient à des assiettes en carton, des cartons de couleurs et de la peinture. (voir figure 3.1)

---

<sup>7</sup> Source : <http://www.chezsylvie.net/artsplastiques/aquariumcollectif.htm>



Figure 3.1 *Opposition*, 2004.  
Réalisation effectuée par les élèves de deuxième année  
de Mme Lynne Morasse à l'école St-Jean-Baptiste.

Le spécialiste avait préencollé les assiettes de carton pour faire le corps du poisson afin de faciliter le travail des élèves. Par la suite, ces derniers avaient à peindre le corps du poisson et à réaliser les autres parties du poisson avec différents cartons de couleurs. Lors de la réalisation, les assiettes n'ont cependant pas été préencollées, considérant que les enfants pouvaient arriver à le faire eux-mêmes.

La deuxième partie a été plus stimulante autant pour les enfants que pour moi. Du projet initial, le seul élément retenu a été la thématique. Les élèves ont réalisé un poisson avec des matériaux différents. Diverses matières avec lesquelles ils ne sont pas habitués de travailler en classe d'arts plastiques ont été apportées. Des bouteilles, des cannes de conserve, des branches de bois, des coquillages ou des fusibles à four permettaient la fabrication de poissons originaux et innovateurs. (voir figure 3.2 et 3.3) L'utilisation d'objets divers permet une observation nouvelle de ceux-ci pour ainsi en transformer l'utilisation. Cette approche rend l'élève plus créatif et observateur de son environnement.

De plus, l'utilisation de matériaux recyclés est fréquente dans les œuvres d'art actuel. Prenons par exemple Christo et Jeanne-Claude (voir figure 3.4); il faut repenser les fonctions des objets; derrière un voile qui ne laisse voir que les contours, se cache une vie imaginaire.  
(L'art du 20<sup>e</sup> siècle, Museum Ludwig Cologne, 1996)

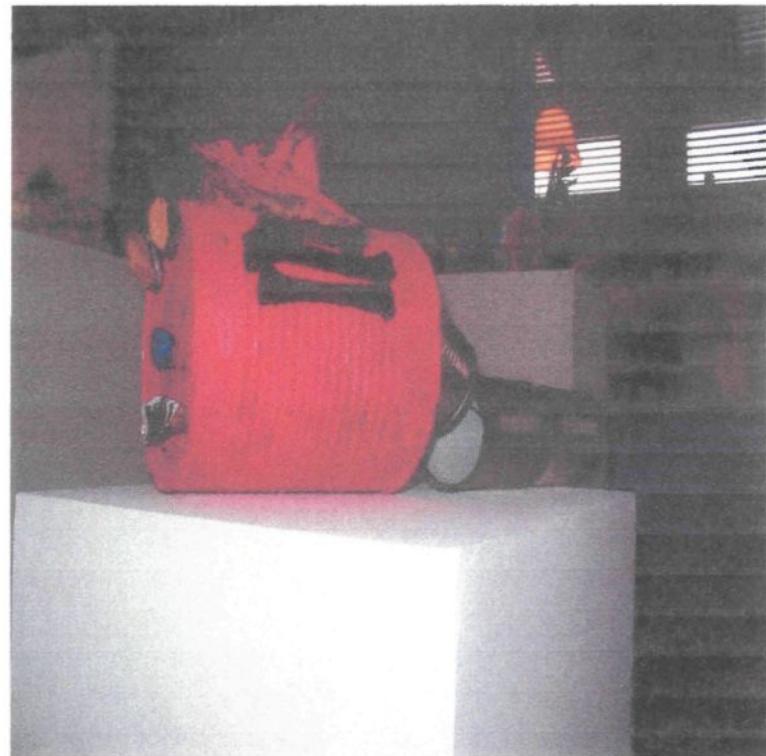


Figure 3.2 *Opposition*, 2004.  
Réalisation effectuée par un groupe d'élèves de la classe  
de deuxième année de Mme Lynne Morasse à l'école  
St-Jean-Baptiste.

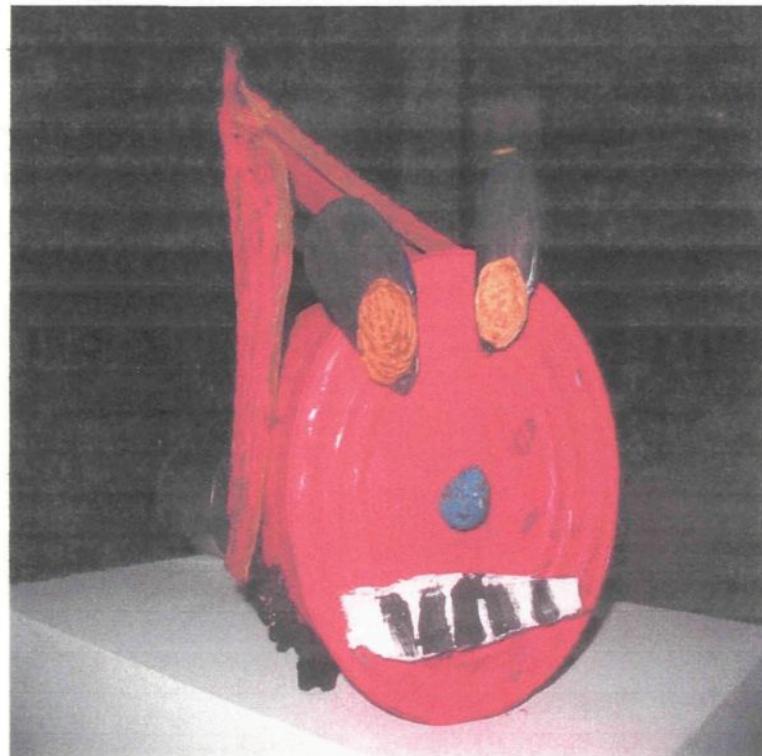


Figure 3.3 *Opposition*, 2004.  
Réalisation effectuée par un groupe d'élèves de la classe  
de deuxième année de Mme Lynne Morasse à l'école  
St-Jean-Baptiste.



Figure 3.4 *Wrapped Cans and Bottles*, 1958-1959.

Oeuvre de Christo et Jeanne-Claude.

Source: <http://users.telenet.be/juliens/xtojc/>

À la fin de cette réalisation, les enfants m'ont transmis leurs sentiments face à cette expérience. La plupart des enfants ont été stimulés par la deuxième phase de ce projet. Certains m'ont affirmé avoir pu exploiter davantage leur créativité et leur imaginaire. Les enfants ont été mis en contact avec de nouvelles expériences et ont été amenés à observer des objets autrement. Ils ont bien réussi à transformer l'utilité première des objets afin de leur donner une autre signification. Toutefois, certains élèves ont préféré la première partie parce qu'ils se sentaient en sécurité grâce aux directives claires et précises. Pour ma part, je considère l'emploi de ces directives comme étant un frein au développement de l'autonomie des enfants lors de réalisations artistiques.

Les principaux éléments retenus pour l'élaboration du modèle de l'intervenant sont l'emploi de nouvelles matières peu utilisées dans les classes d'arts plastiques et l'emploi de pratique artistique de l'art actuel. Ces aspects amènent une nouveauté lors de la conception des réalisations artistiques des élèves car ils sont rarement en contact avec des nouvelles matières et les pratiques de l'art actuel.

### **3.1.2 *Géodelta* (2005)**

Ce projet a pris naissance à la suite d'une discussion avec une amie géologue. En effet, nous croyons fortement que les arts et les sciences constituent des domaines de formation favorisant l'enseignement des autres matières essentielles au développement des enfants. C'est dans cette optique que nous avons décidé de développer un projet conciliant ces deux champs. Nous avons donc conceptualisé un projet interdisciplinaire réunissant la géologie et l'art actuel.

Nous sommes allées présenter ce projet à une classe de cinquième année. Concrètement, les élèves avaient à réaliser une rivière en respectant sa géomorphologie et en s'inspirant du Land art et de l'artiste Robert Smithson. (voir figure 3.5)

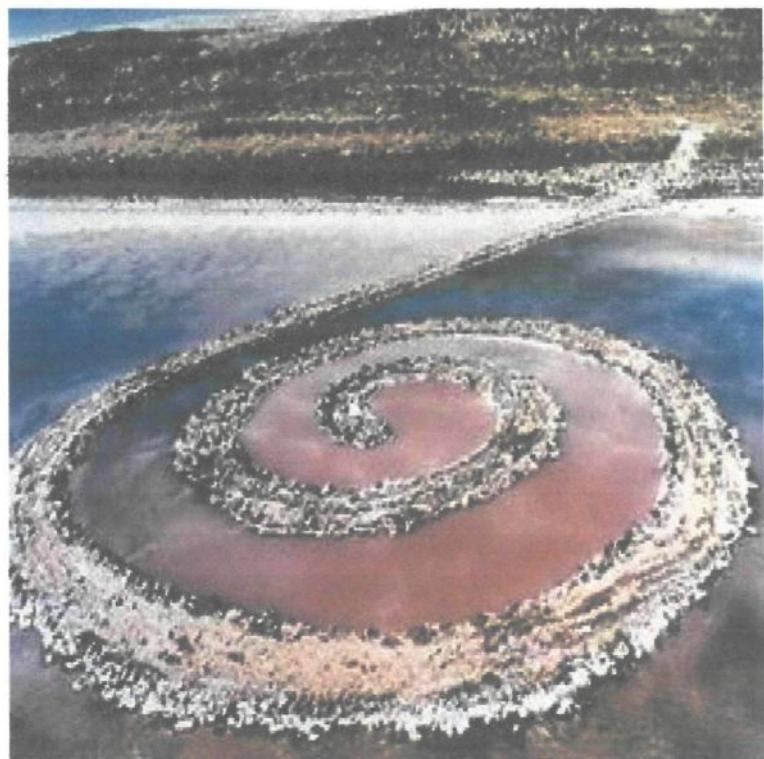


Figure 3.5 *Spiral Jetty*, 1970  
Oeuvre de Robert Smithson.  
Source: <http://www.medienkunstnetz.de/works/spiral-jetty/>

Afin de bien répondre aux particularités du Land Art, cette réalisation s'est effectuée à l'extérieur. La classe était séparée en équipe et chacune d'elle possédait une partie de la rivière. L'utilisation de rondins de bois de différentes grosseurs permettait la représentation des différentes granulométries de sédiments constituant les rivières. (voir figure 3.6)

Cette production répondait aux intérêts pédagogiques et artistiques du modèle expérimenté. L'utilisation de l'interdisciplinarité, la présentation d'œuvres d'art actuel, l'utilisation de nouvelles matières telles que les rondins de bois, font parties des intérêts principaux de l'intervenante en situation artistique. De plus, les élèves ont fait preuve d'une grande autonomie lors de la réalisation. En effet, certains d'entre eux ont eu l'initiative d'utiliser des matières non suggérées pour développer leurs images. Certains élèves ont exploité des matières naturelles retrouvées sur le terrain comme par exemple des cailloux afin de personnaliser davantage leur réalisation. (voir figure 3.7)

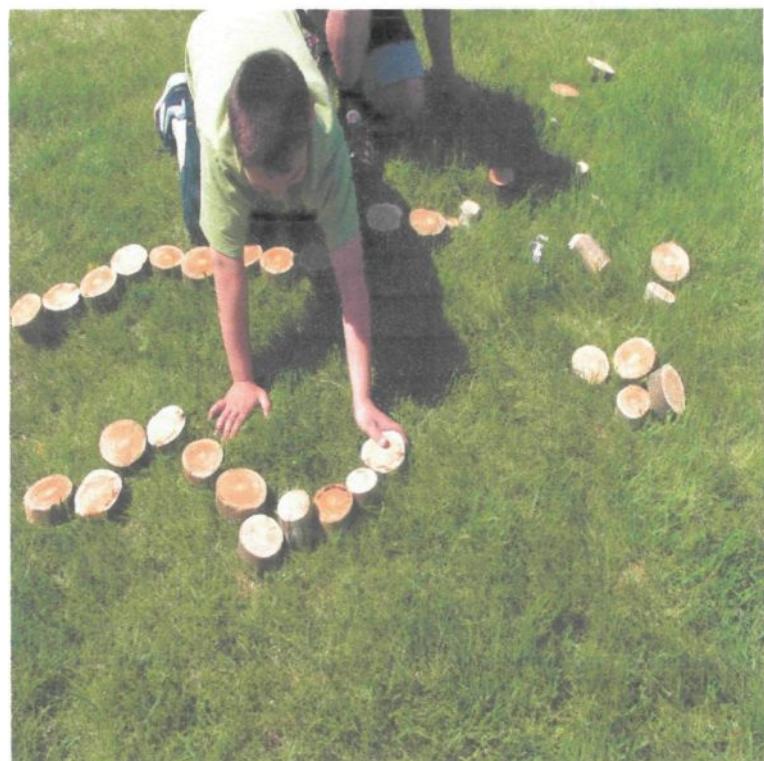


Figure 3.6 *Géodelta*, 2005  
Réalisation effectuée par les élèves de cinquième année  
de l'école St-Jean-Baptiste.

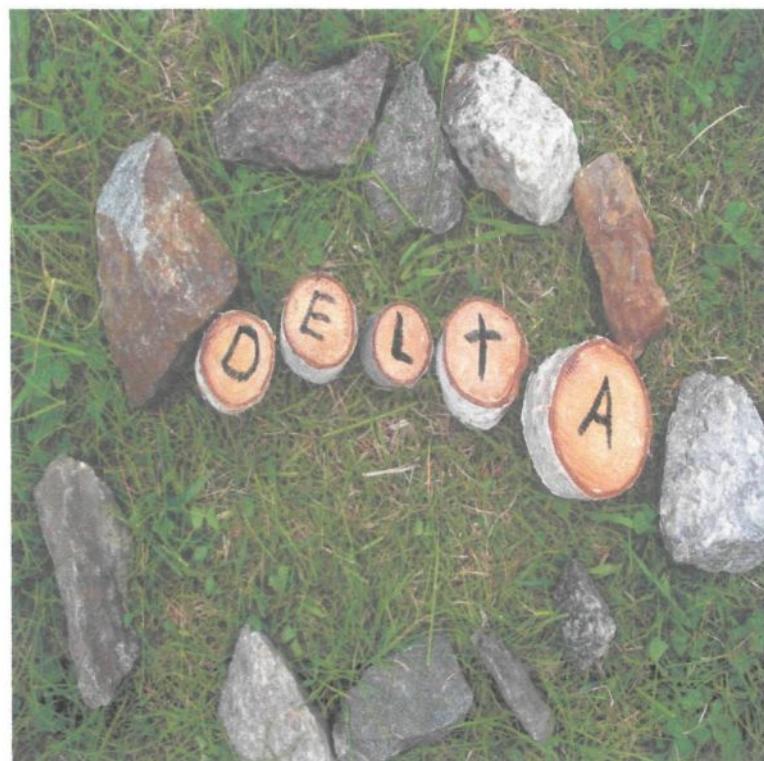


Figure 3.7 *Géodelta*, 2005 (détail).  
Réalisation effectuée par les élèves de cinquième année  
de l'école St-Jean-Baptiste.

### 3.1.3 *Insect* (2005)

En introduction de ce présent chapitre, il a été mentionné que la plupart des projets réalisés ont été satisfaisants, mais que certains d'entre eux n'ont pas donné des réalisations artistiques de qualité. Le projet *Insect* était, de ce point de vue, de piètre qualité. Celui-ci ne correspondait pas aux attentes artistiques de l'intervenante. L'utilisation de mauvais matériaux et le peu de temps accordé pour la réalisation de ce projet ont fait en sorte que les réalisations des élèves n'ont pu être finalisées adéquatement. Malgré tout, ces limites ont été très constructives puisqu'elles ont permis de faire de nombreuses constatations au niveau pédagogique.

Pour ce projet, j'ai été approchée par deux enseignantes qui avaient besoin de conseils en vu de l'élaboration d'une activité artistique. Leur première idée était de faire la fabrication d'une banderole sous le thème des insectes. J'ai accepté de les aider car cette demande répondait au rôle de l'intervenante en situation artistique qui est d'accompagner les enseignants dans la réalisation de leurs projets artistiques. Tout en mettant de côté l'idée de la banderole, j'ai développé un projet en conservant le thème des insectes. Le matin même de l'activité, j'ai appris que ce projet s'effectuerait à la fois dans deux classes différentes. Cela m'a permis de constater rapidement qu'il est quasi impossible pour des élèves de créer dans ces conditions.

Dans cette section, il ne sera pas question de l'élaboration de ce projet au point de vue artistique puisque le résultat a été grandement insatisfaisant. Cependant, il m'a permis de faire de nombreuses observations au niveau des comportements des enseignants et des élèves. Il

existe peu de temps accordé aux activités permettant à l'élève de prendre conscience de son autonomie. Au moment de cette expérimentation, les élèves ont été constamment dirigés par leur enseignante. Cette supervision et ce contrôle de l'image a fait naître en eux une insécurité face à leur création personnelle. Cette problématique les a amenés à poser constamment diverses questions. En voici quelques exemples :

- Est-ce correct?;
- Puis-je découper maintenant?;
- Est-ce que je peux passer à la deuxième étape?;
- Est-ce que j'ai terminé?;
- Est-ce que j'ai le droit de faire...?;

L'enfant est porté à poser ce type de questions car il est habitué d'être encadré et dirigé, ce qui me paraît peut être envisageable dans un cadre scolaire. Cependant, certaines situations demandent aux enseignants de laisser l'enfant libre et autonome. En ce sens, le fait de concevoir une production artistique est une situation qui permet à l'élève de développer sa confiance et d'être responsable de ses idées. En situation de création, l'élève doit être capable de réaliser une œuvre personnelle qui traduit sa personnalité, ses émotions et ses intérêts.

Ce projet m'a fait découvrir plusieurs des intérêts pédagogiques que je désirais développer avec les élèves. Pour la prochaine année, j'ai développé des objectifs précis en ce qui concerne le développement global de l'enfant. De plus, les enseignantes étaient satisfaites des résultats de ce projet, ce qui m'a fait comprendre qu'il y a aussi une éducation à faire auprès de celles-ci.

Cette constatation apporte une nouvelle vision au développement du présent modèle pédagogique.

### **3.2     *Sustêma* comme expérience significative**

Tout au long de l'année scolaire 2005-2006, l'expérimentation du modèle pédagogique nommé intervenant en situation artistique s'est fait de manière plus concrète. Au cours de cette année, plusieurs expériences artistiques ont été effectuées. Celles-ci avaient comme principal objectif de préparer les élèves au projet final *Sustêma*.

#### **3.2.1   Le déroulement global de l'année scolaire 2005-2006**

Les pré-expérimentations effectuées au cours de l'année 2004-2005 ont apporté des conclusions ayant des répercussions sur le déroulement de la deuxième phase de la recherche. En effet, ayant constaté qu'il faudrait plusieurs années pour atteindre les objectifs du modèle et que la limite de temps de la recherche de deuxième cycle ne me le permettait pas, je devais faire des choix judicieux. Afin de viser une qualité artistique et d'obtenir des résultats probants, il était plus approprié de travailler avec un seul groupe classe. De cette façon, je posséderais plus de temps pour connaître les élèves et ainsi adapter mes projets à leurs compétences.

Le désir de travailler avec un enseignant possédant une grande ouverture d'esprit face à la nouveauté et aux arts ainsi que le stade graphique des élèves a facilité le choix du groupe classe. La classe de deuxième année de mme Lynne Morasse répondait adéquatement à ces critères de

sélection. Ayant travaillé à quelques reprises avec mme Morasse, je savais que je possédais des affinités avec celle-ci et elle croyait fortement au développement de ma recherche. Pour moi, il était essentiel de travailler avec une personne qui respectait mon projet.

Mme Morasse a accepté mon partenariat avec sa classe. Toutefois, l'année scolaire 2005-2006 a débuté de façon mouvementée. En effet, je ne peux passer sous silence le contexte politique particulier qui se vivait dans le monde scolaire. Puisque les enseignants avaient mis en place divers moyens de revendication afin d'améliorer leurs conditions de travail. Parmi ceux-ci figurait l'interruption d'activités artistiques et culturelles. Afin de concilier ces moyens de pression à ma proposition, mme Morasse m'a fait part de certaines restrictions auxquelles je devais me soumettre, en voici quelques exemples :

- aucun projet artistique ne pouvait être exposé à l'extérieur de la classe;
- aucune visite ou création artistique ne pouvait se faire à l'extérieur;
- je devais me faire discrète, les autres enseignants ne devaient donc pas savoir que j'expérimentais mon projet de recherche dans sa classe.

En décembre 2005, le gouvernement vota une loi empêchant les enseignants de continuer leurs revendications. Les restrictions soumises à l'intervenant en situation artistique ont donc été dégagées.

Plusieurs projets artistiques ont été réalisés au cours de l'année scolaire 2005-2006. La première production a permis l'obtention de résultats qui dirigeaient les futures interventions

artistiques. Il est ici essentiel de dresser un bref bilan de l'ensemble de la classe afin de bien comprendre son climat. Cette classe comptait 24 élèves dont plus de la moitié éprouvaient des troubles de comportement ou des problèmes d'apprentissage. L'enseignante a rapidement constaté que la plupart de ses élèves avaient besoin de beaucoup d'attention et de surveillance. Elle devait souvent les ramener à l'ordre et ne pouvait se permettre de faire des plaisanteries sans perdre leur attention pendant plusieurs minutes. Ayant un faible niveau d'estime de soi, la plupart des élèves avaient besoin d'un accompagnement constant, basé sur la reconnaissance et l'appréciation. Au plan artistique, plusieurs d'entre eux éprouvaient de la difficulté à révéler des images personnelles. Certains ne possédaient aucune expression artistique.

Suite aux premières observations, les interventions artistiques se sont faites différemment. Afin de bien préparer les élèves la réalisation artistique *Systéma*, il était essentiel de travailler certaines particularités. Les expérimentations avaient comme principal objectif de permettre aux enfants de faire naître en eux des images personnelles. À cet âge, ils reproduisent souvent des images de la culture populaire constituées d'un ensemble d'artefacts et des pratiques sociales qui y sont rattachées, produits pour ou par des utilisateurs spécifiques (Richard, 2005, référence de seconde source). Bien que ce type de culture soit intéressant pour certains pédagogues, le développement d'images personnelles est plus important pour l'intervenant parce qu'elles sont empreintes de liberté et de sensibilité, témoin de la personnalité des enfants.

Les réalisations artistiques faites en classe permettaient à l'élève le développement de certains aspects du langage plastique en arts. Les éléments du langage ont été explorés en fonction de la production finale. L'espace, l'acquisition de nouveaux gestes, l'exploration de

nouvelles formes et l'utilisation de nouveaux médiums ont permis aux enfants de réfléchir à leurs réalisations plastiques et de structurer leur pensée. L'enseignante a constaté que ces moments d'explorations ont permis à certains élèves d'accorder une plus grande importance au fait de bien faire les choses et d'être plus appliqués lors de travaux divers faits en classe.

### **3.2.2 L'analyse du projet artistique *Sustêma***

Cette présente partie explore la situation d'apprentissage *Sustêma*. Tout d'abord, nous ferons une description de celle-ci. Par la suite, les conclusions pédagogiques et artistiques de la situation d'apprentissage *Sustêma* seront présentées.

La création *Sustêma* a été développée en étroite collaboration avec l'enseignante. C'est d'un commun accord que nous avons choisi de juxtaposer les sciences et technologies aux arts plastiques. Il semblait intéressant d'aborder le système solaire et de développer une production artistique sur le sujet.

Cette situation d'apprentissage s'est accomplie en trois phases distinctes. La première étape a été la cueillette d'informations par les élèves. Par la suite, la rencontre avec un géologue constituait la deuxième étape et nous avons finalisé le projet par la partie artistique.

Tout d'abord, les enfants ont été placés en équipe. Chacune d'elle devait recueillir de l'information via Internet ou en parcourant des référents livresques sur la planète ou sur l'étoile qui lui avait été accordé. L'intervenante en situation artistique était présente tout au long de

cette recherche dans le but de favoriser le renforcement des liens établis avec les élèves et l'enseignante. De plus, il était ainsi plus facile de voir au bon déroulement de la situation d'apprentissage.

Par la suite, un géologue professionnel est venu faire une communication aux élèves. L'enseignante a pu constater que cette intervention a permis l'approfondissement des connaissances des élèves et l'acquisition de nouvelles. Dans cette partie, il y a eu beaucoup d'interactions entre les élèves et le géologue. Une présentation audiovisuelle leur a également permis de voir des images du système solaire.

L'étape finale a été la plus longue à réaliser. Dans cette partie, les enfants ont associé leurs connaissances théoriques à la pratique artistique par la réalisation d'une installation représentant le système solaire. Le travail artistique était différent de ce qui se fait habituellement en classe d'arts plastiques. La participation active de l'intervenante, le travail en étroite collaboration avec un enseignant et l'établissement de liens avec l'art actuel a favorisé le développement de réalisations artistiques innovatrices.

Premièrement, l'intervenante en situation artistique a présenté une forme nouvelle aux élèves, plus libre et laissant plus de place à la découverte. Elle a amené diverses interprétations et suggestions aux élèves. À partir de cette forme, les élèves devaient y ajouter les caractéristiques physiques de leur planète. Ils ont travaillé à partir de morceaux d'argile afin de représenter leurs idées. Les enfants devaient trouver eux-mêmes la forme des étoiles et du soleil. Par la suite, chacune des équipes a réalisé des dessins afin de bien représenter

visuellement les caractéristiques physiques. À partir de ces éléments, la structure de chaque planète a été construite par l'intervenante en situation artistique. Cette étape s'est faite sans l'aide des élèves pour diverses raisons. Tout d'abord, l'utilisation de certains matériaux pouvait être dangereuse pour les élèves et demandait beaucoup de surveillance étant donné le jeune âge des enfants et les divers problèmes de comportements. De plus, le temps accordé pour la réalisation de ce projet n'était pas suffisant pour mener à bien cette étape avec les élèves. Bien qu'elle ait été réalisée sans l'aide des élèves, l'intervenant a respecté la forme modelée par ceux-ci pour la réalisation des structures lors de cette étape.

Pour réaliser les structures de chaque planète et des étoiles, l'intervenante a utilisé du grillage à poulet et du papier patron employé habituellement par les couturières. (voir figure 3.8) Pour la réalisation du soleil, l'usage de contre-plaquée a facilité le travail. (voir figure 3.9) Les matériaux utilisés et la technique employée pour la structure a été expliquée aux enfants afin que ceux-ci perçoivent bien toutes les étapes pour la réalisation de cette installation.



Figure 3.8 *Jupiter* (détail).  
Création réalisée par un groupe d'élève de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.



Figure 3.9 Le soleil (détail).  
Création réalisée par un groupe d'élève de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

Ayant pris les dimensions maximales des portes pour la fabrication de la plus grosse planète, les contraintes physiques de l'école ne me permettaient pas de réaliser le soleil avec la même structure, ce dernier étant beaucoup plus gros. Toutefois, cette contrainte a amené un caractère intéressant à la réalisation artistique. En effet, l'utilisation de plusieurs contre-plaqués permettait l'union de tous les éléments du système solaire, chacune des planètes se retrouvant sur une surface.

Les différentes parties de cette installation ont été apportées à l'école afin d'être finalisées par les élèves. Chaque équipe a peint sa planète ou son étoile selon l'image que les enfants s'étaient faits de ces éléments. (voir figure 3.10 et 3.11)



Figure 3.10 *Uranus*.  
Création réalisée par une équipe de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

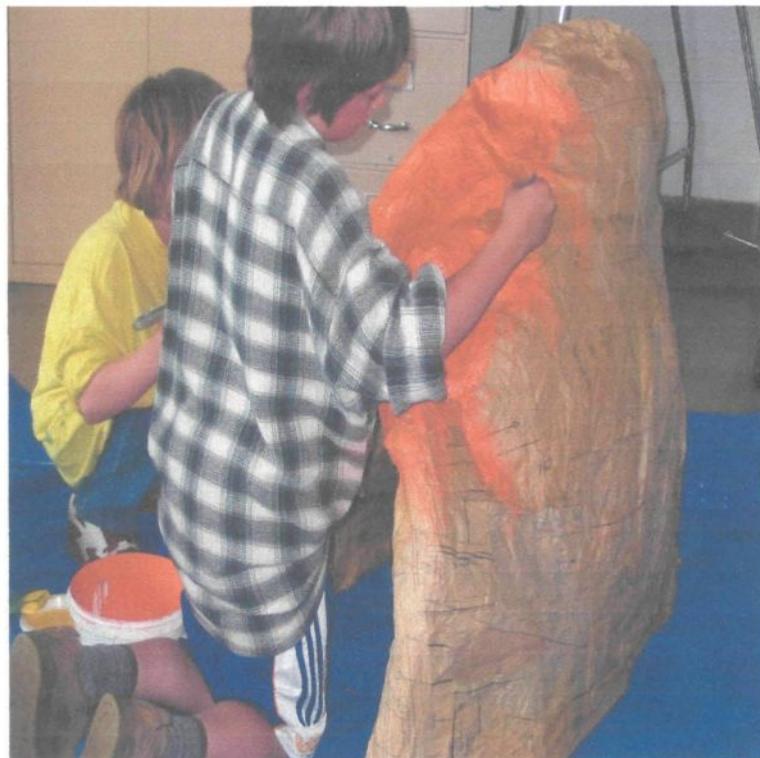


Figure 3.11 *Saturne*.  
Création réalisée par deux élèves de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

L'installation *Sustéma* a été exposée dans un passage de l'école afin d'être vue par les autres élèves. Une présentation orale avait été prévue lors de la planification de cette situation d'apprentissage. Malheureusement, cette activité n'a pu être concrétisée puisque selon l'enseignante, plusieurs élèves ne maîtrisaient pas adéquatement leurs nouvelles connaissances. Toutefois, certains d'entre eux ont pu faire leur communication lors de la présentation de l'œuvre aux membres du jury de cette présente recherche.

Afin de connaître les répercussions d'un tel projet sur le développement global des élèves, une rencontre avec Mme Morasse était nécessaire. Dans les années antérieures, elle avait exploré ce thème avec une autre classe, ce qui nous permettait d'établir diverses comparaisons. Il est ici important de se rappeler le climat de la classe dans lequel s'est développée cette situation d'apprentissage. Mme Morasse a constaté qu'étant donné les nombreux troubles de ses élèves, les observations pédagogiques ont été plutôt négatives. En effet, elle a constaté que malgré l'acquisition de plusieurs nouvelles connaissances, ses élèves ont eu de la difficulté à les transmettre oralement. Lors de son expérience antérieure, elle avait remarqué une plus grande maîtrise et une meilleure transmission du contenu. Toutefois, l'approche étant différente, l'ensemble du groupe classe a été plus réceptif qu'habituellement. La réalisation concrète les stimulait lors de la recherche d'informations et, à son avis, ils ont fait preuve d'une plus grande curiosité.

De plus, certains élèves présentant des troubles de comportements ou d'apprentissages ont surpris l'enseignante. En effet, quelques-uns d'entre eux ont démontré un intérêt frappant envers ce projet, les amenant à être plus attentifs et assidus dans leur travail. Étant donné le

côté actif de ce projet, ces élèves étaient très réceptifs aux diverses étapes. Même si le constat de l'enseignante faisait état du manque d'attention de certains élèves, la mise en action a amené la plupart d'entre eux à être plus intéressés. Cependant, il faut noter ici que ce sont les difficultés personnelles de certains enfants qui ont entraîné des problématiques et non la situation d'apprentissage comme telle.

Au point de vue artistique, je parlerai de l'implication des élèves dans la réalisation de leurs images et je démontrerai que cette situation d'apprentissage répond bien aux critères innovateurs recherchés par le modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique.

Au point de vue visuel, je constate que les élèves ont réussi à développer leurs images de façon personnelle. Peu d'interventions pédagogiques ont été faites lors de l'étape finale. Grâce aux moments exploratoires faits préalablement en classe, les élèves ont développé un sentiment d'autonomie envers leurs idées et leurs gestes. Maintenant, ils sont capables de faire la démonstration de leurs idées et de les appliquer sans avoir besoin d'une constante approbation. Cependant, bien qu'ils démontrent de l'autonomie, il est encore difficile pour certains de développer une grande curiosité artistique. Certaines équipes ont exploré plus facilement leurs aptitudes artistiques que d'autres. Par exemple, les équipes qui ont réalisé Mars et Jupiter ont réussi à transformer les caractéristiques physiques de leur planète à leur personnalité tout en gardant les éléments essentiels qui permettent de les reconnaître (voir figure 3.12 et 3.13). Les élèves ayant travaillé sur la planète Mars se sont inspirés du pseudonyme qui lui est associé, en faisant le choix de travailler avec des couleurs chaudes.

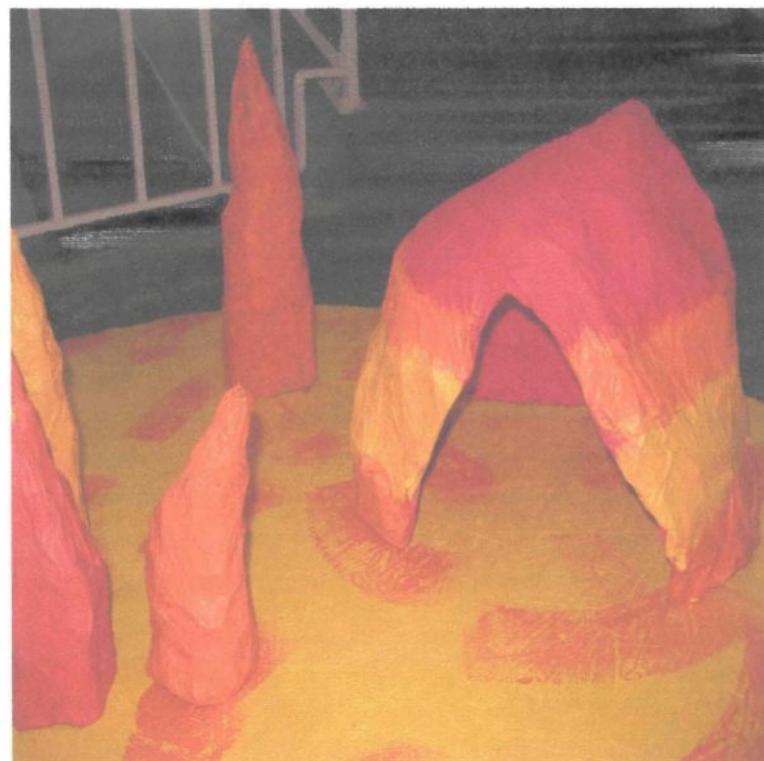


Figure 3.12 *Mars*.  
Création réalisée par un groupe d'élève de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.



Figure 3.13 *Jupiter*.  
Création réalisée par un groupe d'élève de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

Les étoiles ont été développées de façon plutôt surprenante. En effet, cette équipe a exploré de nouvelles formes pour la structure de celles-ci. Habituellement, les enfants conçoivent les étoiles de manière relativement clichée. Ceci fait en sorte que l'on s'imagine rapidement l'image de l'étoile à cinq branches. Pour cette équipe, il en a été tout autrement. Les formes exploitées et les couleurs utilisées étaient tout à fait inhabituelles. (voir figure 3.14)

La réalisation artistique Sustêma offre une nouvelle voie pour d'autres situations d'apprentissage. Les élèves étaient fiers d'eux et se rappelleront longtemps cette réalisation ainsi que les connaissances acquises au cours de la production. L'intervenante a pu faire cette observation en écoutant les élèves parler de leur réalisation aux jeunes des autres classes. Ils étaient contents de présenter leur planète et de leur transmettre les connaissances qu'ils avaient acquises. Chacun d'entre eux gardera le souvenir d'un apprentissage réel et concret.

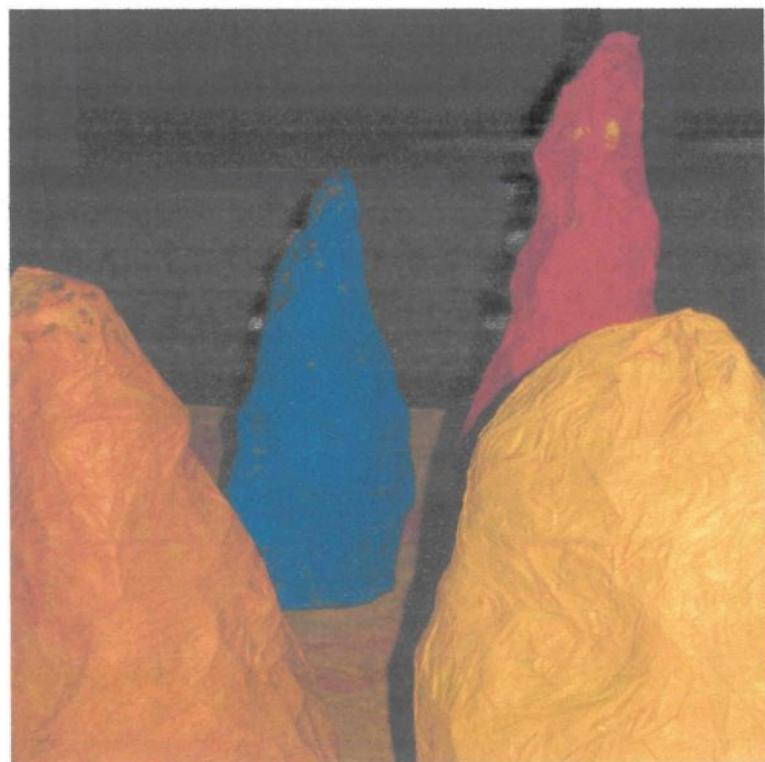


Figure 3.14 Les étoiles.  
Création réalisée par un groupe d'élève de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

### 3.2.3 La synthèse

La situation d'apprentissage *Sustéma* est, à mon sens, la plus significative car elle répond à l'ensemble des caractéristiques du modèle pédagogique développé dans le cadre de cette recherche. L'interdisciplinarité, l'intégration d'artistes ou de pratiques en art actuel, l'innovation dans les matériaux, le développement d'une démarche de création et le travail en étroite collaboration avec l'enseignant sont les principales bases du développement du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique. La réalisation artistique *Sustéma* témoigne de la plupart de ces éléments.

Dans l'ensemble, je considère cette réalisation artistique comme une réussite par son côté innovateur, une nouveauté dans un contexte particulier, et par la fierté qu'elle a apporté aux élèves. L'innovation est démontrée par l'utilisation d'une pratique artistique en art actuel, soit l'installation, par l'utilisation de matériaux peu utilisés en classe d'arts plastiques et par les nouvelles formes explorées. L'interdisciplinarité et le travail en étroite collaboration avec une enseignante ont permis d'explorer de nouvelles avenues pour l'élaboration de réalisations artistiques et ainsi d'assurer un enseignement des arts de qualité.

L'intervenant en situation artistique a également ouvert l'enseignante sur une meilleure compréhension des arts. Le partenariat entre l'enseignante et l'intervenant s'est fait dans le respect; aucune des deux personnes n'a tenté d'imposer ses idées à l'autre. Mme Morasse a appris à laisser ces élèves libres dans le développement de leurs images. Vers la fin de l'année, elle n'intervenait plus lorsque ses élèves produisaient des réalisations artistiques. Ses

interventions se résumaient à faire exprimer ses élèves sur les décisions qu'ils prenaient au niveau de leurs idées.

Cette situation d'apprentissage démontre les caractéristiques du modèle pédagogique développé dans le cadre de cette recherche. Elle a donnée l'occasion d'explorer le modèle de l'intervenant en situation artistique de façon concrète et d'apporter des résultats permettant une structure adéquate. Je considère que de telles situations d'apprentissage ne peuvent être que bénéfiques pour les élèves et pour leur enseignant.



Figure 3.15 *Systéma*, 2006.  
Création réalisée par les élèves de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.



Figure 3.16 *Sustéma*, 2006.  
Création réalisée par les élèves de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.



Figure 3.17 *Sustéma*, 2006.  
Création réalisée par les élèves de la classe de deuxième année de Mme Lynne Morasse.

## **CHAPITRE IV**

### **VERS UN NOUVEAU MODÈLE : L'INTERVENANT EN SITUATION ARTISTIQUE**

## **CHAPITRE IV**

### **VERS UN NOUVEAU MODÈLE : L'INTERVENANT EN SITUATION ARTISTIQUE**

Le chapitre IV est associé à la dernière phase de Craig (1978) qui consiste en la communication des découvertes. L'identification d'un malaise vis-à-vis le rôle traditionnel du spécialiste en arts et un questionnement vécu pendant ma formation à l'enseignement des arts m'ont amenée à la construction d'un modèle pédagogique.

Ce nouveau modèle, nommé intervenant en situation artistique, a été développé sous l'influence de modèles pédagogiques alternatifs déjà existants. Les caractéristiques retenues de ces derniers vous seront présentées en première partie de ce chapitre. Par la suite, le modèle de l'intervenant en situation artistique sera décrit sous toutes ses particularités. Nous conclurons cette partie avec un questionnement : l'intervenant en situation artistique peut-il être un nouveau modèle pédagogique applicable en milieu scolaire?

#### **4.1 La construction d'un modèle pédagogique en arts**

Afin de construire un modèle pédagogique actuel, il était opportun d'effectuer une recherche sur les modèles existants. Les modèles retenus ont été présentés au chapitre deux de ce présent mémoire. Le modèle du pédagogue nomade, le marcheur pédagogue et l'enseignant-artiste constituent les influences majeures au modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique.

En plus de s'être développé sous l'influence de modèles pédagogiques alternatifs déjà existants, la construction du modèle de l'intervenant en situation artistique s'est élaborée selon des attitudes et des valeurs précises. Toutefois, toute personne utilisant ce modèle peut

modifier les dites valeurs et attitudes afin que ces dernières s'adaptent mieux à sa personnalité.

Cette perspective rend le modèle de l'intervenant malléable.

#### 4.1.1 La sélection des modèles alternatifs

Dans son article intitulé *L'enseignant-artiste ou la réalisation d'œuvres collectives en milieu scolaire* paru dans la revue Canadian Review of Art Education, Research and Issues (Gauvin, 2003), Patricia Gauvin nous partage son expérience personnelle de l'enseignant-artiste.

Dans cet article, elle observe des rapprochements entre l'art actuel et l'enseignement. Elle constate que deux modèles d'œuvres participatives émergent de l'art actuel. En effet, nous retrouvons l'art communautaire et l'art relationnel. J'ai choisi de m'intéresser à un de ces deux modèles soit l'art communautaire. Ce modèle privilégie la collaboration à une œuvre collective. En art communautaire, Gauvin constate que l'importance de l'action réside autant dans le processus de la démarche de création que dans le produit artistique qui en résulte. Le concept de la cocréation présenté par Gauvin est intéressant pour le développement du modèle pédagogique dont il est question dans cette recherche. La cocréation existe entre un groupe et l'artiste. Elle se produit lors d'une collaboration constante entre l'artiste et les membres de la communauté et ce tout au long des étapes de création (Gauvin, 2003).

Considérant le groupe classe comme étant une micro communauté, certaines caractéristiques de ce type d'art seront utilisées pour l'exploration du concept de l'intervenant en situation artistique. Lors de l'expérience artistique *Systéma*, cette collaboration a existé

pratiquement tout au long du déroulement de la production, une seule étape n'ayant pu être effectuée avec les élèves par mesure de sécurité.

La pédagogie nomade de Monique Richard est centrée sur l'élève pour ainsi permettre le développement global par l'interaction sociale, le développement de l'autonomie, du sens des responsabilités et de l'appropriation de soi. Ces divers aspects ont particulièrement été intéressants dans le développement du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique. En effet, celui-ci accorde une grande importance au développement global des élèves lors des réalisations artistiques. L'intervenant en situation artistique profite de ces moments pour favoriser le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités chez les élèves.

Yves Amyot a développé une pédagogie qui permet de créer des liens par l'utilisation de structures réticulaires, soit le rhizome et le réseau. Il propose des connexions entre des lieux, des personnes, des idées et des expériences. Cette ouverture aux autres et à l'environnement est déterminante pour le modèle de l'intervenant en situation artistique. La réunion de connaissances et de concepts ayant peu de liens communs permet la conceptualisation de situations d'apprentissage novatrices, caractère recherché par l'intervenant en situation artistique.

#### **4.1.2 L'intervenant en situation artistique**

En plus de s'être élaboré sous l'influence de divers autres modèles pédagogiques, l'intervenant en situation artistique s'est approprié ces caractéristiques personnelles. Cette présente partie dévoile les perspectives explorées lors du développement de l'intervenant. Il sera question du rôle, des stratégies employées et de la pratique artistique de l'intervenant.

##### **4.1.2.1 Le rôle et les stratégies employées**

Le rôle de l'intervenant en situation artistique s'exerce principalement auprès des élèves et des enseignants. Lors de la première année de recherche, la collaboration avec plusieurs enseignants a révélé un élément important de l'implication de l'intervenant dans une école. Selon des observations faites lors de ces collaborations, j'ai constaté que l'éducation artistique ne pouvait se faire seulement auprès des élèves, mais également auprès des enseignants.

Contrairement aux modèles pédagogiques du marcheur pédagogue et du pédagogue nomade, l'intervenant en situation artistique se veut sédentaire. En effet, afin d'assurer l'efficacité de son rôle, il est préférable que ce modèle pédagogique soit en permanence au sein d'une même école. Cette présence continue permettra un véritable investissement de l'intervenant en situation artistique afin de faire naître une étroite collaboration entre les enseignants et celui-ci. Cette collaboration constante assure un enseignement des arts de qualité. En effet, l'enseignement des arts plastiques est offert par des spécialistes en arts seulement pour les élèves de première et de deuxième année. Les enseignants qui désirent

offrir des moments artistiques le font selon leurs connaissances et leurs compétences, ce qui apporte des productions artistiques banales. Pour que cette collaboration soit profitable, il est essentiel qu'elle se réalise dans le respect des uns et des autres. Les enseignants devront développer une ouverture d'esprit et une compréhension face aux arts. En effet, plusieurs d'entre eux s'interrogent sur l'utilité des arts dans le développement global des élèves. De plus, certains utilisent les activités artistiques comme privilège ou encore confondent le bricolage et les arts. Il appartient à l'intervenant en situation artistique de briser ces croyances par l'exploration de productions artistiques innovatrices et par l'établissement d'une bonne communication.

Lors de l'élaboration de certaines productions artistiques, j'ai constaté que certains enseignants contrôlaient les images réalisées par leurs élèves. Ils doivent plutôt apprendre à laisser l'élève libre, responsable et autonome dans le développement de ses propres images. Ces dernières doivent être empreintes de la personnalité de l'élève. Je pense que les enseignants ne peuvent diriger les gestes, les idées et l'expression artistique des enfants, que le résultat ne peut correspondre aux attentes de l'enseignant et que les réalisations artistiques des élèves ne doivent pas répondre à la logique de ceux-ci. L'intervenant en situation artistique travaille avec les enseignants afin de leur faire comprendre qu'il est important que l'enfant puisse s'exprimer librement dans ses réalisations.

En ce qui concerne le rôle de l'intervenant auprès des élèves, il est tout à fait différent. Contrairement aux adultes, les enfants sont plus ouverts aux nouvelles expériences.

L'intervenant en situation artistique met donc l'emphase sur le développement global et artistique des élèves lors de la conceptualisation de situations artistique.

Lors de l'accomplissement des expérimentations, l'intervenant mise sur le développement de l'autonomie et la responsabilité des élèves envers leurs idées et leurs gestes. L'acquisition d'une meilleure maîtrise de leurs images laisse place à la réalisation de productions artistiques témoignant de leur personnalité. La réalisation de ces productions s'effectue dans le cadre des moments exploratoires, ces derniers ayant comme principal objectif le développement d'images personnelles et intimes par l'utilisation d'éléments du langage plastique et de thématiques précises. Ces moments offrent une période de questionnement et une prise de décisions grâce à l'utilisation de nouveaux médiums, de nouvelles thématiques et d'artistes souvent inconnus par les enfants. Ces moments leur offrent la possibilité de traduire leur personnalité en travers de ses images. (voir figure 4.1) Ces explorations rendent l'enfant plus ouvert et réceptif aux expériences artistiques nouvelles et innovatrices. La figure 4.2, intitulé *Les bleuets*, est une réalisation où l'utilisation d'un nouveau médium a suscité, chez l'élève, des questions et des choix lui permettant de s'impliquer activement dans le processus artistique.

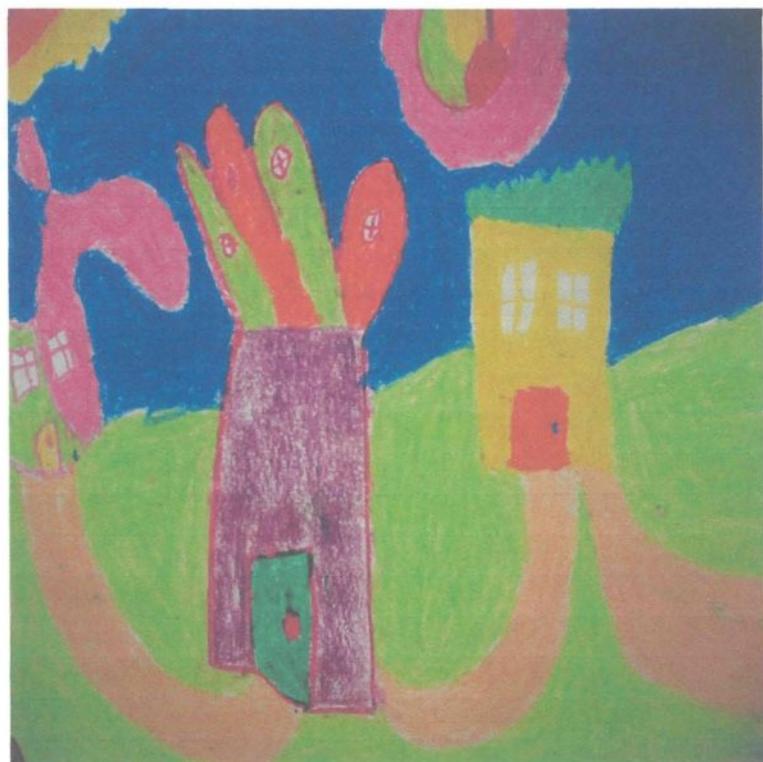


Figure 4.1 Moment exploratoire, 2006.  
Réalisation effectuée par un élève de la classe de deuxième  
année de Mme Lynne Morasse.



Figure 4.2 *Les bleuets*, 2006.  
Réalisation effectuée par des élèves de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

Souvent habituelles et répétitives, les expériences artistiques vécues par les enfants en milieu scolaire sont caractérisées par leur manque de profondeur et l'utilisation des mêmes médiums. Prenons par exemple la figure 4.3 dans laquelle les élèves ont dessiné des oiseaux et un soleil : ces images se retrouvent souvent dans les réalisations artistiques des enfants. Le rôle de l'intervenant est d'en faire surgir de nouvelles dans les réalisations artistiques des élèves. Le développement de l'autonomie rend possible la diminution de leurs craintes constantes face ces images et la demande d'approbation est moins fréquente.

Un des principaux objectifs de l'intervenant est d'arriver à faciliter le déploiement d'images teintées de la personnalité des enfants. Ce modèle pédagogique, en favorisant l'observation du monde et l'imaginaire, veut faire naître chez les jeunes le besoin de s'exprimer par l'art pour qu'ils puissent apprendre à mieux se connaître et ainsi augmenter leur confiance en eux et leur estime de soi.



Figure 4.3 *Les fenêtres en saison*, 2005.  
Réalisation effectuée par un élève de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

#### 4.1.2.2 La pratique artistique

La pratique artistique de l'intervenant est de nature éducative. L'intervenant en situation artistique se doit d'assurer un enseignement des arts de qualité favorisant l'interdisciplinarité et l'établissement de liens avec des artistes ou des pratiques de l'art actuel à titre d'éléments centraux du processus de création des élèves. Les productions artistiques conceptualisées par l'intervenant répondent autant aux besoins pédagogiques des enseignants qu'aux préoccupations artistiques de ce dernier.

Les préoccupations artistiques de l'intervenant sont de l'ordre de l'interdisciplinarité, de l'art actuel, de l'exploitation de nouveaux outils de création et de la présence de la démarche de création. Ces préoccupations démontrent le caractère innovateur recherché par l'intervenant.

L'étroite collaboration entre les enseignants et l'intervenant en situation artistique permet la conceptualisation de situations d'apprentissage interdisciplinaires riches. Pour l'intervenant, l'utilisation de l'interdisciplinarité est essentielle au bon développement d'une production artistique. En effet, elle apporte une valeur ajoutée à la situation d'apprentissage et permet aux arts de s'approprier une place plus importante. L'intervenant utilise fréquemment des thématiques abordant l'environnement et les sciences lors de la conceptualisation des situations d'apprentissage. En ce sens, la conciliation de ces thèmes engendre l'interdisciplinarité recherchée. La nature est un choix particulièrement intéressant par les couleurs et les formes qu'elle nous offre. Les thèmes scientifiques et environnementaux comportent des thématiques intéressantes à exploiter lors de la conceptualisation de situations d'apprentissage.

Il est vrai de dire que l'art est toujours interdisciplinaire par ses thématiques. Dans un cadre scolaire, l'enseignement des arts est davantage axé sur l'exploration de techniques et d'éléments du langage plastique soumis par le programme. Les thématiques se trouvent donc moins approfondies étant donné l'importance accordée aux techniques et au langage plastique à développer. L'intervenant en situation artistique conceptualise des situations d'apprentissage basées sur le programme scolaire pour ainsi laisser place à l'approfondissement des thématiques et assurer une interdisciplinarité adéquate.

L'intégration d'artistes ou de pratiques de l'art actuel assure le côté innovateur recherché par l'intervenant. En effet, il est rare que l'art actuel soit abordé en classe d'arts plastiques. Plusieurs des intérêts artistiques de l'intervenant se retrouvent dans le travail d'artiste en art actuel. En ce sens, le Land art, les artistes Robert Smithson, Goldsworthy, Christo et Jeanne-Claude sont très représentatifs des intérêts personnels de l'intervenante. Les matières et les formes qu'utilisent ces artistes dans leur pratique sont particulièrement intéressantes et réutilisables dans un cadre scolaire. Lors de la conceptualisation de situations d'apprentissage, leur travail est une source d'inspiration parce que leur pratique permet aux enfants de voir le monde autrement. En effet, ces artistes détournent l'utilisation première des objets ou amènent des modifications à la nature par l'intégration de leurs œuvres à l'environnement.

Plusieurs artistes en art actuel font l'utilisation de matériaux inusités ou d'objets recyclés dans leurs créations artistiques. Cet aspect se retrouve également dans les réalisations des élèves et de l'intervenant. L'intervenant utilise des matériaux ou des objets recyclés afin de permettre aux élèves d'observer autrement et d'en transformer l'utilité première. Lors de la

production artistique *Opposition*, les enfants ont développé des assemblages avec des objets peu utilisés en classe d'arts plastiques. Ils ont détourné l'utilité première de l'objet pour lui donner une autre signification. La figure 4.4 démontre un assemblage où des fusibles de four et un cd ont été utilisés afin de fabriquer les yeux du poisson et ses nageoires.

L'intervenant possède divers rôles et emploie diverses stratégies. Toutefois, elle peuvent évoluer au fil du temps grâce à de nouvelles rencontres; ce n'est pas un modèle statique. Les valeurs et les attitudes de l'intervenant évoluent et laissent place à de nouvelles expériences artistiques.

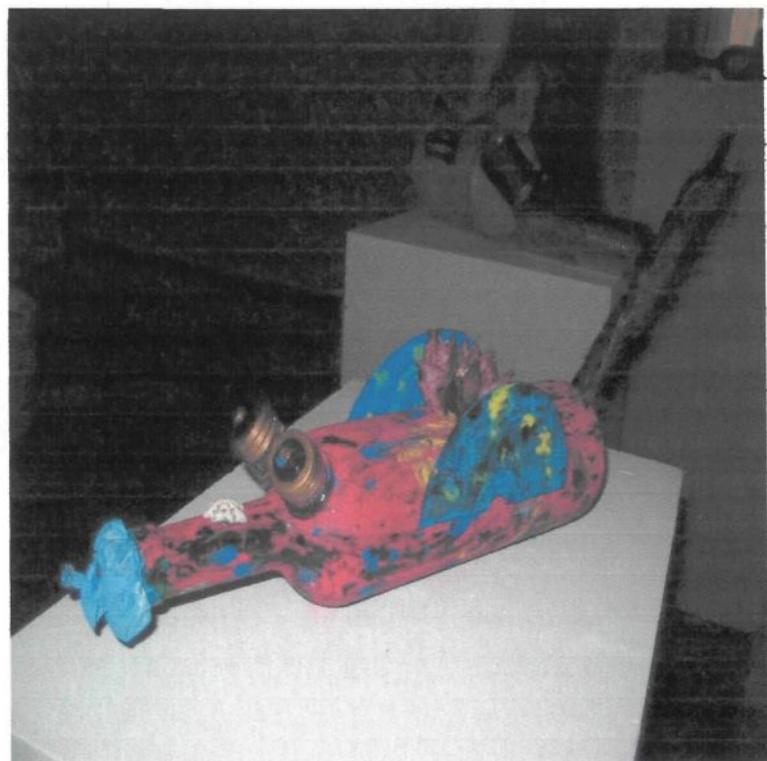


Figure 4.4 *Opposition*, 2004.  
Réalisation effectuée par un groupe d'élèves de la classe de  
deuxième année de Mme Lynne Morasse.

## 4.2 L'intervenant en situation artistique, une nouvelle pédagogie?

Tout au long de ces deux dernières années, j'ai expérimenté un modèle correspondant à mes attentes et mes besoins en matière de pédagogie artistique. Les caractéristiques pédagogiques et artistiques de ce modèle se sont peaufinées lors de nombreuses rencontres et expérimentations. Bien que ce modèle corresponde à ma personnalité, il peut être utilisé par d'autres spécialistes en arts. Mais peut-il se vivre pleinement dans un milieu scolaire?

### 4.2.1 L'analyse

Le développement du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique s'est élaboré pendant deux années scolaires. Au cours de ces années, l'évolution du modèle s'est accomplie de façon significative. L'approfondissement des caractéristiques s'est effectué lors des nombreuses rencontres et expérimentations vécues par l'intervenant avec les enseignants et les élèves de l'école St-Jean-Baptiste.

Lors de la première année, les réalisations artistiques et les rencontres furent nombreuses et variées. L'objectif principal de l'intervenant consistait à se familiariser avec le milieu scolaire afin de mieux comprendre l'environnement dans lequel le modèle allait se développer. Cette étape était essentielle étant donné le peu d'expérience professionnelle que l'intervenant possédait. De plus, de nombreuses observations ont pu être effectuées au cours de cette période.

Ces observations ont structuré la dernière année de recherche. Le choix de travailler avec un seul groupe classe provient de ces observations. La durée de temps de cette recherche ne permettant pas le travail avec toute l'équipe école, il était nécessaire de développer un partenariat avec un seul enseignant dans le but d'avoir des résultats probants. Il est possible, sur une plus longue période, de vivre le modèle de l'intervenant en situation artistique avec les autres acteurs du milieu. Dans les conditions présentes, il n'était pas avantageux de travailler avec plusieurs groupes à la fois.

Le partenariat s'est développé avec une classe de deuxième année vu l'intérêt que porte l'intervenant envers le stade graphique des élèves de cet âge et l'ouverture d'esprit de l'enseignante. Pendant toute l'année scolaire 2005-2006, le travail pédagogique et artistique de l'intervenant s'est fait dans la classe de Mme Lynne Morasse. C'est au cours de cette année que le modèle pédagogique de l'intervenant a vraiment pris sens.

L'expérimentation d'un nouveau modèle de spécialiste en art pour assurer un enseignement des arts de qualité favorisant l'interdisciplinarité et l'intégration des artistes de l'art actuel et une présence constante au sein d'une même école ont été accomplis au cours de cette dernière année. L'intervenant en situation artistique est le modèle correspondant à ces objectifs parce que son appellation et sa structure suggèrent une ouverture et une malléabilité face aux changements.

Toutes les expérimentations faites au cours de l'année scolaire 2005-2006 ont été conceptualisées dans ce sens. Les productions artistiques et les moments exploratoires avaient

comme principaux objectifs de favoriser le développement global de l'enfant et la démarche de création tout en intégrant l'interdisciplinarité et des artistes ou des pratiques en art actuel.

Comme il a été mentionné au chapitre III, le contexte politique lors de la première période de l'année scolaire 2005-2006 a eu des répercussions sur le développement des situations artistiques. Les contraintes soumises à l'intervenant ont restreint ses interventions. La plupart des productions artistiques réalisées pendant ces périodes ne témoignent pas de toute l'ampleur des objectifs visés par le modèle pédagogique. Toutefois, cette période a permis aux élèves et à l'intervenant de créer des liens, ce qui a facilité les différentes interventions.

Au moment de débuter l'année 2006, les contraintes soumises ont été retirées : l'intervenante possédait toute la liberté qu'elle désirait. Afin de bien préparer la production artistique finale, des moments exploratoires ont été planifiés. Ces derniers ont permis aux élèves d'explorer leurs aptitudes artistiques. Chaque moment exploratoire était relié à un objectif particulier afin que l'élève puisse parfaire ses aptitudes artistiques. Ensemble, nous avons travaillé divers éléments du langage plastique et nous nous sommes familiarisés avec le travail de divers artistes tel qu'Hundertwasser ou Calder.

La réalisation artistique *Sustêma* a débuté suite à ces moments exploratoires. Cette production est, à mon sens, la plus significative. Elle répond à la plupart des objectifs du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique. L'interdisciplinarité s'est effectuée par la conciliation de plusieurs domaines généraux d'apprentissages soit les arts, le français et les sciences et technologies. La production artistique *Sustêma* consistait en une installation,

pratique courante en art actuel. L'utilisation de matières nouvelles peu utilisées en classe d'arts plastiques et la fabrication de structures en trois dimensions rendait l'œuvre plus intéressante. Les enfants étaient fiers de leur réalisation et de l'effort qu'ils y avaient mis. Tous ces éléments réunis ont permis la concrétisation d'une œuvre originale et innovatrice.

Lors de cette expérience, l'enseignante a pu réaliser à quel point les arts peuvent être utiles à l'apprentissage des enfants. Le travail artistique fait tout au long de l'année a eu de nombreuses incidences lors de l'exécution des autres travaux faits en classe. Par ailleurs, elle a constaté l'importance d'avoir une personne tel qu'un intervenant en situation d'apprentissage au sein d'une école. Selon elle, cette présence permet la conceptualisation de réalisations artistiques de qualité et rend possible un soutien pour les enseignants possédant peu de connaissances artistiques. Même si ces expériences ont été faites dans une seule classe, les autres enseignants ont été témoins de tout ce travail et ont, par le fait même, été sensibilisés aux arts. Ils ont constaté qu'il était possible de réaliser de véritables expériences artistiques en milieu scolaire. Toutefois, je suis consciente qu'il reste un travail considérable à faire afin d'instaurer une véritable ouverture d'esprit et une compréhension de la part des enseignants face aux arts. Il me semble que la présence constante d'un intervenant en situation artistique au sein d'une école rendrait possible le développement de ces attitudes. J'ai toujours espoir qu'il existe une véritable place pour l'intervenant en situation artistique au sein des institutions scolaires. Compte tenu d'un contexte plus favorable à l'embauche de spécialistes en arts dans les écoles, je pense qu'il sera possible pour ceux-ci de s'investir de façon plus adéquate dans l'éducation artistique et de développer des modèles pédagogiques répondant à leur pratique et correspondant à leurs valeurs pédagogiques. En effet, la présence constante de l'intervenant en

situation artistique au sein de l'établissement d'enseignement favorisera les rencontres et aura pour effet de briser l'isolement souvent vécu par les spécialistes. Il disposera de plus de latitude envers ses productions artistiques et il sera possible pour lui de participer de façon concrète à la vie de l'école.

#### **4.2.2 La synthèse et la modélisation**

Divers malaises vécus au moment de la formation initiale en enseignement des arts m'ont permis de percevoir que l'état actuel du spécialiste en arts ne correspondait pas à mes attentes professionnelles. Ces inconforts reposent sur la gestion disciplinaire, la routine du monde scolaire et le rôle passablement répétitif du spécialiste en arts en classe. Tout ces faits ont engendré le développement du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique.

Tout au long de ces deux années de recherche, l'intervenant en situation artistique s'est assuré d'un enseignement des arts de qualité en conceptualisant des projets interdisciplinaires grâce au développement de divers partenariats entre les enseignants et l'intervenant. La qualité de l'enseignement a pu être assurée grâce à une authenticité ouvrant l'élève sur différents domaines généraux d'apprentissages et par une transmission adéquate de mes connaissances du domaine artistique acquises lors de mes moments de pratique artistique personnelle. Plusieurs réalisations artistiques reflétaient le caractère innovateur recherché par l'intervenant avec l'utilisation du travail d'artistes et de pratiques de l'art actuel, forme très peu utilisée dans les classes d'arts plastiques. Ce caractère innovateur se retrouve aussi dans le résultat et dans la

redéfinition des rôles du titulaire et du spécialiste lors de l'accomplissement des situations artistiques

Le modèle de l'intervenant en situation artistique sera profitable autant pour les écoles à caractère artistique que pour les autres. Pour que l'investissement de ce modèle soit réel et approprié, il doit travailler au sein d'un seul établissement à la fois. De cette façon, il existerait plusieurs intervenants et leur implication serait de meilleure qualité. Ils travailleraient en collaboration, ce qui permettrait des rencontres et des échanges dans le but d'approfondir et faire évoluer les caractéristiques du modèle. En outre, la participation de l'intervenant assure une bonne éducation artistique pour les élèves et les enseignants.

Pour le moment, il existe deux façons concrètes de vivre le modèle de l'intervenant en situation d'apprentissage. La première a été vécue lors de cette présente recherche. Les interventions artistiques peuvent se faire uniquement entre un enseignant et l'intervenant. Ce type de partenariat permet la réalisation de situations artistiques basées sur le programme de l'enseignant. La situation artistique *Sustêma* fait la démonstration qu'un tel partenariat est possible et qu'il entraîne des résultats intéressants. Les thématiques travaillées se retrouvent au cœur des apprentissages que doit acquérir l'élève tout au long de son année scolaire. Ce travail en étroite collaboration permet d'établir de meilleures conditions à l'éducation artistique faite auprès des enseignants par l'intervenant.

Étant donné les limites de temps imposées pour la recherche, la deuxième possibilité n'a pu être expérimentée. Cette dernière étant la possibilité de vivre le modèle de l'intervenant en

situation artistique en collaboration constante avec toute l'équipe école. Le développement de situations artistiques collectives adaptées à chaque niveau scolaire, des rencontres hebdomadaires entre les enseignants et l'intervenant, la supervision de l'intervenant auprès des enseignants lorsque ceux-ci dirigent leurs propres situations artistiques constituent divers exemples d'actions que peut poser ce dernier. L'intervenant contribue à l'émergence d'une éducation artistique de qualité et les enseignants assurent un enseignement général de qualité, ce qui rend les situations artistiques riches et variées.

Ces situations répondent aux aspirations artistiques de la personne utilisant le modèle de l'intervenant en situation artistique. Le travail d'artistes de l'art actuel tel que Goldsworthy (1956-...), Christo (1935-...) et Jeanne-Claude (1935-...), l'intégration de pratiques artistiques telle que l'installation et l'in situ, l'emprunt de thématiques telle que la nature ou la science et l'emploi de matériaux inusités lors de la création sont des intérêts personnels de l'intervenant. Celui-ci les transpose lors de la conceptualisation de situations d'apprentissages en milieu scolaire. Il est important d'employer ses intérêts artistiques personnels pour ainsi conceptualiser et réaliser des situations variées et riches.

De plus, les œuvres réalisées n'ont pas toutes la même envergure. Elles peuvent se réaliser sur différentes périodes, que l'on parle d'une journée ou de plusieurs semaines. La conceptualisation des situations artistiques doit se faire en impliquant les intérêts artistiques de l'intervenant et les intérêts pédagogiques de l'enseignant.

Le modèle proposé dans cet essai repose sur une approche alternative au rôle du spécialiste en arts oeuvrant dans une école primaire. L'insertion du modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique au sein d'un établissement scolaire assure un enseignement des arts de qualité et diminue l'isolement fréquemment vécu par les spécialistes en arts. La qualité recherchée par l'intervenant confirme, aux situations artistiques, originalité et innovation. L'intégration du modèle de l'intervenant au sein de l'équipe école assure une éducation artistique actuelle, celle-ci se réalise auprès des enseignants et des élèves. Il est essentiel, pour garantir la réussite du modèle de l'intervenant en situation artistique, de préserver une étroite collaboration entre les enseignants et l'intervenant et d'éveiller les enseignants à une meilleure connaissance, compréhension et ouverture d'esprit face aux arts.

Mon expérience m'a amenée à considérer les aspects énumérés ci-dessous pour assurer une bonne application du modèle de l'intervenant en situation artistique. Ces aspects constituent, à mon sens, les principales réponses de ma question de recherche.<sup>8</sup>

**La relation avec l'enseignant;**

- travailler en étroite collaboration avec les enseignants afin de contrer l'isolement habituellement vécu par les spécialistes en arts;

---

<sup>8</sup> Est-ce possible de concevoir et d'expérimenter un nouveau modèle de spécialiste en arts basé sur une présence assidue au sein d'une même école du primaire afin de développer des situations d'apprentissage significatives pour l'élève inspirées des pratiques de l'art actuel et de l'interdisciplinarité et ce, en collaboration avec les titulaires de classe?

- conceptualiser des situations artistiques innovatrices basées sur le programme scolaire pour ainsi laisser place à l'approfondissement des thématiques et assurer une interdisciplinarité adéquate;
- élaborer des situations d'apprentissage répondant autant aux besoins pédagogiques des enseignants qu'aux préoccupations artistiques de l'intervenant.

**La relation avec les élèves;**

- favoriser le développement global des élèves en misant sur l'autonomie et la responsabilité de ces derniers envers leurs idées et leurs gestes;
- encourager l'observation du monde et de l'imaginaire pour faire naître chez les jeunes le besoin de s'exprimer par l'art afin qu'ils puissent apprendre à mieux se connaître et ainsi augmenter leur confiance en eux et leur estime de soi;
- ouvrir les élèves sur différents domaines généraux de formation et sur de nouvelles connaissances du domaine artistique.

**Le rapport à l'art actuel;**

- conceptualiser des situations artistiques innovatrices par l'établissement de lien avec la pratique d'artistes de l'art actuel, forme très peu utilisée dans les classes d'arts;
- intégrer des pratiques d'artistes en art actuel pour favoriser un enseignement des arts de qualité;
- mettre l'accent sur la présence de la démarche de création, le décloisonnement des techniques et l'exploitation de nouveaux outils. L'utilisation de ces éléments apporte un aspect innovateur aux situations artistiques.

Afin d'assurer l'efficacité de ce modèle, il est préférable que celui-ci soit en permanence au sein d'une même école. Les divers rôles et stratégies de l'intervenant en situation artistique peuvent évoluer au fil du temps. Des nouvelles rencontres ou des nouvelles expériences peuvent le transformer.

## **CONCLUSION**

La reconnaissance de divers malaises comme le rythme rapide du monde scolaire, l'installation de la routine, le rôle passablement répétitif du spécialiste en arts en classe et la gestion disciplinaire constituent le moteur de cette recherche et du développement de ce modèle. Il était essentiel de reconnaître et de comprendre les inconvénients vécus lors de moments pratiques en milieu scolaire afin de réaliser les principaux objectifs fixés, soit le développement et l'expérimentation d'un modèle pédagogique assurant un enseignement des arts de qualité favorisant l'interdisciplinarité et l'intégration des artistes en art actuel.

Le modèle développé dans le cadre de cette recherche est accessible à tout spécialiste intéressé par un enseignement des arts à caractère innovateur. Bien que ce modèle était exploré dans une école primaire, sa malléabilité permet de le transposer aisément au niveau secondaire. Il a été conçu de façon à ce que le spécialiste qui l'utilise puisse réaliser des situations artistiques en reliant ses préférences artistiques aux thématiques offertes par le programme de formation de l'école québécoise.

Plusieurs questions ont été résolues tout au long de cette recherche, la principale étant celle-ci : est-ce possible de concevoir et d'expérimenter un nouveau modèle de spécialiste en arts basé sur une présence assidue au sein d'une même école du primaire afin de développer des situations d'apprentissage significatives pour l'élève inspirées des pratiques de l'art actuel et

de l'interdisciplinarité et ce, en collaboration avec les titulaires de classe? De cette question en découlent d'autres : Est-il possible pour un spécialiste en art de réinventer son rapport avec le titulaire en travaillant en étroite collaboration avec ce dernier afin d'élaborer des situations artistiques de qualité ? Est-ce que le milieu scolaire, tel qu'il est présentement, peut permettre la présence d'un spécialiste en arts à temps plein dans une école? Est-ce que mon modèle pédagogique peut se transposer en milieu régional?

Voici les différentes réponses qui se sont dévoilées tout au long de ces années de recherche. Lors de ma formation initiale, la conceptualisation de situations d'apprentissage regroupant mes intérêts plastiques me permettait d'intégrer ma pratique aux projets effectués avec les élèves. Cet aspect étant important pour moi, il était essentiel de le retrouver dans le modèle de l'intervenant en situation artistique. Dans le cadre de cette recherche, il est possible de le constater par l'emploi des artistes, des matières et des techniques qui sont habituellement utilisés par l'intervenant lors de ses réalisations personnelles.

La conceptualisation et la réalisation de situations artistiques interdisciplinaires en étroite collaboration avec des enseignants permettent la diminution du rôle passablement répétitif vécu lors de la formation initiale. Cette collaboration assure une interdisciplinarité de qualité. La situation artistique *Systéma* prouve que ce partenariat est possible et que certains enseignants possèdent une ouverture d'esprit envers les arts et une nouvelle méthode de travail. De plus, le développement de ce type de projet intéresse les élèves à un tel point que la gestion disciplinaire n'est plus nécessaire.

La recherche d'un enseignement de qualité s'effectue en partie grâce à l'intégration du travail d'artistes de l'art actuel et de l'interdisciplinarité. Ces aspects concèdent un développement de situations artistiques innovatrices qui intéressent et stimulent les élèves. Certains ont démontré une grande fierté envers leur réalisation.

Le contexte étant maintenant plus favorable à l'embauche de spécialistes en arts à temps plein dans les écoles régionales, il est désormais possible pour ceux-ci de s'investir de façon plus adéquate dans l'éducation artistique. Cette situation accentue la possibilité d'instaurer le modèle pédagogique de l'intervenant en situation artistique au sein des écoles. La présence constante de l'intervenant laisse place à une meilleure collaboration avec l'équipe école.

La méthodologie employée pour comprendre la pratique éducative est la méthode heuristique développée par Craig. Les différents stades de Craig ont été utilisés tout au long de la recherche pour bien prendre conscience des malaises vécus. Cette méthode repose sur l'expérience, chacun des chapitres réfère à une des quatre étapes de Craig. Tout d'abord, le chapitre I permet au chercheur de prendre conscience du problème. C'est dans cette partie que s'élabore la première phase de Craig (1978), c'est-à-dire la question. L'étape deux, l'exploration, est démontrée au chapitre II de ce présent mémoire. Elle s'effectue en travers des expériences des modèles pédagogiques déjà existants. (Richard, Amyot, Gauvin, Lemerise etc.) Le chapitre III permet la compréhension du problème soulevé au chapitre I. C'est avec la troisième partie que l'on retrouve l'étape trois de la méthode heuristique développée par Craig (1978). Finalement, le chapitre IV est relié à la dernière phase de Craig (1978), la communication des découvertes.

Suite à la reconnaissance de divers malaises vécus au moment de ma formation initiale en enseignement des arts, il était nécessaire d'entreprendre des études de deuxième cycle. Ces études m'ont permis de comprendre la provenance de ces malaises pour ainsi développer un modèle de spécialiste en arts correspondant davantage à mes attentes personnelles face à cette profession.

Différentes pistes peuvent être explorées concernant le modèle de l'intervenant en situation artistique pour d'autres recherches. Par exemple, il serait intéressant d'expérimenter la deuxième possibilité pour le modèle de l'intervenant, soit d'instaurer une collaboration constante avec toute l'équipe école afin de développer des œuvres collectives regroupant tous les élèves et de s'impliquer activement dans la vie scolaire. De plus, il serait également intéressant d'explorer le modèle de l'intervenant en situation artistique dans une école secondaire. Les caractéristiques principales du modèle resteraient semblables, mais l'approche envers les élèves, la dynamique, les thématiques, les réalisations et les résultats seraient différents. Dans le cadre de cette recherche l'aspect économique, sociologique et les impacts au niveau de la structure scolaire n'ont pas été abordés. Ces aspects ne faisaient pas partie de ma question et de mes intérêts. Il serait toutefois intéressant de les développer pour une prochaine recherche.

## BILBIOGRAPHIE

- AMYOT, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue, Amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Québec: L'Harmattan.
- BEAUBIEN, G. (2004). *Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal : Québec.
- CRAIG, P.E. (1978). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humain*. Boston : Boston University Graduate school of Education.
- GOSSELIN, P. (2002). Recherche de modes pour la théorisation des pratiques en éducation. In *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. Montréal : CRÉA Édition.
- GAUVIN, P. (2003). L'enseignant-artiste ou la réalisation d'œuvres collectives en milieu scolaire. *Canadian Review of Art Education, Research and Issues*, 30, 61-63
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- LEMERISE, S. (2005). *L'AQESAP et l'artiste enseignant*. Montréal : Vision 63, 32-34.
- LENOIR, Y. et SANCHOT, M. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?*, Québec : Les presses de l'Université Laval.
- ONIMUS, J. (1964). *Réflexions sur l'art actuel*. Bruges : Edition Desclée de Brouwer.
- RICHARD, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- RICHARD, M. (1996). L'apport de la pédagogie du projet d'intégration au primaire dans le développement d'une pédagogie artistique nomade. In *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. Montréal : CRÉA Édition.
- ROY, A. FILADELLI, E. et MATTENCI, C. (2001). *Travailler avec des artistes plasticien*. Champigny-sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- RUHRBERG, K. SCHNECKENBURGER, M. FRICKE, C.e HONNEF, K. (2000). *L'art au XX<sup>e</sup> siècle*. Koln : Taschen.

ZAKHARTCHOUK, J-M. (1990). *L'enseignant, un passeur culture*, Paris, ESF.

Sources Internet consultées :

<http://www.chezsylvie.net/artsplastiques/aquariumcollectif.htm>

<http://eavm.uqam.ca/enseignants/gauvin/image5.html>

<http://eavm.uqam.ca/enseignants/richard/>

<http://eavm.uqam.ca/enseignants/amyot/CASQUE1.JPG>

<http://users.telenet.be/juliens/xtojc/>

<http://www.medienkunstnetz.de/works/spiral-jetty/>

## BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- ARDOUIN, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.
- BEAUPRÉ, P. (1987). *L'éducation à travers les arts plastiques*. Paris : Éditions Pleins Bords.
- Collectif sous la dir. de JULIEN, L. SANSTERRE, L. (2001). *L'apport de la culture à l'éducation : acte du colloque Recherche : culture et communication*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Collectif sous la dir. de LAURIER, D. GOSSELIN, P. (2004) *Tactiques insolites vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal, Guérin universitaire.
- FORTIN, C. (1994). *L'initiation à l'art contemporain : soutien à l'enseignement des arts plastiques?* Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi
- GAGNON-BOURGET, F. (2000). *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*. Ontario : Société canadienne éducative par l'art.
- KARSENTI, T. SAVOIE-ZAJC, L. (2002). *Introduction à la recherche*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- KARSENTI, T. SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- KERLAN, A. *L'art pour éduquer?* (2004). Québec : Presse de l'Université de Laval.
- MARTINET, M. A. RAYMOND, D. GAUTHIER, C. (2000). *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- MISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- RICHARD, M. LEMERISE, S. (1998). *Les arts plastiques à l'école : exploration de nouveaux territoires*. Montréal : Éditions Logiques.
- SIMARD, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presse de l'Université de Laval.
- VIENNEAU, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Québec : Éditeur Gaëtan Morin.