

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

COMMUNICATION ACCOMPAGNANT L'ŒUVRE
PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ART

PAR
CHRISTINE GAUTHIER

RÉFLÉCHIR L'ART ET SE RÉFLÉCHIR DANS L'ART
CRÉATION D'ATELIERS DESTINÉS À L'ENSEIGNEMENT
DES ARTS PLASTIQUES AU COLLÉGIAL

MAI 2003



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.

Ce travail de recherche a été réalisé
à l'Université du Québec à Chicoutimi
dans le cadre du programme
de la Maîtrise en art

CONCENTRATION : ENSEIGNEMENT ET TRANSMISSION

Pour l'obtention du grade : Maître ès arts M.A.

RÉSUMÉ

Le travail qui suit a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en art, concentration enseignement et transmission; création. Mes préoccupations concernent la construction et le développement d'une démarche artistique réflexive chez les étudiants en arts plastiques au collégial. Dans mon projet, je propose l'art comme moyen de réflexion, réflexion signifiant à la fois pensée et reflet.

Ayant constaté le trop peu d'outils destinés aux enseignants en arts plastiques au collégial et permettant de développer la démarche de création chez leurs étudiants, j'ai décidé de développer une stratégie d'enseignement/apprentissage, des œuvres pédagogiques qui pourraient aider à la fois enseignants et étudiants.

L'identité personnelle et artistique de l'étudiant est amenée à se développer à la fois visuellement dans l'œuvre qu'il réalise et dans la pensée critique, à travers un mouvement alternatif entre théorie et pratique. L'étudiant développe donc des connaissances à la fois sur lui-même et sur l'art contemporain, ce qui l'amène à acquérir une attitude critique.

Par le biais de la recherche développement, j'ai effectué de nombreuses lectures et des observations sur le terrain (stage et expérimentations informelles) avant d'aboutir à la création de mon produit. Le tout s'articule en une série de sept ateliers réflexifs et éducatifs qui sont des œuvres pédagogiques. Destinés aux enseignants, ce sont des mises en situation, des projets de création à faire vivre aux étudiants. Par ailleurs, j'ai moi-même mis à l'essai chaque atelier en effectuant le travail de création demandé. Il s'agit d'une première évaluation, une évaluation subjective. Ainsi, j'ai réalisé sept œuvres artistiques en lien avec les sept thèmes des ateliers, soit le musée personnel, la culture, les matériaux non traditionnels, l'hybridité entre disciplines, l'interaction avec le spectateur, la notion de lieu, ainsi que l'éphémère et la trace. Par ailleurs, ces sept œuvres artistiques et ateliers font partie de l'exposition *Réflexion : quand les attitudes deviennent formes*, présentée à la galerie Espace Virtuel, en mai 2003. Cette exposition, œuvre de transmission, donne à voir le parcours d'une démarche de création, tout en présentant les spécificités didactico-pédagogiques de chacun des ateliers.

Évidemment, les étapes de la mise à l'essai à plus grande échelle, de l'évaluation et de la diffusion du produit éducatif n'ont pas pu être effectuées. Ce sont des opérations que j'ai envisagées, mais elles appartiendront à une recherche ultérieure.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier celles qui m'ont permis de mener ce projet à terme, mes deux directrices actuelles, Monique L'Hostie et Élisabeth Kaine. Merci de m'avoir sauvée en m'acceptant à l'improviste et surtout, merci de votre ouverture aux autres disciplines...

Mention spéciale à mon conjoint Dave Jobin, technicien personnel et castor bricoleur à la patience exemplaire. Merci aussi d'avoir accepté de subir angoisses, absences répétées et travail en rafales.

Toute ma gratitude à Lise Clément et aux gens d'Espace Virtuel, pour m'avoir fait confiance et donné la chance de concrétiser ce projet, ce rêve.

Merci à mon lien avec la réalité collégiale, Steven Renald, avec qui j'ai effectué un stage plus qu'agréable et des plus enrichissants.

À tous les autres, collaborateurs, collègues, amis, enseignants, vous qui vous reconnaissez et qui m'avez aidée, supportée (parfois dans les deux sens...) dans ce parcours quelquefois trépidant, quelquefois ardu, mais ô combien enrichissant, recevez toute ma reconnaissance. Mention spéciale à mes patrons de Séquence pour leur compréhension.

Enfin, Merci à Hélène Bonin, ma première directrice, qui, à cause de mésaventures kafkaïennes, a dû se retirer du projet. Merci de m'avoir suivie et appuyée et, surtout, merci de m'avoir laissée être ce que je suis.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
INTRODUCTION : GENÈSE DU PROJET.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE : FAIBLESSES ET MOYENS.....	9
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL : ART ET RÉFLEXION.....	17
Note liminaire.....	18
Introduction.....	18
L'identité et la démarche de création.....	19
L'interaction théorie et pratique.....	26
La pensée critique.....	28
Conclusion.....	31
CHAPITRE 3	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE : CHEMINEMENT ET ÉTAPES.....	33
Type de recherche.....	34
Analyse des besoins.....	35
Conception du produit.....	35
Vers une mise à l'essai.....	39
Mise à l'essai à grande échelle, évaluation, implantation et diffusion.....	41
CHAPITRE 4	
LES RÉSULTATS.....	42
Introduction : Sept ateliers, sept œuvres, une exposition.....	43
Sept ateliers, œuvres pédagogiques.....	44
Sept œuvres artistiques.....	46
Une exposition, œuvre de transmission.....	46
1- Le musée personnel.....	48
Œuvre pédagogique : l'atelier.....	48
Extrant/œuvre artistique : <i>Musée personnel</i>	49
Retour critique.....	50
2- Art et culture(s).....	52
Œuvre pédagogique : l'atelier.....	52
Extrant/œuvre artistique : <i>Chroniques de l'ailleurs</i>	53
Retour critique.....	56
3- Matériaux non traditionnels.....	57

Œuvre pédagogique : l'atelier.....	57
Extrant/œuvre artistique : <i>S and M (Sex and Money, Slave and Master)</i>	58
Retour critique	59
4-Art et hybridité.....	60
Œuvre pédagogique : l'atelier.....	60
Extrant/œuvre artistique : <i>Mein Rorschach</i>	61
Retour critique	62
5-Le spectateur et le public.....	63
Œuvre pédagogique : l'atelier.....	63
Extrant/œuvre artistique : <i>La démocratie</i>	63
Retour critique	65
6- Art et lieu(x).....	66
Œuvre pédagogique : l'atelier.....	66
Extrant/œuvre artistique : <i>Lieux communs</i>	67
Retour critique	68
7- Éphémère et traces.....	69
Œuvre pédagogique : l'atelier.....	69
Extrant/œuvre artistique : <i>Enterrement de vie de fille : traces</i>	70
Retour critique	70
CONCLUSION	72
Récapitulation.....	73
Pour la postérité.....	76
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	78
ANNEXES	
Annexe I : Liste des buts généraux du programme en arts plastiques.....	84
Annexe II : Liste des objectifs/compétences du programme en arts plastiques.....	87
Annexe III : Ateliers.....	89
Le musée personnel.....	90
Art et culture(s).....	106
Matériaux non traditionnels.....	123
Art et hybridité.....	142
Le spectateur et le public.....	161
Art et lieu(x).....	179
Éphémère et traces.....	202
Annexe IV : Œuvres et exposition.....	217
<i>Musée personnel</i>	218
<i>Chroniques de l'ailleurs</i>	219
<i>S and M (Sex and Money, Slave and Master)</i>	220
<i>Mein Rorschach</i>	221

<i>La démocratie</i>	222
<i>Lieux communs</i>	223
<i>Enterrement de vie de fille : traces</i>	225
<i>Exposition Réflexions : quand les attitudes deviennent formes</i>	226
Annexe V : Modélisations	228
Le musée personnel	229
Art et culture(s).....	230
Matériaux non traditionnels	231
Art et hybridité	232
Le spectateur et le public	233
Art et lieu(x).....	234
Éphémère et traces	235

INTRODUCTION :
GENÈSE DU PROJET

INTRODUCTION :

GENÈSE DU PROJET

Genèse : Ensemble des formes ou des éléments qui ont contribué à produire quelque chose; manière dont une chose s'est formée.

Cette partie relate comment a germé l'idée du projet et comment ce même projet a pu se développer.

Ayant bénéficié d'une formation pratique en arts visuels, j'ai toutefois toujours manifesté un intérêt pour l'enseignement et la transmission de connaissances. Environnement familial lié au milieu scolaire, aptitudes à expliquer à mes pairs dès les premières années à la petite école; j'ai toujours trempé dans cet environnement. Il a donc toujours été clair que j'enseignerais un jour. Par contre, je savais que les individus à qui je désirais enseigner étaient plus âgés, plus *intéressés*, car ils auraient *choisi* les arts plastiques. Au collégial, j'ai eu énormément de plaisir à faire évoluer mon identité artistique émergente. J'ai été très stimulée par mon environnement, par mes pairs, par une enseignante en particulier, par l'ambiance dynamique et les ressources matérielles. J'ai tellement apprécié mon passage au cégep que j'ai eu envie d'y retourner, mais dans le rôle de l'enseignante, cette fois.

À la fin de mes études universitaires de premier cycle, un baccalauréat interdisciplinaire en art concentration sculpture, j'ai éprouvé le besoin de me plonger dans des considérations plus théoriques. J'ai aussi réalisé que ce qui me distinguait comme étudiante et comme personne, c'était ma prédisposition pour la théorie. En arts, un praticien attiré par la théorie et capable de la manier n'est pas chose commune. Par ailleurs, mon identité propre, ma singularité, j'y ai toujours tenu. J'ai donc combiné tous ces désirs et aptitudes pour en arriver à mon projet de maîtrise.

Si, au début de mes études de maîtrise, mon projet tendait vers l'histoire de l'art, il a pris une toute autre direction à travers l'évolution de mon travail. À l'origine, je travaillais sur le pastiche. Je désirais renouveler l'enseignement de la théorie et de la pratique artistique en les conjuguant, en les enseignant de manière simultanée. Je voulais favoriser les allers et retours entre théorie et pratique, afin que celles-ci s'alimentent mutuellement. Par l'action, soit en réalisant un pastiche, l'étudiant acquerrait des connaissances théoriques en histoire de l'art. Cela lui permettait de s'ouvrir à différentes façons de faire et ainsi de s'inspirer, de nourrir sa propre pratique.

Cependant, en réalisant moi-même plusieurs œuvres *à la manière de*, je me suis rapidement aperçue que l'on s'y oubliait, que l'identité artistique y était lésée. Je me suis donc dirigée vers des ateliers qui permettraient à l'étudiant de se découvrir en restant lui-même, plutôt que de passer par les autres pour ce faire. J'ai toutefois conservé cette préoccupation, cette volonté d'allier théorie et pratique, de faire acquérir des connaissances, ainsi que les notions d'ouverture et d'alimentation de la pratique artistique.

Par ailleurs, en effectuant un stage au cégep de Jonquière pendant la maîtrise, je me suis rappelée que l'histoire de l'art était bien présente dans le programme au collégial, puisque plusieurs cours y sont dédiés. Il n'était pas nécessaire de tomber dans la redite et de l'inclure dans les cours pratiques. Par contre, j'ai pu remarquer que l'art contemporain n'avait pas beaucoup de place. Étant donné la matière abondante à transmettre en peu d'heures dans les cours d'histoire de l'art, l'art contemporain se voit bien souvent relégué aux activités d'enrichissement ou ne profite que d'un ou deux cours. Pourtant, il fait partie de notre réalité actuelle et les pratiques y abondent. Il y avait donc une lacune à combler. Plutôt que d'inclure l'histoire de l'art au sens classique, j'ai plutôt opté pour l'histoire de l'art qui continue à s'écrire aujourd'hui, celle que trop souvent on laisse de côté pour se tourner vers l'histoire d'hier. La notion de théorie que j'adopte s'applique donc aux concepts qui sont utilisés par les artistes actuels et qui s'inscrivent dans notre monde présent.

Il est important de noter que je ne prétends pas ici couvrir tout l'art contemporain. Les pratiques actuelles sont si éclatées, si diversifiées et si nombreuses qu'il est pratiquement impossible « d'enseigner » l'art contemporain. Si les spécialistes ne s'entendent pas sur une définition claire de ce qu'est l'art d'aujourd'hui, comment l'enseigner aux étudiants ? Ce que je propose ici, c'est plutôt de questionner l'art contemporain, de le décortiquer, de l'étudier, de l'observer, de le manipuler, de le triturer, d'en identifier certaines caractéristiques qui reviennent souvent.

Mes recherches concernent donc la construction¹ et le développement² d'une démarche artistique réflexive chez les étudiants en arts plastiques au collégial. Il s'agit pour chaque étudiant d'identifier, d'assumer et de développer son identité en tant qu'individu et artiste en devenir. Je propose ici l'art comme moyen de réflexion, réflexion signifiant à la fois reflet et pensée. L'identité devrait donc se développer à la fois dans l'œuvre, visuellement, et dans la pensée critique, à travers une articulation, un mouvement alternatif entre théorie et pratique.

J'ai donc pensé développer une série d'ateliers, des documents s'adressant à l'enseignant et proposant des situations et projets à faire vivre aux étudiants. Tout d'abord, ces ateliers m'étaient destinés en tant que future enseignante au collégial. Toutefois, avant même de produire ces ateliers, j'ai réalisé que ceux-ci risquaient de se retrouver sur des tablettes, inutilisés pendant toutes les années où je ne serais pas encore engagée dans une institution collégiale. Je me suis aperçue que je pouvais (que je devais) diffuser mon travail et faire en sorte que d'autres puissent utiliser ces ateliers.

¹ Le terme *construction* est ici employé selon le sens que lui donne *Le Petit Robert*, soit « l'action de composer, d'élaborer en donnant une structure » (p. 452-453). Cela sous-entend donc la présence de matériaux déjà existants et d'un ou des constructeurs. Ici, l'identité artistique et personnelle se développe selon ces deux présences, soit à partir de ce que chaque étudiant possède déjà (goûts, habiletés, talents, opinions, etc.) et par le travail d'un ou des constructeurs, soit l'étudiant lui-même, ainsi que son environnement, ce qui l'influence (l'enseignement, les autres étudiants, sa famille, etc.). Notons par ailleurs, que Rose-Marie Arbour (1993) emploie elle aussi le terme *construction*, qualifiant la pratique artistique et l'identité de « constructions instables », mouvantes.

² Le terme *développer* est ici particulièrement choisi, puisqu'il se définit comme une « évolution acquise, pluridimensionnelle et concentrique » (Brief, 1986, in Legendre, cité par Boisvert, 1999, p. 99).

Par ailleurs, parallèlement à ces ateliers, j'ai prévu concevoir et réaliser une série d'œuvres, soit une par atelier¹. Puisque je suis praticienne à l'origine, de par ma formation, je voulais produire du matériel visuel en lien avec ma production plus théorique. Au départ, cette volonté de donner à voir était instinctive, viscérale. Je voulais présenter des œuvres, créer et monter une exposition à l'instar de mes collègues. Cependant, au fil des recherches, ce besoin *intime* s'est mué en besoin *scientifique*, de l'expression artistique à la démonstration scientifique. Il s'agissait de pouvoir présenter la méthode et ses résultats de façon visuelle, de montrer ce que mes ateliers pouvaient engendrer comme résultats tangibles. Par ailleurs, je désirais mettre en branle ce mouvement alternatif entre théorie et pratique. Dans la stratégie que je propose, l'enseignant est aussi artiste. Il possède lui-même une démarche de création. Il me fallait être cohérente et marier pédagogie et production artistique.

Il est capital ici de mentionner, d'expliquer ma position, à savoir que je privilégie une double posture, celle de l'enseignant et celle de l'artiste. Ainsi, mon projet ne touche pas que les arts visuels ou que l'enseignement des arts. Il se développe sur le point de rencontre de ces deux axes convergents. L'articulation théorie/pratique n'est pas seulement une visée que je prescris pour l'étudiant. Elle doit d'abord être vécue par celui qui propose cette stratégie. Par conséquent, toutes les dimensions de mon projet, l'essai, les ateliers,

¹ Concernant les exigences du programme de la maîtrise en art, enseignement et transmission; création, un seul type de travail de création est demandé. Ici, cette exigence était comblée par les ateliers. Il est aussi nécessaire de spécifier que le travail de l'étudiant à la maîtrise doit être montré publiquement pendant trois jours, mais pas nécessairement sous la forme d'une exposition. Autrement dit, j'aurais pu m'en tenir à la production d'ateliers qui auraient été présentés publiquement dans un lieu pertinent.

l'exposition, comporteront toujours la présence de ces deux axes.

Par cette recherche, je vise donc à apporter ma contribution à l'enseignement des arts plastiques au cégep et à doter les enseignants d'un outil qui puisse les aider à développer la démarche artistique de leurs étudiants, ce qui n'existe pas encore à ma connaissance¹. De façon plus personnelle, je vise à développer une expertise, à acquérir des connaissances au niveau de l'enseignement collégial avant de passer à l'action, avant d'enseigner.

Je dois ici apporter une précision : les ateliers que j'offre ici ne constituent pas une alternative au programme. Je ne prétends pas remplacer les structures déjà en place. Mes ateliers sont des outils qui peuvent être insérés à l'intérieur même du programme. Ils ont été prévus pour cela. Mon travail propose une banque de sept ateliers dans laquelle les enseignants peuvent choisir celui qui les intéresse, celui qui leur semble pertinent.

Même si ma recherche s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en art, il est important de spécifier que la rédaction de cet essai emprunte beaucoup aux comptes rendus de recherche en sciences de l'éducation. J'appréciais et j'avais besoin de cette structure plus rigoureuse.

Ce document s'articule en quatre chapitres. Le premier expose la problématique de la recherche, soit le problème réel observé et les moyens proposés pour le résoudre. Le

¹ Du moins, s'il en existe, les résultats n'ont pas été diffusés ou l'ont été à une échelle locale.

deuxième chapitre rassemble les ancrages théoriques de la recherche. Ce cadre conceptuel rend explicites les quatre principaux concepts qui interviennent et interagissent dans mon projet, soit l'identité et la démarche artistique, le dialogue entre théorie et pratique, ainsi que la pensée critique. Le chapitre trois présente la méthodologie employée pour la réalisation de cette recherche. Il décrit les étapes de la recherche développement, une méthodologie utilisée, entre autres, en sciences de l'éducation, une méthodologie bien ancrée dans le réel et impliquant la production d'un objet, d'un outil éducatif. Quant au dernier et quatrième chapitre, il s'attache à décrire et à expliciter les résultats de la recherche. Ceux-ci se sont développés en deux temps, soit la conception de sept ateliers et la production d'œuvres présentées dans une exposition devenue lieu de création. Enfin, la conclusion présente un rappel du projet et une projection des intentions à venir. On retrouve également, en annexes I et II, la liste des buts généraux et compétences du programme en Arts plastiques au collégial. Les ateliers sont tous présentés dans l'annexe III et en annexe IV, on trouve les illustrations de toutes les œuvres, ainsi que des vues générales de l'exposition. Enfin, en annexe V, on peut voir les modélisations présentes sur les tables lors de l'exposition.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE : FAIBLESSES ET MOYENS

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE : FAIBLESSES ET MOYENS

Ce chapitre traite de l'ensemble des problèmes remarqués sur le terrain et menant tous vraisemblablement à une faiblesse liée au manque d'outils existants pour le développement de la démarche de création au collégial. Il justifie donc la pertinence sociale et scientifique, l'utilité de mon projet.

Dans un entretien avec une journaliste du magazine Québec Science (2002), celui qui fut le tout premier ministre de l'Éducation au Québec, Paul Gérin-Lajoie, soutient que l'on n'exige pas assez des jeunes au collégial, ce qui fait qu'ils ne sont pas bien préparés pour les études universitaires. Il en est parfois de même en arts plastiques où il arrive que les finissants ne soient pas toujours suffisamment outillés pour les études universitaires, où l'on porte une attention particulière à la démarche de création. J'ai personnellement remarqué ce problème lors de mon entrée au baccalauréat interdisciplinaire en art, où la majorité des étudiants ne semblaient pas conscients de ce qui les caractérisait en tant que créateurs. En fait, ils ne semblaient même pas savoir qu'ils possédaient des éléments récurrents, des particularités, une identité artistique bien à eux¹. Par ailleurs, j'ai pu noter

¹ Il est important de signaler que les étudiants, même s'ils sont inscrits au baccalauréat interdisciplinaire en art ou au baccalauréat en enseignement des arts, ne proviennent pas tous nécessairement du collégial en arts plastiques. Il est difficile de contrôler la provenance des étudiants nouvellement inscrits en art à l'université. Certains ont suivi un programme d'arts et lettres, d'autres proviennent de champs totalement étrangers aux arts.

que, contrairement à la majorité, j'accordais une attention particulière à ma démarche de création, puisque j'y avais été sensibilisée au cégep par une artiste-enseignante.

Au printemps 2000, dans le cadre d'un atelier expérimental dans un cours de dessin, j'ai testé, de façon informelle, certaines habiletés chez des étudiants de première année du baccalauréat interdisciplinaire en art. À l'aide d'un questionnaire, je les ai interrogés sur leurs connaissances théoriques. Les vingt-cinq questions portaient sur l'histoire de l'art, l'art contemporain au Québec et en région, de même que sur leur pratique d'artiste en devenir. Par exemple, je demandais de nommer un peintre impressionniste et une de ses œuvres, trois artistes québécois, trois artistes de la région, deux artistes américains, quatre sculpteurs. J'interrogeais les étudiants sur ce qu'ils savaient de différents courants comme le romantisme, l'expressionnisme allemand, le pop art. J'ai aussi demandé aux étudiants de qualifier leur pratique, d'identifier les éléments que l'on pouvait y retrouver. Enfin, j'ai questionné les étudiants sur leur conception de l'art. Une grande majorité des étudiants laissaient des blancs là où ils auraient dû répondre. En quantifiant les résultats, j'ai obtenu une moyenne générale de 46%. Il s'agit assurément d'un piètre résultat pour des étudiants inscrits dans un baccalauréat en art. Il n'était ni prévu ni nécessaire que des étudiants réussissent avec 100%, mais il semble que chacun aurait dû se retrouver avec au moins 60% de bonnes réponses, ce qui n'a pas été le cas. Les capacités des étudiants à nommer et à décrire leurs habitudes de création se sont avérées plutôt pauvres, tout comme leurs connaissances historiques¹. Les faits indiquent clairement la nécessité de porter une

¹ Encore une fois, soulignons que les étudiants inscrits en arts à l'université ne proviennent pas nécessairement du collégial en arts plastiques.

attention particulière au développement de la démarche de création chez les étudiants tout en leur permettant d'acquérir des connaissances les amenant à pouvoir lire des œuvres autres que les leurs. L'acquisition de connaissances s'effectue donc sur deux niveaux : les connaissances sur eux-mêmes et les connaissances sur l'art contemporain, ce qui conduit au développement de compétences liées à la pensée critique.

À l'automne 2001, dans le cadre d'une assistance de cours¹, j'ai compilé les résultats d'un questionnaire du même type, concernant la consommation culturelle des étudiants de première année du baccalauréat interdisciplinaire en art. J'ai pu constater que peu d'étudiants fréquentaient les expositions, allaient au théâtre ou voir des films de répertoire. De plus, j'ai corrigé des rapports de lecture d'un ouvrage traitant de l'art contemporain. Là encore, j'ai pu remarquer de sérieuses lacunes reliées aux connaissances théoriques, ainsi que d'autres faiblesses telles un important manque de jugement critique et un esprit de synthèse déficient (et ce sont là des habiletés nécessaires à la construction, au développement et à la communication d'une démarche artistique). Soit les étudiants avaient évacué les idées principales, rédigeant un résumé trop court et sans consistance, soit ils ne savaient pas synthétiser, transcrivant ce qu'ils avaient appris par cœur plutôt que de raisonner. La plupart des étudiants affirmaient sans aller plus loin, sans expliquer leur pensée, leurs choix, comme si dans l'affirmation se trouvait la justification. Par exemple,

¹ Il s'agissait d'une assistance dans le cadre des cours *Fonction de l'art et de l'artiste* et *Activité d'intégration*, ici fusionnés pour les besoins de mon assistance. Ces deux cours interviennent directement au début de la première année du baccalauréat interdisciplinaire en art de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ils sont dispensés aux étudiants de toutes les disciplines du baccalauréat : peinture, sculpture, design, cinéma et vidéo, théorie et histoire de l'art, ainsi que théâtre.

les étudiants devaient expliquer ce qu'est l'art contemporain, à partir des caractéristiques données par l'auteure du livre. Ils utilisaient donc les termes sans les expliquer, écrivant des phrases comme « L'art contemporain est très labile ». Évidemment, peu d'étudiants ont su expliquer ce que signifiait labile. Peut-être croyaient-ils que reprendre les termes exacts les faisait paraître savants. Peut-être avaient-ils lu le livre dans le but de répondre à des questions précises, tentant de retenir tout ce qui leur semblait important, mais sans tâcher de comprendre les principaux concepts démontrés.

Il semble donc qu'il y ait une insuffisance concernant la démarche de création des étudiants en arts plastiques au collégial. Lorsque j'étais moi-même au collégial, j'ai personnellement constaté que plusieurs enseignants se contentaient de manœuvres techniques ou d'exercices de style. Il n'est donc pas étonnant que lors de mon entrée à l'université, les nouveaux inscrits en art n'étaient pas bien préparés à parler de leur travail de façon adéquate. Il est certain que mon expérience date de plusieurs années et qu'aujourd'hui, de nombreux enseignants se donnent la peine de faire évoluer leurs étudiants en tant que créateurs, en tant qu'artistes émergents. Cependant, il n'existe pas suffisamment d'outils pour leur faciliter la tâche. Peut-on aller plus loin dans l'enseignement des arts plastiques au collégial ? Peut-on accentuer le développement de la démarche de création ?

C'est ainsi que j'ai constaté la pertinence d'un projet qui développerait des outils liés à la construction d'une démarche artistique où théorie et pratique s'intègrent l'une à l'autre, mettant en œuvre la pensée critique tout en accordant une place prépondérante à

l'identité personnelle du jeune. Que ce soit pendant l'expérience vécue en 2000 ou lors de la compilation de résultats et de la correction de travaux en 2001, j'ai pu observer que les étudiants terminant au collégial en arts plastiques manquent de connaissances théoriques. Beaucoup d'entre eux créent sans porter attention à ce qu'ils font. Vraisemblablement, on ne sent pas toujours leur désir de développer leur démarche artistique, ce qui est tout à fait normal puisque ceux-ci en ignorent souvent l'existence. Elle est présente, latente, mais souvent non connue, non identifiée, donc non assumée.

Le hic dans tout ceci, c'est qu'au collégial, la finalité du programme en arts plastiques consiste à préparer l'étudiant à « poursuivre des études universitaires dans les domaines des arts et des sciences de l'éducation » (MÉQ, 1999). L'enseignement des arts plastiques au collégial devrait donc invariablement mener à l'acquisition de capacités essentielles à la réussite d'études universitaires, des capacités liées à l'appréhension d'une démarche artistique, qu'il s'agisse de la sienne ou de celle d'un autre. On doit mieux préparer les étudiants à ce qui les attend à l'université, surtout que le programme d'arts plastiques au collégial est un programme préuniversitaire.

Souvent, la première année d'études en arts plastiques au collégial accorde une plus grande importance à la formation technique. Celle-ci est évidemment nécessaire, mais il serait pertinent de mieux intégrer la formation à visée de création à la formation technique¹.

¹ Par ailleurs, lors d'une communication présentée en novembre 2002 au colloque annuel de l'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques (AQÉSAP), j'ai pu échanger avec des enseignants en arts plastiques au collégial. J'ai là aussi pu constater l'importance de développer une démarche artistique axée sur l'identité de l'étudiant et le jugement critique.

Qui plus est, la lacune théorique, le manque de projets expérimentaux et documentés en ce qui concerne l'enseignement des arts plastiques au collégial est tel que lors de mes recherches bibliographiques, je n'ai recensé aucune littérature sur le sujet. Non seulement je n'ai répertorié aucun écrit portant sur la démarche artistique des cégépiens inscrits en arts plastiques, mais je n'ai rien pu trouver sur l'enseignement des arts plastiques au collégial, si ce n'est que le programme du Ministère. Il est ici nécessaire de nuancer en mentionnant qu'il est toutefois possible que certains articles aient été écrits sur le sujet et que je n'aie pu y avoir accès par les banques de données consultées. Il est très possible que des recherches ait été effectuées dans les collèges et que toutes les informations soient restées dans les départements. Néanmoins, il est indispensable, voire impératif d'engager une recherche sur le sujet et de la rendre accessible aux enseignants concernés.

Mon projet consiste donc en l'élaboration de sept ateliers qui favoriseront l'émergence d'une démarche artistique. Axés sur le développement de l'identité personnelle et artistique, le développement du jugement critique, privilégiant l'articulation théorie et pratique, ces ateliers sont des outils s'adressant aux enseignants, des outils qui proposent des situations vécues par les étudiants et qui se proposent d'aider les enseignants. Ces ateliers présentent l'art comme réflexion, réflexion signifiant à la fois reflet et pensée. Ils s'accompagnent de sept œuvres, chacune étant reliée à un atelier. Comme chercheure, j'ai personnellement expérimenté les ateliers, les autoévaluant d'abord. Avant de les faire vivre aux étudiants, je me suis mise dans leur peau et j'ai effectué le travail de création demandé dans chacun des ateliers. Évidemment, j'ai acquis plus de maturité et

d'expérience que les étudiants du collégial, mais il me fallait vivre ces ateliers en tant qu'être créateur. Comme artiste, je me devais de produire des œuvres, de donner à voir des concepts, de poursuivre ma propre démarche en lien avec cette recherche. Comme enseignante en devenir, je me devais de passer par ce processus que je propose et de vivre moi aussi une articulation de la théorie et de la pratique.

J'espère donc apporter une contribution à l'enseignement des arts plastiques au collégial par le développement de la démarche de création chez les étudiants et par mes ateliers. Dès le début, les étudiants doivent être mis au courant que l'art, même s'il est source de plaisir, constitue un espace de réflexion exigeant et non un espace de jeu ou un loisir facile. Quant aux enseignants, on doit développer des outils qui les aideront dans cette perspective. Ainsi, les étudiants seront plus engagés dans leurs pratiques, ils deviendront des artistes plus éclairés dans leurs choix, de meilleurs chercheurs dans le domaine de la création artistique. En outre, rendre les étudiants plus conscients de leurs processus de pensée les rend aussi davantage en mesure de se guider, d'évaluer (Romano, 1993) et de s'autoévaluer.

Dans ce chapitre, des problèmes réels et basés sur une expérience personnelle ont été nommés, recensés. Ils constituent la base de la recherche, la poussée vers le développement d'une approche pédagogique autre, une approche orientée vers la démarche de création. Ce qui suit, le cadre conceptuel, explique le cœur du projet, son contexte interne et les principaux concepts qui donnent à la recherche sa couleur particulière.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL : ART ET RÉFLEXION

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL : ART ET RÉFLEXION

Note liminaire

Certaines personnes pourraient, avec raison, critiquer la quantité importante de références employées. Il est vrai que ma recherche a été nourrie par une vaste revue de littérature. Étant donné la nature hybride de mon projet, je ne pouvais me restreindre à quelques références. Puisque je n'ai recensé aucune littérature sur l'enseignement des arts plastiques au collégial et encore moins sur le développement d'une démarche de création chez les étudiants, j'ai dû glaner mes références à travers plusieurs sources. Par ailleurs, je considère qu'un cadre théorique élargi favorise la pensée critique. Consulter plusieurs ouvrages écrits par plusieurs auteurs permet d'adopter une position éclairée.

Introduction

Le contexte interne de cette recherche s'inscrit donc selon quatre concepts clés, tous reliés entre eux et formant un tout tissé serré. Les deux premiers concepts, se confondant presque, sont associés à l'identité de l'étudiant et à la démarche de création. Le troisième se rapporte à l'interaction théorie et pratique et enfin, le dernier se rattache à la pensée critique.

Aujourd'hui, l'art ne se montre plus compatible avec les propositions kantienne, où il se faisait le véhicule du Beau et du Sublime. Toujours en évolution avec ses acteurs,

artistes ou spectateurs, il est maintenant un langage propre à exprimer diverses formes d'appréhension du réel (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

En ce sens, je propose l'art comme moyen de réflexion. Notons ici la polysémie du terme : réflexion signifie à la fois reflet et pensée. L'art est autobiographique, on y parle toujours de soi, le dessinant est toujours le dessiné. Il est introspection, mais il est aussi *extrospection*¹. De l'intérieur à l'extérieur, de soi vers les autres, l'art est également une manière de connaître, d'appréhender le monde. « Donner à voir, c'est se donner à voir et par là, donner à vivre » (Lagoutte, 1997, p. 11). Il faut donc à la fois se réfléchir dans l'art et réfléchir sur l'art.

L'identité et la démarche de création

En se réfléchissant, donc, en se reflétant, l'étudiant effectue un travail sur lui-même. Lagoutte (1997) avance que l'artiste envisage les arts plastiques pour résoudre des problèmes permettant l'avancement de son art, alors que l'enfant pratique les arts plastiques pour s'accomplir lui-même. Il me semble que l'art de l'artiste a quelque chose à voir avec l'accomplissement de l'enfant. Peut-on s'accomplir artistiquement si on n'est pas *un peu* accompli personnellement ? Il ne semble pas. Les deux, identité artistique et identité personnelle, se trouvent intimement liées.

La pratique artistique est le lieu où les identités se voient identifiées, énoncées,

¹ Naturellement, il s'agit ici d'un néologisme, équivalent antithétique du terme *introspection*. *Extrospection* désigne donc un regard et une projection vers l'extérieur.

dévoilées. Elles sont reconnues, questionnées, approfondies (Régimbald-Zeiber, 1991). Identité et pratique artistique présentent toutes deux un caractère dialectique d'incertitude et de constance. Toutes deux constituent un processus évolutif et dynamique. Elles sont des « constructions instables » (Arbour, 1993, p. 36). Si l'individu est composé de plusieurs strates, s'il est un « feuilletage de composantes matérielles et immatérielles » (Héritier, 1977, p. 65), il en est de même pour chaque œuvre, pour chaque pratique. Et « autant de personnes, autant de certitudes, autant de regards, autant de lectures de textes » (Valéry, 1938, in Roumanes, 1993, p. 235), donc autant d'identités différentes, autant de pratiques artistiques.

L'identité de chacun est une identité multiple. Certains chercheurs (Gohier, 1993; Dressler, 1999) distinguent deux principaux types d'identités, l'identité personnelle et l'identité sociale. Bien que je traite aussi de l'identité sociale, en référant continuellement au monde actuel, en faisant contextualiser les réflexions de l'étudiant dans la société dans laquelle nous vivons, c'est surtout le concept d'identité personnelle qui m'intéresse.

Évidemment, l'identité personnelle se base sur le mot personne, terme défini par Locke (1694, in Ferret, 1998) comme « un être pensant et intelligent, capable de raison et de réflexion » (p. 163). L'identité est le caractère de ce qui demeure identique à soi-même (Ferret, 1998). Elle se rattache à trois caractères : constance, unité et reconnaissance du même (Green, 1977). Erikson (1972, in Gohier, 1993), pour sa part, la définit comme « la perception de la similitude avec soi-même et de sa propre continuité existentielle dans le

temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité » (p. 25).

Puisque l'identité personnelle est l'un des principaux éléments en jeu, l'étudiant travaille sur lui-même. Par ailleurs, l'un des principaux critères pour soutenir l'intérêt d'un élève est la pertinence du contenu du cours pour lui (Romano, 1995). Chez l'étudiant, le travail sur ce qui l'intéresse contribue au développement d'apprentissages significatifs et durables, ce que préconise le Conseil supérieur de l'éducation (1997). Le travail sur un sujet qui lui apparaît intéressant, important, constitue une condition de motivation, donc une condition de réussite éventuelle pour l'apprenant. D'ailleurs, en 1995, le Conseil supérieur de l'éducation a publié un avis intitulé *Des conditions de réussite au collégial*. On y retrouve les points de vue d'étudiants sur le thème de la réussite. L'une des conditions importantes est liée au développement d'objectifs personnels. Le développement de la démarche artistique se voit donc ici justifié puisqu'il ne s'agit pas d'un exercice scolaire, mais bien de la construction de son identité, d'un travail sur soi.

Il serait nécessaire ici d'apporter certaines précisions au niveau des termes employés. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1993) définit la démarche en général comme la « manière particulière de percevoir, de penser, de raisonner, d'agir, de procéder, de progresser et de se développer » (p. 319-320). J'y ajouterais aussi « manière de donner à voir » pour qu'elle prenne tout son sens lorsque transposée dans le champ artistique. Notons aussi l'importance de l'adjectif *particulière* dans la définition de Legendre. Elle intensifie l'importance de la singularité de la démarche de chacun.

Le fait de penser son art, de porter attention à son propre langage, à son processus de création, une attention à l'art en train de se faire (Passeron, 1995, in Bruneau et Chaîné, 1999) permet de découvrir les prémisses de sa propre démarche artistique. Ici, nous pouvons faire un lien avec la métacognition en sciences de l'éducation. Cette activité mentale constitue une « réflexion de deuxième niveau qui consiste, pour l'apprenant, à élaborer des connaissances sur la manière dont il construit ses connaissances » (Grangeat, 1997, p. 13). Elle implique une prise de distance vis-à-vis de l'activité d'apprentissage. Elle est la connaissance de ses propres processus cognitifs (Legendre, 1993). L'étudiant se retrouve en quelque sorte gestionnaire de ses manières d'apprendre et doit pouvoir les expliciter, les contextualiser (Romainville, 1993). La métacognition s'apparente donc à ce que je propose ici : la connaissance et la gestion de sa propre démarche créatrice en émergence.

Chaque étudiant, en travaillant sur sa démarche, est amené à trouver ce qui le distingue des autres. Reboul (1995) disait d'ailleurs qu'éduquer, ce n'était pas fabriquer des adultes selon un modèle, mais bien libérer le *génie* singulier en chacun. L'objectif ultime de l'enseignement serait l'émergence de la pensée personnelle, soit « le pouvoir d'examiner, de comprendre, de juger » (Reboul, 1977, in Lebuis et Lamer, 1999, p. 118). Il faut faire en sorte que chacun puisse élaborer et reconnaître la singularité de sa propre pensée et de sa propre pratique, donc de la pensée de sa pratique (Diot, 1997).

En ceci, je prône la différence. Celle-ci est vue par Leterre (1996) comme l'altérité qualifiée. On sait pourquoi l'autre est autre. Dans le réel d'une cohorte d'étudiants en arts

plastiques au collégial, la différence se situe au point de vue des identités, des démarches artistiques. Puisque l'esprit créateur est la visée majeure des enseignants en arts, nous devrions tous cultiver la différence (Gaillot, 1997). Nous devons amener chacun à trouver sa « singularité essentielle » (Edwards, 1979, p. 20). La différence est donc vue ici comme une qualité et non comme un défaut qui mène à l'exclusion. Évidemment, tout ceci ne peut se faire sans respect et sans ouverture à l'altérité.

L'altérité s'articule autour de l'identité (Leterre, 1996; Landowski, 1997). L'altérité, c'est ce qui est *autre*, ce qui n'est pas *moi*, c'est celui qui a une identité qui n'est pas *la mienne*. Expliqué par Landowski (1997), le concept d'altérité implique deux éléments distincts. L'altérité, ce peut être « la figure de l'Autre » (p. 10), celle de « l'étranger défini par ses dissemblances » (p. 10). Cependant, l'altérité c'est aussi le « terme manquant, le complémentaire » (p. 10). On retrouve aussi dans le concept d'altérité la notion de diversité (Leterre, 1996). Si on considère « quelque chose », il est bien évident qu'il y a « d'autres choses » autour, qu'il s'agisse d'objets inanimés ou d'individus. Aristote (s.d., in Leterre, 1996) disait d'ailleurs qu'« *Autre* se dit des êtres qui ont une pluralité d'espèces ou de manières, ou de définition de leur substance. » (p. 72).

Puisqu'il y a plusieurs étudiants dans une même classe et qu'ils présentent tous des différences au niveau de leur personnalité, chacun d'entre eux se retrouve au milieu d'autant d'*autres*, autant d'êtres différents de lui. Même si les *autres* présentent des dissemblances, l'étudiant doit les respecter, car ces dissemblances offrent aussi un caractère

de complémentarité. Nous sommes tous différents et c'est ce qui est intéressant et enrichissant.

Dans un même ordre d'idées, si, de nos jours, ce qui caractérise les populations estudiantines des collèges, c'est la diversité (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), l'enseignement devrait s'adapter à cette hétérogénéité et offrir un enseignement personnalisé. Si les jeunes sont différents, ils ne peuvent donc pas recevoir le même enseignement (Reboul, 1995). Je préconise donc une approche inspirée des théories personnalistes en éducation, où l'on insiste sur la subjectivité de l'apprenant.

Ma façon d'aborder la posture de l'étudiant s'apparente en partie à l'apprentissage expérientiel. Développée par le psychologue Rogers à la fin des années 60, cette théorie implique l'authenticité de l'apprenant, ainsi que la gestion et la critique de son processus d'apprentissage. On y privilégie l'action et l'enseignant est un facilitateur. Ce type de pratique suppose évidemment que l'apprenant soit responsable et qu'il s'implique. Cela rend cette théorie quelque peu irréaliste, puisque l'on sait que dans la vie, les étudiants ne sont pas toujours motivés et ne s'impliquent pas toujours de bonne grâce dans leurs études. De l'apprentissage expérientiel, je retiens donc la position active de l'apprenant, la gestion de son processus et son implication particulière, mais ce type d'apprentissage ne convient pas tout à fait au type de stratégie que je me propose de développer. J'estime qu'il y manque de l'encadrement de la part de l'enseignant.

Les théories actives du développement de la personne ont été créées pour remédier à cette lacune. Elles font preuve d'encadrement tout en respectant les caractéristiques individuelles. Ici, l'enseignant est guide et aide l'apprenant à se construire lui-même. Ce type d'enseignement favorise le développement de la créativité, de l'autonomie et de la faculté d'évaluation interne et de jugement (Bertrand, 1998).

Mon projet tient donc de ces théories où l'apprenant est au centre des préoccupations, ce qui est tout à fait pertinent puisque c'est le développement de son identité artistique, de sa démarche que je vise. En réalité, cette attention portée à l'apprenant se révèle une attention portée à son processus de création (Ardouin, 1997).

Bruneau et Chaîné (1999) soulignent que la démarche de création qui soutient l'œuvre est l'un des deux pôles importants de l'enseignement des arts. Dans ce domaine, on parle d'ailleurs souvent de la dialectique artiste et enseignant, à savoir faut-il être artiste pour enseigner les arts ? Lorsque l'on enseigne, il faut être spécialiste de la matière et de la didactique (Bruneau et Chaîné, 1998). Si l'enseignant doit posséder une compétence de haut niveau (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), il faut aussi savoir enseigner (Altet, 1994, et Conseil supérieur de l'éducation, 1990, in Bouchard, 1999). Lorsque l'on enseigne la démarche de création, il faut soi-même en avoir une si l'on veut être cohérent. Il est primordial de passer par les mêmes processus de création, d'adopter les mêmes postures que les étudiants. L'enseignant qui fait d'abord pour lui-même ce qu'il fera faire à ses élèves se met en situation de mieux comprendre leur activité artistique (Ministère de l'éducation, 1981). Ainsi, un mouvement alternatif entre théorie et pratique est vécu à la

fois par les étudiants et l'enseignant, ce qui nous mène au concept où théorie et pratique interagissent dans un constant mouvement de va-et-vient.

L'interaction théorie et pratique

Par pratique, j'entends évidemment pratique artistique, le *faire* de l'art, tout ce qui sous-tend la production d'œuvres. Par théorie, je me réfère ici à la définition du *Petit Robert* : « Ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier » (p. 2246). Si, dans d'autres domaines comme en sciences de l'éducation, les théories se cernent facilement sous des désignations, théories personalistes, théories socio-constructivistes ou autres, en arts visuels, ce n'est pas aussi simple. Selon Chalumeau (1994), il y a cinq familles de théories de l'art : la phénoménologie de l'art, la psychologie de l'art, la sociologie de l'art, le formalisme et l'analyse structurale. Concrètement, dans les cours d'arts à saveur théorique, ces théories se voient plutôt *encastrées* dans les courants de l'histoire de l'art. Qu'il s'agisse de celles de Léonard de Vinci, de Kant, de Poussin ou de Greenberg, les théories sont insérées dans leur contexte socio-historique et non étiquetées comme je viens de les nommer. Quant à l'art contemporain, puisqu'il est caractérisé par l'éclatement et la pluralité des pratiques, les théories sont si diverses, que l'on parle plutôt des pratiques individuelles des artistes. J'entends donc par théorie, les « questions soulevées par la pratique » (Harrison et Wood, 1997, p. 29), la définition de ce qu'est l'art, de ce qu'il n'est pas, de ce qu'il met en jeu, la conceptualisation comme « organisation en un système de concepts » (Petit Robert, p. 429).

En arts plastiques comme dans la majorité des domaines, théorie et pratique sont, la plupart du temps, perçues comme deux pôles très éloignés. Les cours concernant la théorie et l'histoire de l'art ne sont habituellement pas ceux où l'on expérimente et où l'on crée en atelier. Toutefois, sans théorie, les arts plastiques ne relèvent que de l'apprentissage technique; sans pratique, ils ne relèvent que du domaine de l'esthétique et de l'histoire de l'art (Juhasz, 1997).

Presque jamais théorie et pratique ne sont jumelées dans l'enseignement des arts plastiques. Souvent, un accord tacite est passé, stipulant que la théorie précède la pratique. Or, aucune des deux n'a d'antériorité sur l'autre (Lagoutte, 1999). La théorie n'est pas un obstacle à la pratique (Bruneau et Chaîné, 1999). L'inverse est aussi vrai. De Duve (1992) affirmait d'ailleurs qu'« il faut historiciser la pratique et esthétiser la théorie » (p. 65).

Legendre (1993), pour sa part, soutient que la théorie et la pratique doivent se compléter et se développer parallèlement. J'affirme qu'elles doivent effectivement être complémentaires, mais qu'elles doivent se développer dans des voies convergentes. Le savoir est expérience et compréhension. La pratique artistique doit être un lieu de questionnement (Gaillot, 1997). Didi-Huberman (s.d., in Juhasz, 1997) dit d'ailleurs que la peinture pense. Le principe fondamental des arts plastiques, selon Juhasz (1997), c'est de développer une pratique artistique en interaction avec la réflexion portée sur cette pratique et par cette pratique elle-même. Il y a donc combinaison de l'agir et du penser.

Bref, la particularité des arts réside bel et bien dans l'articulation de la pratique, de la théorie et de la réflexion (Juhasz, 1997). La théorie n'est donc plus un élément séparé, mais un élément constitutif constamment mobilisé par la pratique, toujours en dialectique, en dialogue avec elle (Diot, 1997). Comme le dit Dewey (s.d. in Legendre 1993), il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie.

Ainsi, l'art doit être pensé en même temps qu'il est créé. La simultanéité de ces deux opérations, création et réflexion, nécessite une bonne part d'esprit critique. Cependant, un art réfléchi et pensé permet le développement de cette habileté à penser. L'action développe ce qui permet de combler le besoin : la pensée critique, qui est le dernier concept orientant cette recherche.

La pensée critique

En plus de transmettre des connaissances de base, l'éducation devrait développer des habiletés rendant capable d'acquérir, d'évaluer et de produire de l'information ou des connaissances de façon autonome (Romano, 1993). Cela équivaut à apprendre à pêcher à l'homme qui a faim plutôt que de lui donner un poisson. Comme dans le proverbe de Confucius, apprendre à penser, apprendre à se questionner plutôt que d'apporter des réponses toutes faites, constitue un acquis durable plutôt que momentané.

L'expression *pensée critique* peut porter à confusion, puisque dans la vie courante, on entend aussi parler d'esprit critique, de sens critique et de jugement critique. Si certains auteurs (Lebuis et Lamer, 1999) préfèrent employer l'expression *esprit critique* parce que

plus englobante, je me rallie plutôt au point de vue de Boisvert (1999b), qui considère l'esprit critique (ou sens critique) comme une série d'attitudes propres à la pensée critique. Quant au jugement critique, il s'agit plutôt d'une décision, un point de vue.

Il importe, de prime abord, de nuancer que pensée critique ne rime ni avec négativisme ni avec scepticisme (Desbiens, 1999). Être critique ne signifie pas réfuter chaque proposition ou trouver des défauts à chaque sujet ou objet. Cela suppose plutôt de la rigueur intellectuelle et la liberté de douter, d'interroger, de s'exprimer (Desbiens, 1999). Lalande (1962, in Desbiens, 1999) définit la pensée critique comme suit : « Examen d'un principe ou d'un fait, en vue de porter à son sujet un jugement d'appréciation. [...] On appelle en ce sens esprit critique celui qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur la valeur de cette assertion, soit au point de vue de son contenu (critique interne), soit au point de vue de son origine (critique externe) » (p. 6). La pensée critique suppose donc des phases d'analyse et d'action, de décision (Brookfield, 1987, in Boisvert, 1996). Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1993) s'attarde aussi à la crédibilité des sources et des opérations menant au jugement. Il explique la pensée critique comme étant une « attitude d'enquête impliquant l'emploi de faits, de principes, de déductions, d'interprétations et l'évaluation des arguments » (p. 974).

Selon Ennis (1985, in Boisvert, 1996), la pensée critique implique plusieurs attitudes, dont l'ouverture d'esprit. Toutefois, il existe d'autres attitudes qui représentent des obstacles à la pensée critique comme la précipitation, la paresse, l'esprit de système qui se caractérise par les préjugés, les idées toutes faites et l'insécurité et enfin, le conformisme

idéologique, soit la « soumission à la mentalité régnante à une époque donnée » (Desbiens, 1999, p. 11).

Plusieurs chercheurs affirment que l'un des principaux buts des études de niveau collégial est d'éveiller des habiletés à penser de façon critique (Beauchesne, 1991; McKeatchie, 1990, et McMillan, 1987, in Romano, 1993). En 1992, le rapport Inchauspé (in Boisvert, 1996) indique que l'université exigera désormais une plus grande attitude au raisonnement abstrait et à l'analyse critique. Le conseil des collèges (1992, in Boisvert, 1999a et 1996) prescrit donc le développement de la pensée critique de manière à favoriser le questionnement et la distance par rapport à ce qui est établi, afin de permettre aux individus de faire de véritables choix. Cependant, peu de travail a été fait de ce côté. Une étude faite par Reid (1990, in Boisvert, 1999c et 1996) dans un collège de Québec a clairement démontré que les jeunes éprouvent de la difficulté à raisonner et à exprimer correctement un raisonnement.

À cause de la diversité des valeurs véhiculées aujourd'hui, fonctionner socialement exige de forger ses propres normes, de s'orienter à partir de ses propres balises (Boisvert, 1999a). Il faut donc traiter de façon efficace la masse croissante d'informations présente dans notre société (Benjamin, 1989, in Boisvert, 1999c et 1996). Il semble donc naturel et essentiel de faire progresser la pensée critique au collégial, quelle que soit la matière enseignée. Par ailleurs, l'art contemporain s'avère tout aussi hétérogène que le monde actuel. Et la création est un domaine qui exige de constamment porter des choix. Il faut donc être apte à analyser, peser, questionner pour soutenir une pratique artistique cohérente

et authentique. Desbiens (1999) affirme d'ailleurs que les arts, tout comme la littérature, les sciences humaines et la politique, constituent un lieu privilégié de la pensée critique.

La mise en forme critique est le premier fondement épistémologique de l'enseignement des arts plastiques (Diot, 1997). L'étudiant doit faire l'effort de penser au-delà des idées reçues, au-delà du sens qui se donne à voir (Beauchesne, 1991). Il faut suffisamment exercer la pensée critique pour mettre en perspective des questions contemporaines. L'enseignant doit permettre à l'étudiant de vivre des situations créatives, réflexives, afin qu'il puisse considérer les œuvres d'art non seulement comme de belles images, mais aussi comme des espaces de réflexion et de représentation (Ardouin, 1997). Ici, l'enseignant se fait Socrate, archétype occidental de la pensée critique (Desbiens, 1999). Comme ce dernier, l'enseignant pratique la maïeutique, son rôle est de faire accoucher l'esprit (critique) des étudiants et de leur faire mettre en pratique l'aphorisme « connais-toi toi-même ».

La pratique dans l'enseignement des arts plastiques, c'est surtout faire se poser des questions (Gaillot, 1997). La pratique critique, c'est aussi la pratique critiquée, c'est exercer un jugement sur sa pratique, afin de la transformer, de la faire évoluer.

Conclusion

La recherche s'articule donc à travers quatre grandes lignes, l'identité de l'étudiant, la démarche de création, l'interaction théorie et pratique, ainsi que la pensée critique. Ces quatre orientations viennent d'être expliquées, séparées et décortiquées. Cependant, il est

important de se rappeler qu'elles ne sont pas facilement isolables et qu'elles forment un réseau tissé serré. Nous pouvons donc dire que « la fin de notre enseignement est de faire en sorte que l'école développe une pratique artistique singulière, pas forcément aboutie, mais une attitude mentale qui soit celle d'une pratique artistique » (Toulouse, 1997, p. 435). Les liens théoriques ayant été établis et éclaircis, il est maintenant temps de passer aux ancrages méthodologiques.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE :

CHEMINEMENT ET ÉTAPES

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE : CHEMINEMENT ET ÉTAPES

Généralement, le cadre méthodologique expose le comment de la recherche, le cheminement que l'on a pris, les méthodes que l'on a employées. Dans le présent chapitre, j'expliquerai donc la recherche développement, ses étapes et comment mon projet s'insère dans ce type de recherche que l'on retrouve notamment en sciences de l'éducation.

Type de recherche

Le projet décrit ici s'inscrit dans le cadre d'une recherche développement. Legendre, dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), la décrit comme une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1077). Bien ancré dans le réel, ce type de recherche vise la solution de problèmes pratiques par la production de matériel (Van der Maren, 1999; Loiselle, 2001).

Mon projet s'insère donc dans le cadre de la recherche développement puisque j'ai concrètement observé un manque d'outils chez les enseignants au collégial afin de développer la démarche artistique chez leurs étudiants. Selon mes constatations, cela engendre une lacune chez nos étudiants du collégial en arts, qui ne sont pas assez bien préparés au cégep pour poursuivre le développement de leur propre démarche artistique à l'université. Je propose une solution à cette lacune, soit une série d'ateliers, ce qui constitue

le produit de ma recherche, la création, l' « objet pédagogique » (Van der Maren, 1999, p. 106).

La recherche développement se divise en plusieurs étapes. Elles divergent en nombre et en qualité selon les auteurs, mais Loïselle (2001) en a cerné les principaux éléments, soit l'analyse des besoins, la conception du produit, la mise à l'essai, l'évaluation et la révision, ainsi que l'implantation et la diffusion. Bien que ces étapes puissent avoir l'air linéaires, elles ne le sont pas et il arrive fréquemment que le chercheur adopte une méthodologie plus souple et qu'il retourne à une étape antérieure (Loïselle, 2001).

Analyse des besoins

En ce qui concerne mon projet, la problématique fait office d'analyse des besoins. La description du problème réel détermine les caractéristiques et nécessités du produit à réaliser.

Conception du produit

La conception est l'étape la plus importante de mon projet. Tout d'abord, avant de réellement décider quelle forme allaient adopter mes ateliers, j'ai mené une vaste recherche documentaire. Van der Maren (1999) suggère de bien examiner, fouiller, creuser la littérature afin de vérifier ce qui s'est fait sur notre sujet. J'ai donc consulté banques de données, moteurs de recherche de bibliothèques et de navigateurs internet, livres, périodiques et textes virtuels pour ne rien trouver sur l'enseignement des arts plastiques au collégial, et encore moins sur le développement de la démarche artistique chez les étudiants

en arts plastiques au collégial. J'ai donc dû glaner, grappiller des théories, concepts, notions et citations dans divers types d'ouvrages rattachés au domaine des sciences de l'éducation, des arts et de la philosophie. J'ai donc consulté une grande quantité de livres et de périodiques. La quantité importante de sources m'a donc permis d'embrasser plusieurs visions et opinions et ainsi de jeter un regard critique sur le sujet afin de bien pouvoir choisir mes références.

Je suis aussi allée observer sur le terrain en effectuant, à l'hiver 2001, un stage au cégep de Jonquière. Spécifions que l'enseignant avec qui je travaillais enseignait l'histoire de l'art et donnait un cours portant sur les couleurs et les arts visuels, un cours complémentaire ouvert à toutes les disciplines.

De janvier à avril, j'ai évidemment observé l'enseignant donner les cours à quelques reprises, j'ai préparé des cours (parfois accompagnée, parfois seule), j'ai donné des cours (sur l'expressionnisme, le dadaïsme et le surréalisme) et organisé des activités (dîner couleurs, expérimentations sur les pigments, musique et couleur), j'ai participé à l'accompagnement d'un projet long (le tableau vivant) et j'ai travaillé à la conception d'un examen.

Ce stage m'a permis d'acquérir une expérience d'enseignement tout en observant les caractéristiques de la clientèle. Puisque ma dernière expérience au collégial était une expérience en tant qu'étudiante et qu'elle remonte à plusieurs années déjà, je me devais d'aller examiner comment les étudiants actuels pensent, comment ils agissent. Je me

devais aussi d'observer les enseignants et leur type de pédagogie. Ainsi, mon projet a pu s'actualiser et s'inscrire dans un cadre réaliste et cohérent.

Par la suite est survenue la phase de conception plus concrète, plus pointue, la conception du prototype. De façon générale, il a fallu analyser, synthétiser les connaissances acquises pendant la recherche documentaire (Van der Maren, 1999) afin de tracer les grandes lignes de mon produit, soit les ateliers. Je dois aussi spécifier que chaque atelier en lui-même a nécessité une autre recherche documentaire, touchant plus particulièrement les arts visuels et reliée au thème de cet atelier.

Objets destinés aux enseignants, œuvres pédagogiques, les ateliers consistent en des mises en situation, des projets que les enseignants font vivre aux étudiants. Ils portent sur des concepts caractéristiques de l'art contemporain, soit l'identité, l'éphémère et la trace, l'hybridité et le métissage, l'intégration du spectateur dans l'œuvre, la notion de lieu, les matériaux non traditionnels et le multiculturalisme. Il était important de bien ancrer les ateliers aux pratiques artistiques actuelles, à l'art qui se fait aujourd'hui. J'ai donc traité les ateliers en relation avec certains traits qui reviennent souvent dans les œuvres contemporaines. Il est important d'appuyer sur ceci et de rappeler que les pratiques contemporaines sont si diversifiées que les caractéristiques ne résument pas tout l'art contemporain.

Par ailleurs, je voulais que les ateliers offrent une liberté considérable tant pour l'enseignant que pour les étudiants. En effet, le cadre que je propose est ouvert et adaptable

au contexte (nombre et types d'étudiants, environnement social de l'institution, présence de lieux de diffusion, ressources matérielles disponibles, etc.). Il laisse l'enseignant libre d'ajouter, de modifier certains éléments, de s'impliquer de façon plus ou moins importante, selon ses ressources. Quant aux étudiants, il était important de leur laisser une grande marge de manœuvre. Les ateliers leur laissent une liberté imaginative considérable, permettant à leur identité, leur démarche, de se déployer pleinement, et ce, tout en conservant un certain cadre. Les thèmes proposés n'imposent donc pas d'images déjà faites.

Chacun des ateliers présente, en plus d'une description détaillée, des objectifs, des pistes d'évaluation, ainsi que des suggestions de lecture et de diapositives à visionner en classe. Qui plus est, les ateliers ont été conçus en harmonie avec le programme du ministère de l'Éducation du Québec. Les ateliers y sont formellement reliés et indiquent, sous forme de tableaux, quelles compétences sont reliées à chaque atelier.

Le programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec est plutôt ouvert. Chaque institution collégiale est libre de déterminer son orientation d'après ces compétences, d'où la nécessité de garder mes ateliers adaptables à tout contexte. Le programme contient huit buts généraux¹ qui déterminent quatorze compétences², elles-mêmes divisées en éléments.

¹ Pour voir les buts généraux du programme d'études en arts plastiques, voir l'annexe I en p. 84.

² Pour voir les compétences du programme d'études en arts plastiques, voir l'annexe II en p. 87.

La structure des ateliers provient d'un travail ayant été réalisé en mars 2000, dans le cours *Projet didactique des arts plastiques*. Il fallait concevoir et mettre en pratique une situation d'enseignement. Je me suis donc inspirée de ce travail de commande et je l'ai revu et corrigé d'après mes besoins actuels, ajoutant certaines rubriques, modifiant des titres. L'ordre des ateliers a été déterminé d'après leur degré de complexité. De plus, selon l'ordre établi, le travail sur l'identité devient de plus en plus indirect et subtil. Ainsi, les deux premiers ateliers portent sur le musée personnel et la culture/les cultures. L'étudiant part ainsi de son identité personnelle pour s'ouvrir vers le monde, vers l'identité sociale. Par la suite, il explore les matériaux, l'hybridité, les liens avec le public, le lieu. La suite se termine par un atelier plus complexe, axé sur la présentation de traces. Il faut cependant signaler qu'il s'agit ici d'un ordre *suggéré*. Qui plus est, les ateliers constituent des entités indépendantes. Un enseignant n'est pas obligé de tous les mettre en application. Il pourrait en appliquer seulement deux ou trois, sans problème.

Vers une mise à l'essai

Un autre aspect de la conception intervient, mêlé à une part de mise à l'essai, lors de la production des œuvres artistiques. Ce qui les rend particulières, c'est qu'elles ont été conçues selon chacun des thèmes des ateliers. Je me suis mise dans la peau d'une étudiante et j'ai réalisé le travail demandé. Il est ici nécessaire de spécifier que je n'ai effectué que la partie qui concerne l'œuvre (introspection et réflexion, conception, réalisation), ainsi que les lectures, naturellement. Tout le reste, discussions, rencontres, sorties, sera à évaluer avec les étudiants.

Les œuvres ont été réalisées tout comme n'importe quelle autre de mes œuvres, soit en travaillant des concepts et en traduisant tangiblement des idées abstraites, ainsi qu'en respectant ma démarche d'artiste personnelle. Je tiens à le préciser, ce sont là des œuvres à part entière, autonomes malgré le fait qu'elles soient reliées aux ateliers. Elles sont le fruit d'une démarche artistique cohérente et déployée sur plusieurs années. Elles sont en quelque sorte une application des ateliers, leur expérimentation *ontologique*. Van der Maren (1999) parle d'« essai clinique » (p. 116) comme une mise à l'essai restreinte, appliquée à un seul sujet. Lors de cette mise à l'essai, on évalue la relation sujet-objet, le processus plutôt que le résultat final. L'expression *essai clinique* est particulièrement appropriée pour mon projet puisqu'elle induit l'idée de circuit fermé. Ici, le circuit est plutôt hermétique puisque c'est le chercheur qui teste lui-même¹.

Ainsi, on pourrait naturellement mettre en doute la valeur d'une telle mise à l'essai. Effectivement, je ne suis pas une étudiante du collégial, j'ai quelques années de production artistique derrière moi. Cependant, je possède les compétences pour pouvoir autoévaluer mon produit, je possède un savoir d'expérience. J'étais moi-même étudiante au collégial il n'y a pas si longtemps et je sais ce qu'est la démarche artistique puisque j'en détiens une. Je peux donc évaluer le projet de façon clinique. Il s'agit ici d'une première évaluation, une évaluation par le chercheur qui expérimente lui-même son produit avant de le tester sur d'autres.

¹ Il est important de signaler qu'habituellement, le sujet unique de l'essai clinique est un sujet extérieur. Ici, l'évaluation de l'objet est une autoévaluation.

Mise à l'essai à grande échelle, évaluation, révision, implantation et diffusion

Le reste des étapes de la recherche développement a ici été reporté à une autre recherche. Loisel (2001) soutient que toutes les étapes de la recherche développement, analyse de besoin, conception ou évaluation, peuvent constituer des recherches en soi. Il précise que la démarche complète semble davantage appropriée aux équipes de chercheurs bien outillées en ressources humaines et/ou financières. Le chercheur seul, disposant de moyens limités, peut donc se soustraire à la phase d'évaluation et de diffusion afin de la conserver pour une recherche ultérieure. Je procéderai donc à la mise à l'essai à plus grande échelle, l'évaluation et la diffusion plus tard, lors d'une autre recherche.

Le comment a été nommé. J'ai décrit la recherche développement et comment ses étapes ont été vécues à l'intérieur du projet. Il reste maintenant à parler du quoi, de l'aboutissement, du résultat, ce qui nous amène au prochain chapitre.

CHAPITRE 4
LES RÉSULTATS

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Introduction : sept ateliers¹, sept œuvres², une exposition³

Toute cette recherche avait comme objectif de proposer une approche pédagogique et d'outiller les enseignants du collégial afin de les aider à orienter les étudiants vers la construction de leur démarche d'artiste en devenir, ainsi qu'à leur faire acquérir des connaissances sur l'art actuel. En premier lieu, j'ai décidé de créer une série d'ateliers répondant à ces deux objectifs. Par la suite, j'ai conçu une série d'œuvres, une pour chacun des ateliers. Enfin, la dernière partie de ma recherche a été consacrée à la création d'un concept d'exposition me permettant de bien communiquer l'ensemble des œuvres, pédagogiques et artistiques, et des objectifs.

Dans ce chapitre, je vais donc m'appliquer à décrire sommairement et à commenter la série d'ateliers, la série d'œuvres⁴ et le concept de l'exposition. Par la suite, chaque atelier et son œuvre se verront expliqués en détails et feront l'objet d'un retour critique.

¹ Pour consulter les ateliers, voir l'annexe III en p. 89.

² Pour voir les œuvres, voir l'annexe IV en p. 217.

³ Pour des prises de vue générales de l'exposition, voir l'annexe IV en p. 226.

⁴ Je dois ici signaler que les œuvres seront présentées de façon plus précise que les ateliers, car ceux-ci figurent à l'annexe III en p. 89.

Sept ateliers, œuvres pédagogiques¹

Les ateliers sont des mises en situation, des travaux de création et d'apprentissage adoptant la formule par projets et qui s'appliquent aux étudiants du collégial en arts plastiques. Ils s'adressent surtout à des enseignants en arts plastiques au collégial, mais pourraient intéresser toute personne possédant des préoccupations concernant l'éducation artistique. Ils font interagir théorie et pratique et s'appliquent à développer la démarche artistique de chaque étudiant, tout en mettant en jeu la pensée critique.

Comme il a été mentionné précédemment, les ateliers sont reliés au programme du ministère de l'Éducation du Québec. Chacun d'entre eux présente des tableaux montrant les compétences du programme qui s'intègrent dans l'atelier, ainsi que les éléments et critères de performance présents s'insérant dans la compétence et dans l'atelier. Chacun des ateliers comprend aussi une description détaillée par cours, ainsi que des précisions relatives aux objectifs et aux pistes d'évaluation, des lectures pour les étudiants, des diapositives ou des vidéos à visionner, ainsi qu'une bibliographie.

Prétextes à réfléchir sur l'identité, ils questionnent des sujets actuels qui s'inscrivent dans la réalité sociale et artistique. Ils sont très actuels et sont ancrés dans la pratique de l'art contemporain². Ils abordent les thèmes de l'identité, des autres cultures, nations et

¹ Pour consulter les ateliers, voir l'annexe III, en p. 89.

² Par ailleurs, lors d'une communication présentée en novembre 2002 au colloque annuel de l'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques (AQÉSAP), j'ai reçu des commentaires démontrant que les thèmes proposés dans mes ateliers étaient très pertinents et étroitement rattachés à l'art contemporain. Il est important de signaler que ces commentaires provenaient non seulement d'enseignants au collégial, mais aussi de professionnels reconnus et œuvrant dans des musées et des universités du Québec.

ethnies, des matériaux non traditionnels, de l'hybridité et de l'interdisciplinarité, de l'interaction avec le public, de la notion de lieu, et enfin, de l'éphémère et de la trace.

Dans chaque atelier, je propose un travail créatif et réflexif. J'y indique à quel niveau d'étudiants le travail s'adresse particulièrement, dans quel type de cours le projet peut s'insérer. Le projet est décrit, cours par cours, et je suggère des sujets de discussion, des lectures, des diapositives et des vidéos à visionner, ainsi que des propositions pouvant enrichir le projet (sorties, événements spéciaux, etc.). Je spécifie les apports des parties théoriques et pratiques en interaction, les objectifs, les connaissances et habiletés visées, les modalités pédagogiques employées (des méthodes telles des lectures individuelles, discussions en petits groupes ou la tenue d'un journal de bord, par exemple). Des pistes d'évaluation sont proposées et le tout est relié au programme du Ministère. Enfin, les références bibliographiques sont clairement présentées, qu'il s'agisse des références ayant joué dans la conception de l'atelier ou celles des lectures proposées aux étudiants. En annexe, on retrouve d'ailleurs les textes de ces lectures proposées, ainsi que les diapositives en rapport avec le projet. Les ateliers ne se veulent pas un remplacement du programme. Ils lui sont complémentaires. Un enseignant peut n'en sélectionner que quelques-uns selon les thèmes qui lui conviennent.

Les ateliers sont des documents ouverts, prêts à évoluer avec leurs utilisateurs et leurs critiques constructives. Même s'ils ont l'air de documents plutôt rigides, chaque enseignant peut (et devrait) l'adapter à son enseignement. Par ailleurs, je suis consciente que les collèges ne vivent pas tous les mêmes réalités. Les cégeps en région n'ont pas le

même type de clientèle et d'environnement que ceux des grands centres urbains. Ils n'ont souvent pas le même nombre d'étudiants par classe et n'ont pas les mêmes ressources techniques, budgétaires ou culturelles. Chaque région possède ses artistes, ses centres de diffusion. Les ateliers sont donc adaptables au milieu et au contexte.

Sept œuvres artistiques¹

En lien avec ces ateliers, j'ai réalisé une série d'œuvres, soit une pour chacun des ateliers. Il s'agissait donc d'expérimenter personnellement ces ateliers, de les tester moi-même avant de les mettre à l'essai sur d'autres individus. Il est important de signaler que ce sont **à la fois** des œuvres personnelles, en lien avec ma propre démarche artistique, et des expérimentations à saveur didactico-pédagogiques. Par ailleurs, il est aussi nécessaire d'appuyer sur le fait que les œuvres artistiques ne sont pas des exemples que l'on pourra donner aux étudiants. Elles ne doivent en aucun cas influencer la création des étudiants.

Une exposition, œuvre de transmission²

L'exposition *Réflexion : quand les attitudes deviennent formes* cherche à rendre compte des œuvres pédagogiques, des connaissances et attitudes artistiques acquises, ainsi que des œuvres artistiques. Elle doit à la fois démontrer la démarche artistique et expliciter comment je propose de la développer. Elle doit montrer des œuvres et faire comprendre des ateliers, ainsi que le lien entre œuvres et ateliers. Par ailleurs, préférant les expositions où l'ambiance prime, où l'on se retrouve dans un autre monde, où l'œuvre est totale, où

¹ Pour voir les œuvres, voir l'annexe IV en p. 217.

² Pour des prises de vue générales de l'exposition, voir l'annexe IV en p. 226.

l'œuvre est l'exposition, j'avais envie de créer un univers, de traduire l'intériorité d'une démarche de création. Je voulais mettre le visiteur dans le contexte de l'atelier psychique du créateur.

C'est ainsi que j'ai eu l'idée de placer des tables de travail, une pour chaque œuvre/atelier. Le visiteur peut s'y asseoir et pénétrer dans l'imaginaire de l'artiste. L'éclairage, tamisé et intime, apporte cette notion d'intériorité. Sur toutes les tables on retrouve des objets semblables : lampe, papier, crayons, livres. Unifiant l'espace, ils témoignent du processus de conception de l'artiste. Une tablette de papier fait à la fois office de cartel, d'explication de l'œuvre tout en prenant la forme d'un journal de création. On comprend l'œuvre à partir de ce qui a permis de la créer, à partir des traces du processus de création. L'atelier, sous forme de livre, est aussi présent sur la table. Par ailleurs, on retrouve sur chaque table des objets caractéristiques, des reproductions d'œuvres faisant partie des diapositives suggérées dans l'atelier, ainsi qu'une modélisation¹ des connaissances et compétences mises en jeu dans chaque œuvre/atelier. L'exposition devient donc non seulement un moyen de montrer, mais aussi de démontrer, de communiquer. Elle est un discours, un parcours (Carrier, 1987).

L'ambiance est telle qu'on saisit le propos au premier coup d'œil. L'aspect cabinet d'études, presque monacal selon certains, est frappant. On ressent bien l'aspect théorique qui est contrebalancé par la présence *pratique* des œuvres. Les tables sont placées de telle

¹ Pour voir les modélisations, voir l'annexe V en p. 228.

sorte que l'on peut s'y asseoir et voir l'œuvre qui y est assortie. Les objets sur les tables sont disposés de façon à inciter le spectateur à les manipuler, à fouiller. Puisque chaque atelier est indépendant, chaque œuvre/table constitue un petit univers que le visiteur est invité à explorer.

Enfin, je dois spécifier que le titre de mon exposition ne provient pas de moi seule, mais qu'il s'inspire du titre *When attitudes become forms*, exposition du commissaire Harold Szeemann, présentée à la Kunsthalle de Berne (Suisse), en 1969. Le titre ne convenait que trop bien à mon propos puisque cette désormais célèbre exposition réunissait pour la première fois des œuvres d'artistes contemporains américains et européens reconnus.

1- Le Musée personnel

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

Le musée personnel constitue un atelier de démarrage. Il consiste à représenter et présenter ses caractéristiques particulières, ses goûts, ses influences. L'étudiant doit donc identifier des caractéristiques propres à sa personne et les assumer, les accepter. En lien avec le travail de création, l'étudiant se questionne sur le rôle du musée, institution qui vise non seulement à conserver, mais aussi à montrer. Dans l'exposition, sur la table liant l'atelier et l'œuvre, j'ai traduit ce jeu de réflexion par l'objet archétypal de l'identité et du moi, soit le miroir. J'ai aussi employé les notions de contenant et de contenu, présentant des boîtes et des enveloppes où étaient cachées des cartes d'identité.

¹ Pour consulter l'atelier, voir l'annexe III en p. 90.

Entre la création et le retour sur soi s'articulent la théorie et la pratique. Le travail sur l'identité personnelle est direct et amorce l'émergence de sa propre démarche artistique en se basant sur ce que l'étudiant possède déjà, caractère, passions et penchants. Il est particulièrement approprié que l'étudiant effectue ce travail de réflexion, car, à mi-chemin entre l'adolescence et l'âge adulte, le jeune est en pleine quête d'identité.

Extrant/œuvre artistique : *Musée personnel*¹

Puisque l'activité consistait à s'interroger sur son identité propre et en révéler, en rendre tangibles certaines caractéristiques, j'ai dû me prêter à l'introspection. J'ai dû effectuer une synthèse de ce que je suis.

L'œuvre est composée d'une série de boîtes sur pied, dans lesquelles on retrouve des témoins visuels de ce que je suis. La boîte est employée comme contenant, comme récipient à fonction de conservation. L'œuvre parle donc de moi en mettant en scène un jeu de concepts qui s'interpénètrent, qui interagissent pour me traduire et me représenter.

Si, tout d'abord, l'aspect d'ensemble extérieur de l'œuvre me ressemble, c'est à la fois par l'esthétique (la couleur noire, la géométrie, le minimalisme, la présence d'éléments de quincaillerie décoratifs), et par sa spécificité, son caractère. Les boîtes sont des contenants impliquant le caché, le mystérieux. Entre l'intérieur et l'extérieur, le montré et le secret, un va-et-vient se perpétue et engage vers le voyeurisme. Voir sans rien dire, sans

¹ Pour voir l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 218.

être vu.

L'intérieur des boîtes propose diverses caractéristiques personnelles qui s'enchevêtrent, se contredisent et se complètent, comme ce qui compose tout individu. Un canard rappelle ma propension aux jeux de l'enfance et aussi mon attachement pour les animaux. Des scènes cinématographiques et un couteau marquent mon goût assumé pour le malsain, l'horreur, le sombre et le macabre. Des fragments d'œuvres évoquent les courants et artistes qui m'inspirent, expressionnisme allemand, minimalisme. Des aliments lilliputiens symbolisent ma relation particulière à la nourriture et, ordonnés en liste d'épicerie, rappellent mon obsession pour les listes. Des mots, passages de textes qui m'ont un jour ou l'autre inspirée, marquée, traumatisée affirment mon amour de l'écriture et des mots. Une enveloppe dans un écrin de velours et de métal incarne mon caractère. Entre passion et raison, le mystère s'insinue... Enfin, sur fond de couleurs germaniques, des photocopies de musiciens, ceux qui m'inspirent et m'apportent des images, sont montrées.

Il s'agit donc d'une œuvre qui me met à nu, mais pas trop, à mots couverts. Je révèle, parfois subtilement, parfois de façon plus crue, ce que je suis, ce que je possède. Le musée est vu ici comme prétexte à conserver et surtout à montrer.

Retour critique

Je dois d'abord dire que s'il s'agit d'un atelier de démarrage pour les étudiants, dans mon cas, le musée personnel a servi de redémarrage après plusieurs mois sans production

artistique. J'ai trouvé l'atelier particulièrement agréable à vivre et très motivant. Il n'est pas toujours facile de commencer (ou recommencer) à créer, syndrome de la page blanche oblige. Mais d'entamer la création avec quelque chose qui est déjà en nous rend la chose plus aisée. Cela donne des balises, des balises que nous connaissons. Qui plus est, le fait de devoir réfléchir sur soi-même facilite le premier aller-retour entre théorie et pratique. Il est préférable ici de faire cogiter les étudiants sur eux-mêmes, sur un sujet qu'ils connaissent, mais qui reste à approfondir, plutôt que de les engager sur un sujet plus complexe comme l'installation ou la définition de l'art. Les étudiants viennent d'entrer au collégial en arts plastiques, donc il vaut mieux y aller progressivement dans la complexité des thèmes.

Par ailleurs, je dois mentionner que si vivre cet atelier m'a été agréable et simple, il n'en sera pas nécessairement ainsi pour les étudiants. À travers mes différentes années de réalisation artistique, j'ai souvent réfléchi sur qui j'étais, sur ce qui me caractérisait. J'avais donc déjà l'habitude. Cependant, ce retour sur soi qu'oblige l'atelier, sera-t-il aisé à effectuer pour tous les étudiants ? Afin de faciliter l'introspection, j'ai inclus, dans la version papier de l'atelier, une page qui pourra être copiée et distribuée aux étudiants. Il s'agit de diverses questions qui les interrogent sur leur comportement, leur caractère, sur ce qu'ils préfèrent. S'inspirant de la technique du remue-méninges, cela pourra les aider à faire une synthèse de ce qu'ils sont, de ce qu'ils ont.

Enfin, certains pourraient remettre en question la trop grande place que prend l'identité personnelle dans ce projet. On pourrait facilement signaler que l'art n'est pas

seulement axé sur l'expression de l'artiste et que de parler de soi dans l'œuvre propage le mythe de l'artiste égocentrique. À ces commentaires, je rétorquerais que oui, le musée personnel accorde une place prépondérante à la découverte et au geste d'assumer son identité personnelle. Cependant, il est un atelier de démarrage. Les étudiants, au fil des divers ateliers, développeront leur identité personnelle et artistique. Au début, le travail sur l'identité est plus direct. Plus les mois, les sessions, avanceront, plus ce travail deviendra subtil et transitera à travers d'autres concepts.

2 : Art et culture(s)

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

Favorisant les rencontres et discussions, cet atelier traite de l'identité culturelle liée aux ethnies et nations. Il valorise la différence, la connaissance comme moteur de respect.

L'étudiant doit s'inspirer d'une culture autre que la sienne, une culture qui l'intéresse, l'intrigue ou le fascine, et intégrer certaines caractéristiques de cette culture dans une œuvre. Il peut s'agir de l'habillement, de la nourriture, des mœurs en général, des légendes, de la religion, etc. Il est donc question ici d'apprendre des autres, d'être inspiré par les autres.

Parallèlement à ce travail de création, l'étudiant effectue aussi un travail de réflexion en se penchant sur sa propre culture, en tentant de définir ce qui caractérise sa

¹ Pour consulter l'atelier, voir l'annexe III en p.106.

culture québécoise. Le travail s'enchaîne dans une logique qui va du local à l'international, de l'intime à l'ouverture vers l'altérité.

L'atelier s'adapte au contexte local et encourage l'utilisation des ressources qui sont à portée de la main, en insistant sur le capital humain. Faire parler les étudiants ou les enseignants qui sont d'origine autre que canadienne-française-catholique, visiter des lieux pertinents (quartiers chinois, musées ethnologiques, communautés amérindiennes) ne sont que quelques-unes des stratégies qui peuvent être employées. Dans le cadre de mon exposition, je me suis servie de cette idée de capital humain, de vécu, et j'ai placé, sur la table reliée à cet atelier, des photographies de voyage où l'on voit des personnes chères, ainsi que des revues se rattachant au voyage.

Extrait/œuvre artistique : *Chroniques de l'ailleurs*¹

Étant donné que l'atelier encourage les rencontres humaines et le vécu, mon œuvre s'inspire de mes expériences de voyage. La culture autre choisie est donc la culture européenne occidentale qui m'a toujours attirée. *Chroniques de l'ailleurs* est un journal de voyage visuel, portant sur un séjour de six semaines en Europe. Lors de ce périple effectué au printemps 2001, j'ai effectué un stage en Belgique et j'ai visité quelques parties de la France et de l'Allemagne. Ce travail d'introspection et de mémoire m'a permis de faire le point, de satisfaire ce besoin de traduire en images. Il s'agit ici d'un retour exécuté avec un

¹ Pour voir l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 219.

décalage de presque deux ans.

Dans l'œuvre, six tableaux parlent de six voyages/villes où j'ai passé du temps, parfois quelques heures, parfois plusieurs jours. Devant chaque tableau à produire, je me suis replongée dans mes souvenirs, des souvenirs dilatés, des souvenirs rétractés. J'ai ré-examiné mon album-photo, relu mon journal de voyage. Je me suis prêtée à cet exercice d'introspection quelque peu lyrique afin de traduire ma propre vision de ces trois pays que j'ai découverts. Du soi vers l'ailleurs, j'ai donné à voir ce que j'ai vu, ce que j'ai retenu, ce qui m'a impressionnée.

Le premier tableau parle de l'Allemagne. Lors de mon séjour en sol européen, je me devais de visiter ce coin de pays qui me fascine depuis tant d'années. J'ai donc réalisé un rêve en allant passer deux jours à Berlin. Dans le tableau figurent tous les éléments qui m'ont frappée, qui ont fait partie de cette exploration : métro développé, rigidité des douaniers, présence de grues gigantesques, politesse des gens, architecture de Berlin, ville en reconstruction, et passé politique. J'ai aussi inclus un extrait de mon journal de voyage, le tout dans les couleurs du drapeau germanique, des couleurs que j'emploie naturellement dans mes autres œuvres.

Les trois tableaux suivants, groupés, racontent la Belgique. Le premier du lot, sombre avec des dorures, s'applique à illustrer ma vision de Bruxelles. J'ai suivi un stage de cinq jours dans Molenbeek, un quartier industriel et peuplé d'immigrants de la capitale belge. Cependant, j'ai aussi visité les attraits touristiques, vu l'architecture imposante des

édifices près de la Grand-Place, visité les musées royaux. Pour moi, Bruxelles est un amalgame du faste et du sale. Toute grande ville du monde l'est, mais je l'ai particulièrement vécu à Bruxelles. Le tableau qui suit rend en images mon « marathon flamand », une excursion concentrée dans la Belgique néerlandophone, où j'ai visité trois villes en deux jours, soit Ostende, Gand et Bruges. On retrouve, dans le tableau, cette idée de trajet, représenté par des fragments de plans des rues des trois villes. Cela est relié aux nombreux kilomètres que j'ai parcourus à pied dans ces trois endroits. Qui plus est, chaque nom de ville possède deux graphies, soit l'une en français et l'autre en néerlandais, ce qui symbolise ici le caractère culturel double de la Belgique. Enfin, le dernier tableau portant sur ce petit pays traduit le côté plus stable de mon voyage. Représentant la ville de Mons, mon pied à terre pendant tout mon séjour, il montre des images du lieu où j'ai vécu.

Les deux derniers tableaux concernent la France. Le tableau jaune, vif et joyeux, est relié à une expédition en Champagne, où j'ai vécu avec des amis des ballades dans la nature, des promenades caractérisées par la bonne chère et le bon vin. Cela peut sembler très cliché, mais il représente entièrement la réalité de cette station de mon périple. Tableau spécialement relié à la présence humaine, il est simple tout comme les gens avec lesquels j'ai vécu ce séjour. Le tout dernier tableau illustre ma vision de Paris, lieu classique et lieu commun. J'ai vu la capitale française comme étant caractérisée par le luxe et par une forte présence de l'art.

Les six tableaux sont présentés de façon horizontale, regroupés par pays et se suivant comme les wagons d'un train. C'est là un clin d'œil dédié à ce moyen de transport si développé en Europe qui m'a permis d'effectuer tous mes déplacements.

Retour critique

Ce qui rend l'atelier particulier, c'est qu'il favorise les rencontres, le contact humain. Évidemment, ici, étant donné que le contact humain a déjà eu lieu dans le passé, la découverte d'une culture autre s'est avérée une re-découverte.

Le choc des cultures a toutefois été ressenti, à l'époque et encore aujourd'hui, tout comme la réflexion identitaire a été vécue en 2001 et maintenant. Le travail de soi vers l'Autre est très présent, très intense dans mon cas puisqu'il a été vécu. Toutefois, il appert que ce ne sont pas tous les étudiants du collégial qui pourront bénéficier d'expériences de voyages, de références si pertinentes. Cependant, je crois qu'en rencontrant des gens de la culture choisie, ils pourront s'immerger partiellement dans celle-ci et pourront constater les différences inspirantes. L'enseignant qui fait vivre l'atelier doit absolument mettre l'accent sur la rencontre.

Parlant inspiration, le fait de partir d'un voyage vécu, un voyage agréable, a été très motivant. Cela corrobore en partie mes hypothèses de travail, soit le fait que partir de soi aide à la manifestation des images personnelles.

J'ai abordé le mythe de l'artiste égocentrique, l'artiste qui « s'exprime », dans le retour critique de l'atelier du musée personnel. L'atelier *Art et culture(s)*, à cause de la forte propension à propager l'ouverture à l'altérité, aide à contrer les effets pervers de l'introspection personnelle, soit la possibilité de développer une attitude égocentrique pour certains étudiants. Il s'agit là d'un danger qui guette toujours celui ou celle qui effectue de nombreuses introspections et des retours sur lui-même. Cet atelier s'avère donc un moyen de s'ouvrir et de constater que l'ouverture enrichit.

3. Matériaux non traditionnels

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

Ce projet confronte matériaux nobles et matériaux non traditionnels. Plus formaliste, il propose de créer une œuvre à partir des caractéristiques de matériaux inusités. Un parcours visuel est prévu, soit une série de diapositives qui montrent les pratiques artistiques de différents artistes qui, dans l'histoire, ont innové en matière de matériaux : Duchamp et ses *ready-made*, les artistes de l'*arte povera* avec leurs matériaux non nobles, Schwitters et son *Merzbau* ou Jean-Pierre Raynaud avec sa maison de céramique. Sur la table de l'exposition, des échantillons de substances diverses déjà liées à des objets et significations mais pouvant devenir œuvre/autre étaient disposés : chocolat, plumes, éponge, bonbons, gélatine.

L'étudiant doit par ailleurs réfléchir sur le glissement de sens du matériau dans son

¹ Pour consulter l'atelier, voir l'annexe III en p.123.

état originel jusqu'à son intégration dans une œuvre d'art. Il doit aussi se pencher sur son processus de création, tenter d'identifier et de décrire les étapes de son cheminement, des idées primaires jusqu'à l'œuvre finie. L'analyse de son processus le rend plus sensible aux choix qu'il pose et, par le fait même, à son identité artistique.

Extrait/œuvre artistique : *S and M (Sex and Money, Slave and Master)*¹

L'utilisation de matériaux non traditionnels permet de multiples expérimentations. Les miennes ont pris une forme alimentaire. Partant du pouvoir d'attraction de la nourriture et de son éphémérité, j'ai établi un parallèle entre le côté permanent, récurrent, de la séduction et le côté temporaire de la consommation. En effet, le séduit reste souvent obsédé, fasciné, garde longtemps en tête ce qui l'a séduit, tandis que la consommation se fait sur une base rapide : rapidement consommé, rapidement digéré, rapidement rejeté. La séduction passe par le sexe et le pouvoir relié à l'argent. Empruntant au cabinet de curiosités la vitrine qui exhibe des choses étranges, l'œuvre déploie un étalage de moulages sucrés, le sucre étant relié à l'amour et au désir. Ici, le spectateur se rapproche du voyeur.

Certains moulages constituent des parties du corps reliées au désir sexuel (bouche, seins, pénis, jambes, fesses, vulve et ventre), d'autres représentent de la monnaie. Les parties du corps, les réelles comme les moulées, ont leurs limites. Organiques, elles se flétriront, elles vieilliront et perdront tout pouvoir de séduction. Quant à l'argent, il est en quelque sorte lui aussi éphémère, car on doit le dépenser, le dilapider. Parties du corps et

¹ Pour l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 220.

pièces de monnaie en chocolat sont disposées sur du velours où ont été disséminés perles et diamants. La séduction par le luxe; luxe et luxure.

Le titre de l'œuvre, en anglais, définit donc la réflexion critique posée ici. Elle décrit les valeurs de notre société américanisée, le sexe et l'argent, et comment nous sommes assujettis à ces *valeurs*, comment nous cohabitons avec elles et comment nos relations dépendent d'elles.

Retour critique

Ici, deux observations ont été faites. Tout d'abord, les matériaux non traditionnels surprennent, intriguent. Le sens d'origine des matériaux ayant glissé, ayant pris une autre dimension, ils amènent une attention particulière sur l'œuvre. Cette attention modifie, tout comme l'interaction, la relation entre le regardeur et l'œuvre. Le regardeur devient ici voyeur, découvreur.

De plus, travailler avec des matériaux peu orthodoxes aide l'étudiant/artiste à s'ouvrir, à expérimenter, à se nourrir et à s'inspirer. Les caractéristiques du matériau, comme la comestibilité qui amène à la séduction et à l'éphémérité présentes dans la nourriture, amènent à travailler des concepts auxquels on ne penserait pas nécessairement de prime abord. On fait des liens, on crée de nouvelles significations, on découvre. Par ailleurs, les caractéristiques du matériau amènent aussi leur lot de difficultés techniques. L'exploration et l'expérimentation n'en seront que plus intenses et permettront à l'étudiant de développer des méthodes de travail appropriées.

Le seul danger ici, c'est que l'œuvre devienne objet de curiosité, *bête de cirque*. Cela peut être bénéfique et cohérent avec sa symbolique ou non. Il suffit d'y réfléchir auparavant.

4. Art et hybridité

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

Ce projet associe les arts plastiques avec un autre domaine, soit un domaine qui intéresse l'étudiant. Ce peut être un sport, une science comme la biologie, la poésie, la mécanique; n'importe quelle discipline, pourvu que l'étudiant l'aime et la pratique. J'ai d'ailleurs traduit cet élément par la présence de photos d'activités diverses sur la table reliée à cet atelier, lors de l'exposition. L'œuvre produite par l'étudiant devra donc être un métissage et marier les éléments habituels présents dans la démarche de l'étudiant avec des éléments tirés du domaine *extra-arts plastiques* choisi.

En faisant interagir deux domaines de sa vie, l'étudiant fouille les autres facettes de sa personnalité et assume ainsi d'autres parties de son identité. Par ailleurs, l'atelier conduit l'étudiant à s'interroger sur l'hybridité et le métissage dans notre réalité de tous les jours, que ce soit à propos des organismes génétiquement modifiés, les fusions de villes et d'entreprises ou les mariages interraciaux.

¹ Pour consulter l'atelier, voir l'annexe III en p.142.

Extrait/œuvre artistique : *Mein Rorschach*¹

Si ce projet s'attaque à l'hybridité des disciplines, c'est comme moteur d'inspiration et d'échange entre ces disciplines. Dans ce cas-ci, c'est la psychologie qui a nourri ma recherche artistique.

L'œuvre est constituée d'une peinture rotative accompagnée d'une écriture sur laquelle le regardeur peut noter ses impressions. Axée sur l'identité personnelle et les relations dessinant/dessiné et regardeur/regardé, elle s'inspire du test de Rorschach, cet exercice où le sujet regarde une tache d'encre et doit dire ce qu'il y voit.

Hermann Rorschach (1889-1922) était un psychiatre suisse. Fils d'un peintre professeur de dessin, il a associé le dessin et la peinture à la *compréhension* des êtres (Deuilly, 1968, in Mucchielli, 1968). Le test de Rorschach est habituellement constitué de dix planches et possède un caractère privé et intime, tout comme la lecture d'une œuvre. La planche n'a pas de sens précis : ni endroit, ni envers. Elle peut être lue verticalement ou horizontalement. Ainsi, l'œuvre *Mein Rorschach* tourne et peut être regardée dans tous les sens.

L'art, comme la science, est expérimentation et champ de connaissances. Ici, cette théorie s'actualise dans ma volonté de prouver que la signification d'une œuvre appartient à chaque regardeur, à chaque spectateur. « Chaque type voit le monde à travers les traits qui lui sont propres » (Minkowski, in Minkowska, 1956, p. 7). Si l'artiste se reflète dans son

¹ Pour voir l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 221.

œuvre, le regardeur s'y voit également. Ainsi, par l'expérimentation de l'œuvre, cette hypothèse pourra se voir confirmée ou réfutée.

Retour critique

Ce qui est intéressant ici, c'est que l'atelier permet de démontrer que l'art n'est pas hermétique. Ou plutôt, cela ne se démontre pas, cela se vit et se constate. Ici, on constate donc que tout peut être prétexte à servir d'inspirant. Encore une fois, j'ai eu du plaisir à vivre la création de l'œuvre puisqu'elle partait de quelque chose qui m'intéressait (le test du Rorschach). Le travail sur soi, si direct au début de la série d'ateliers, commence à prendre d'autres formes.

La difficulté majeure que l'on pourrait rencontrer en tant qu'enseignant qui fait vivre cet atelier, c'est le risque que les étudiants tombent dans la simple illustration. C'est encore plus dangereux si l'atelier se vit en deux dimensions. L'étudiant X, qui aime jouer au basket-ball, se peint en train de jouer au basket-ball. L'étudiante Y, qui aime la mode, dessine des vêtements. Il s'agit donc pour l'enseignant de bien donner les consignes de départ et d'apprendre à ses étudiants la différence entre illustration et traduction. L'atelier suggère donc à l'enseignant de faire en sorte que les étudiants partent des sensations produites par l'expérience du domaine choisi, ainsi que des concepts qui y sont liés. En arts visuels, on s'intéresse plutôt à traduire la réalité dans son propre langage, pas la copier.

5 : Le spectateur et le public

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

Ici, l'étudiant se questionne sur diverses manières d'intégrer le spectateur, de le faire interagir avec une œuvre, que ce soit par la manipulation ou l'emploi d'éléments qui touchent plusieurs sens, par un rapport différent au corps ou par l'intégration du public dans le processus de réalisation de l'œuvre. Évidemment, l'étudiant doit réaliser une œuvre qui intègre le regardeur d'une façon qui lui ressemble. De cette façon, il est amené à réfléchir à son attitude sociale, à sa façon d'interagir avec les autres.

De plus, tout le groupe actualise le concept d'interaction en le transposant dans la vie quotidienne (télévision interactive, jeux et jouets interactifs, interaction en classe, etc.), et en la questionnant. Cette notion d'interaction se retrouve aussi sur la table de l'exposition face à la guillotine, sous forme de *post it*, ces petits papiers jaunes autocollants sur lesquels on prend des notes. Sur ceux-ci on retrouve des questions posées directement au visiteur et l'interrogeant sur son identité personnelle.

Extrait/œuvre artistique : *La démocratie*²

Cette œuvre interactive porte sur l'interaction elle-même. Le visiteur, habitué aux consignes muséales de « regardez, mais ne touchez pas », se retient souvent devant les œuvres qui interpellent plus d'un sens. Il présente une certaine pudeur à toucher les œuvres qui appellent à la manipulation.

¹ Pour consulter l'atelier 5, voir l'annexe III en p. 161.

² Pour voir l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 222.

Ici, ce que l'on doit manipuler, c'est une guillotine. Objet dégageant une forte symbolique, objet de terreur, lié au sang et au meurtre, il inspire souvent une sorte de respect dégoûté. Le spectateur, qui devient ici expérimentateur, doit choisir un des personnages en pâte et l'exécuter, lui trancher la tête avec la guillotine pour profiter de l'œuvre. Cela amène donc le spectateur-expérimentateur à réfléchir à son geste, à prendre une décision. Se mettra-t-il dans la peau du bourreau, du tueur ? Ou bien, pudeur oblige, s'en tiendra-t-il au rôle d'observateur, regardant les autres le faire à sa place ? Et, pour aller plus loin dans le malsain, signalons que les personnages sont faits en pâte comestible. Le spectateur/expérimentateur peut donc décider de manger le personnage qu'il a exécuté, ce qui ajoute un degré de plus à l'échelle de la pudeur. La liberté exige de porter des choix. L'œuvre prend ici des allures théâtrales. La théâtralisation est toutefois moins celle de l'objet que des gestes que l'on pose. Signalons qu'effectivement, beaucoup de visiteurs ont été impressionnés par la guillotine et que plusieurs n'ont pas osé l'actionner et encore moins, manger des personnages en pain d'épices. Plusieurs personnes ont crié en voyant la lame descendre et riaient d'un rire gêné lorsque les têtes tombaient. Fait intéressant, les enfants semblaient plus enclins à participer à toute cette mise en scène. Fait qui pourrait paraître contradictoire, absurde, l'adoption de la guillotine comme objet de mise à mort se voulait une façon d'abrèger les souffrances des condamnés. En effet, auparavant, le bourreau se servait d'une épée pour trancher la tête des criminels, ce qui était plus lent et bien plus souffrant. La guillotine, objet humanitaire et démocratique, plaçait tous les gens au même niveau devant la mort. Ici, tous les spectateurs peuvent choisir arbitrairement, démocratiquement, d'exécuter un personnage ou non. Évidemment, mon intervention pose

aussi un questionnement de nature politico-éthique. Elle se veut une interrogation sur la nature de notre démocratie de pays libre. La liberté de chacun brime-t-elle la liberté des autres ? Jusqu'à quel point sommes-nous démocratiques ? Où se trouve la démocratie dans une nation dirigée par un ministre que l'on n'a jamais élu ?

Enfin, à travers l'œuvre, se glisse aussi un parallèle avec la démocratisation de l'art, l'art pour tous et accessible au plus grand nombre. Jeu de mots entre démocratie et démocratisation, ma guillotine se veut un exemple de l'interaction œuvre/spectateur, elle constitue un pas de plus vers le public.

Retour critique

En créant une telle intervention, une intervention interactive, l'étudiant/l'artiste peut constater que la relation spectateur-œuvre a changé. Elle s'établit sur d'autres bases que la simple observation, la simple contemplation. Le spectateur, lorsqu'il choisit de s'investir dans l'expérimentation proposée, prend plaisir à l'appréhension de l'œuvre, un plaisir souvent plus intense que celui de la contemplation. Le spectateur devient un spectateur actif et non passif.

Cependant, on ne doit pas oublier que l'interaction possède un piège, celui de la banalisation de l'œuvre. Celle-ci peut devenir un simple jeu. Le spectateur ne pense plus, il essaie et passe ensuite à autre chose, un peu comme les expositions instructives interactives que l'on retrouve dans certains lieux de diffusion. Les visiteurs essaient, mais sans aller plus loin. Leur corps agit, mais pas leur pensée.

En concluant sur ce sujet, nous pouvons dire que la création d'une œuvre qui va vers le public apporte une réflexion sur l'approche du regardeur. Cependant, l'artiste doit rester conscient du danger de banalisation de son œuvre et tenter d'y trouver des solutions lors de la conception de l'œuvre.

6 : Art et lieu(x)

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

L'atelier traite de la notion de lieu en arts visuels, qu'il s'agisse de pratiques *in situ*², d'installation, d'art public et du programme gouvernemental d'intégration de l'art à l'architecture ou de *land art*³. L'étudiant voit un éventail de ces différentes façons de faire et se questionne sur l'influence du lieu dans la lecture de l'œuvre. Par ailleurs, l'enseignant met à profit les œuvres publiques des alentours et organise une visite de ces interventions artistiques hors musée.

L'œuvre que l'étudiant doit réaliser est un projet *in situ*. Elle doit donc s'inspirer des caractéristiques d'un lieu choisi, caractéristiques sociales, physiques, historiques ou

¹ Voir consulter l'atelier, voir l'annexe III en p. 179.

² L'*in situ*, qui signifie *en situation* (Rodriguez, 1991), se définit comme une intervention caractérisée par d'étroits rapports avec son lieu d'occupation. L'œuvre tient compte des caractéristiques physiques, sociales, symboliques, historiques du site. Transportée dans un autre lieu, l'œuvre perd donc toute signification.

³ Le *land art* s'est développé au début des années 60, aux États-Unis. Les artistes pratiquant cette forme d'art interviennent, souvent à grande échelle, dans des sites extérieurs naturels. Intervention éphémère, soumise aux lois d'érosion et de détérioration naturelle, l'œuvre devient partie intégrante de l'espace qu'elle occupe. Par ailleurs, les œuvres du *land art* sont souvent soutenues par un discours à saveur écologique. (Définition construite à partir de celles trouvées dans divers ouvrages identifiés en bibliographie).

autres. Transposée hors de ce lieu, elle perd toute sa signification et sa cohérence.

Le travail sur l'identité se fait ici plus subtil. Comme dans d'autres ateliers, il transite par l'effort que met l'étudiant à faire évoluer sa propre démarche et par le choix du lieu qu'il a fait précédemment dans l'atelier.

Sur la table de l'exposition, j'ai inscrit différentes définitions de termes liés au lieu (in situ, land art...) et j'ai placé des illustrations sur lesquelles des œuvres sont présentées dans différents contextes. Par exemple, *Vanitas*, la robe de chair de Sterback, prend une toute autre signification si elle est placée à côté d'un barbecue....

Extrant/œuvre artistique : *Lieux communs*¹

L'œuvre a donc été déterminée par le lieu, soit le cégep de Chicoutimi. Inspirée par les dessins de Keith Haring dans le métro, elle est destinée à envahir le lieu et à intriguer par son côté insolite et inconnu. Elle interroge la pertinence, le déplacement de signification, l'intérêt et la fonction que prend l'œuvre hors du musée et de la galerie. Entre publicité (voire autopublicité) et arts plastiques, elle prend la forme de tracts. Des centaines de tracts ont été distribués dans le cégep de Chicoutimi. Sur ces tracts, on retrouve des étiquettes blanches sur lesquelles sont inscrits des mots en lien avec le cégep. Ils font référence à la vie des étudiants, aux caractéristiques physiques de l'établissement, au slogan même du cégep, ainsi qu'à son passé religieux. Cependant, ces mots interrogent le lecteur

¹ Pour voir l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 223.

et le surprennent de par leur caractère poétique et insolite.

Pendant l'exposition, un rappel de cette action a été présenté. Dans le couloir-expo, donc hors de la galerie, était installé un présentoir à cartes dans lequel on retrouvait des tracts. Les gens pouvaient donc se servir et en rapporter chez eux. En outre, puisque plusieurs individus reliés au cégep circulent par ce couloir, ils pouvaient faire des liens entre ce qu'ils ont vu sur les tableaux d'accrochage, dans les casiers du collège et mon exposition.

Retour critique

L'atelier questionne l'influence du lieu sur l'œuvre et sur l'individu. Le vivre, réaliser une œuvre selon ces critères, permet de constater l'impact de la présentation de l'œuvre hors musée, hors galerie. Cela influe sur les méthodes de présentation de l'œuvre, sur sa signification. L'atelier permet de constater directement les liens que possède une œuvre avec le lieu où elle est montrée.

Pour l'avoir vécu, je peux dire que ce qui est motivant dans la réalisation de l'œuvre, c'est de savoir qu'elle sera probablement vue par plusieurs personnes, par des personnes qui ne fréquentent pas nécessairement les lieux de diffusion. Cependant, on peut aussi vivre les complications que peut amener la présentation d'une œuvre hors musée. On peut vivre le vol, les bris, le vandalisme, la destruction, les commentaires désagréables, l'incompréhension, voire le scandale. On doit rester conscient que mettre une œuvre sur la

« voie publique » comporte certains risques. Mais les risques et réactions imprévisibles peuvent aussi se révéler source de motivation...

7 : Éphémère et traces

Œuvre pédagogique : l'atelier¹

Cet atelier s'adresse à une clientèle plus expérimentée. C'est un travail qui devrait, en principe, suivre un projet *in situ* ou un projet de performance. Il propose de réaliser une œuvre qui montre les traces d'une œuvre éphémère réalisée auparavant. Il met donc en jeu le concept de trace et exploite les différents types de présentation d'objets.

Puisque la notion d'éphémère est questionnée, l'étudiant est amené à porter un regard critique sur les tendances de la société actuelle, à travers les concepts de précarité et de stabilité, de vitesse et de consommation de masse. Sur la table de l'exposition, une fleur se fanant au fil des jours de l'exposition a été mise pour symboliser le concept de l'éphémère et une boîte remplie de sable pour rappeler la trace.

Ici, le travail sur soi est plus indirect. L'étudiant met son identité en rapport avec d'autres notions, auxquelles il doit intégrer sa grammaire de base, soit les caractères distinctifs de sa démarche artistique. Puisqu'il est plus avancé dans son parcours, il doit maintenant assumer et faire évoluer sa démarche de façon plus autonome.

¹ Pour consulter l'atelier, voir l'annexe III en p. 202.

Extrait/œuvre artistique : Enterrement de vie de fille : traces¹

Le travail porte donc sur la conservation des traces d'un événement ou une œuvre qui a déjà existé, mais qui n'est plus. Interrogeant l'éphémère, il s'agit par ailleurs d'un questionnement sur les modes de présentation d'une œuvre, voire de ses vestiges.

L'œuvre consiste en une série de treize images infographiques de petit format. Ce sont les traces photographiques d'un *in situ* revues et travaillées dans le même esprit, le même thème que le projet de base. L'enterrement de vie de fille est traité en analogie avec l'enterrement de vie de garçon et constitue une allégorie sarcastique sur le mariage et le célibat. S'inspirant du romantisme du XVIII^e siècle, on y retrouve certains éléments typiques tels l'image du cimetière, le parallèle avec la mort, le lyrisme.

Retour critique

Le travail est ici plus compliqué. On pourrait même se questionner sur la complexité de l'atelier en lien avec le niveau des étudiants. Serait-ce là un travail de niveau universitaire ? Il serait effectivement possible de faire vivre l'atelier pendant un cours de sculpture ou de peinture à l'université. Cependant, je crois que faire réfléchir les étudiants du collégial sur des concepts actuels plus complexes, comme ici la trace, est pertinent. Évidemment, l'évaluation de l'enseignant se doit d'être plus souple que si l'étudiant était universitaire...

¹ Pour voir l'œuvre, voir l'annexe IV en p. 225.

En réalisant mon œuvre *Enterrement de vie de fille : traces*, j'ai dû m'interroger longuement sur comment montrer une œuvre/événement appartenant au passé. Cela permet de questionner les dispositifs de présentation. Est-ce que je veux montrer par des photographies ? Est-ce que je veux y ajouter des objets ? Lesquels ? Comment retravailler des traces pour en faire une autre œuvre, une œuvre autonome ? Comment retravailler des traces de façon cohérente dans le même esprit que celui de l'œuvre/événement d'origine ? Ce sont là plein de questionnements qui font s'activer l'interaction théorie et pratique. Les étudiants doivent donc réfléchir intensément et user de leur pensée critique.

CONCLUSION

CONCLUSION

Récapitulation

L'unicité de ce projet se définit donc par son caractère hybride. Mariant les sciences de l'éducation et les arts visuels, il stimule les échanges entre théorie et pratique, ainsi qu'entre les milieux universitaire et collégial. Il m'est important d'apparaître comme ayant une double pratique, une pratique d'artiste et de pédagogue. De plus, la polysémie du terme réflexion se situe à la base de tout le projet, car il désigne à la fois la notion de reflet et de pensée.

Ma recherche est fondée sur ce que j'ai perçu comme une lacune, soit le manque d'outils des enseignants en arts plastiques au collégial pour développer la démarche artistique et les connaissances sur l'art contemporain chez leurs étudiants. Ainsi, cette déficience m'a amenée à concevoir une série d'ateliers qui aiderait les enseignants à développer une démarche artistique réflexive chez les étudiants, donc une démarche qui leur ressemble et qui les pousse à déployer leurs aptitudes à la pensée critique, tout en acquérant des connaissances sur l'art contemporain.

Mon projet s'est méthodologiquement déroulé selon la recherche développement, un type de recherche utilisé notamment en sciences de l'éducation et qui vise la solution d'un problème par la création d'un « objet pédagogique », soit ici, une série de sept ateliers.

Chacun des ateliers, œuvre pédagogique, est accompagné d'une œuvre artistique. En tant que chercheuse, j'ai moi-même exécuté le travail demandé, effectuant ainsi une première évaluation de l'œuvre pédagogique, une évaluation *ontologique*. Ces œuvres, bien que rattachées aux ateliers, sont autonomes et restent fidèles à ma propre démarche artistique. Les œuvres et les ateliers font partie de l'exposition *Réflexions : quand les attitudes deviennent forme*, exposition de transmission présentée à la galerie Espace Virtuel en mai 2003.

En terminant, il est maintenant temps de revoir mes objectifs d'origine et de reconnaître s'ils ont été atteints ou non. Il s'agissait d'abord de concevoir une œuvre pédagogique : une série d'ateliers qui développeraient l'identité personnelle et artistique (démarche) chez les étudiants en arts plastiques au collégial, tout en leur faisant acquérir des connaissances sur l'art contemporain. Le second objectif consistait en la réalisation d'œuvres artistiques reliées à ces ateliers et enfin, comme troisième et dernier objectif, on retrouve l'élaboration d'une œuvre de transmission, un concept d'exposition me permettant non seulement de montrer les œuvres, mais de démontrer, de communiquer les spécificités des ateliers et de présenter comment les compétences et connaissances s'articulent dans ces mêmes ateliers, pendant la réalisation des œuvres.

Tout d'abord, les ateliers sont prêts, reliés, attendant d'être mis à l'essai à plus grande échelle. Favoriseront-ils le développement de l'identité des étudiants en arts plastiques au collégial ? Nous ne le savons pas encore. Cet objectif ne pourra être évalué que plus tard, lors de la mise à l'essai sur le terrain des ateliers, soit dans un ou plusieurs

cégeps¹. Par contre, on peut estimer que l'identité de chacun des étudiants sera fortement impliquée dans plusieurs ateliers, surtout dans *Le musée personnel* et *Art et culture(s)*, qui touchent plus directement à l'identité (personnelle et sociale). En ce qui concerne l'acquisition de connaissances sur soi et sur l'art contemporain, la situation est la même : il faudra attendre l'évaluation des ateliers. Cependant, il est à peu près certain que les étudiants intégreront de nouvelles connaissances à propos de l'art contemporain puisqu'ils mettront eux-mêmes en pratique des thèmes qui y sont reliés (l'éphémérité, l'hybridité et le métissage, l'intégration du spectateur ou la notion de lieu). Encore une fois, j'insisterai sur le fait que je ne prétends pas dresser un portrait exhaustif de l'art contemporain, ce qui serait pratiquement impossible. Les thèmes des ateliers sont des caractéristiques que l'on retrouve fréquemment, mais pas nécessairement à tout coup, dans l'art contemporain.

Quant aux œuvres artistiques, je l'ai mentionné précédemment, elles ont été réalisées et montrées lors de l'exposition *Réflexions : quand les attitudes deviennent formes*. Elles m'ont permis de comprendre et, surtout, de vivre les véritables enjeux inhérents à chaque atelier. Les œuvres sont à la fois personnelles (œuvres comme telles, donnant à voir la réflexion d'un individu) et pédagogiques (expérimentation d'une stratégie d'enseignement/apprentissage), ce qu'a voulu rendre l'exposition. Celle-ci s'attachait à rendre visible la démarche de création, ainsi que les particularités de chacun des ateliers.

¹ Rappelons ici que l'étape de la mise à l'essai à grande échelle peut constituer une recherche en soi. (Voir p. 41)

En ce qui concerne l'exposition, je peux dire que son contexte de transmission a bel et bien été compris par les visiteurs. J'ai tout mis en œuvre pour que les objectifs du produit (développement d'une démarche artistique, acquisition de connaissances sur l'art contemporain, ce qui implique le développement d'une pensée critique) soient bien compris et cela a fonctionné. Par des objets significatifs liés aux spécificités des ateliers et aux objectifs du produit, j'estime que j'ai pu communiquer les enjeux de mon projet. Personnellement, je crois que cet objectif a été atteint. Du moins, les commentaires que j'ai pu recueillir se sont tous révélés extrêmement positifs et me laissent penser que les visiteurs ont compris mon propos.

Somme toute, le travail s'est bien déroulé et a bien évolué pendant les quatre années de ma maîtrise. Malgré les quelques mois d'errance du début, il me semble que j'ai su mettre à profit mes habiletés à allier théorie et pratique dans un projet motivant, non contraignant, respectant et développant l'identité de chacun.

Pour la postérité...

Tel que mentionné dans le cadre méthodologique de cet essai, mes recherches ont suivi les étapes de la recherche développement, tout en réservant pour plus tard la mise à l'essai à plus grande échelle, l'évaluation et la diffusion.

Dans les prochains mois, je prévois procéder à la recherche de partenaires et à la formation d'un réseau de collaborateurs. Par ailleurs, il serait intéressant d'élargir la clientèle cible. J'ai signalé plus tôt que les ateliers pourraient intéresser quiconque a des

préoccupations liées à l'éducation artistique. Il est donc possible que mon réseau de contacts puisse s'étendre jusqu'aux autres niveaux d'enseignement (secondaire, universitaire) et dans des lieux de diffusion (centres d'expositions, musées, centres culturels, etc.). Évidemment, il faudrait quelque peu ajuster les stratégies, mais c'est dans l'ordre du possible puisque les ateliers sont facilement adaptables. Dans le même ordre d'idées, j'envisage la création d'un site web qui m'aidera à mieux établir mon cercle d'alliés et qui favorisera la diffusion du produit.

Les ateliers devraient se développer selon une stratégie coopérative et évolutive très ouverte. J'aimerais en faire la diffusion dans toute la province et faire en sorte que les utilisateurs fassent progresser le produit par leurs commentaires et suggestions, que ce soit au niveau de la forme, des lectures et diapositives suggérées ou au niveau de futurs ateliers à venir. En effet, je possède encore de nombreuses idées de thèmes pour développer d'autres ateliers. Mais pour ce faire, je dois d'abord tester la série déjà conçue...

Utopie, rêve extravagant ou entreprise périlleuse, je souhaite et mettrai tout en œuvre afin que mon projet devienne un outil disponible et accessible pour les enseignants du collégial en arts plastiques ou les autres collaborateurs éventuels.

Bibliographie

- ARBOUR, Rose-Marie. 1993. « Identités, arts : la traversée des regards ». *Possibles*, volume 17, numéro 2, printemps 1993 : Parler d'ailleurs/d'ici. P. 30-38.
- ARDOUIN, Isabelle. 1997. *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. 127 p.
- BALLIVY, Violaine. 2002. « Paul Gérin-Lajoie : Le savoir pour tous ». *Québec Science*. Décembre 2002-janvier 2003. P. 20.
- BERTRAND, Yves. 1998. *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Nouvelles; Lyon : Chronique sociale. 4^e édition. P. 47-95.
- BOISVERT, Jacques. 1999. « Doit-on et peut-on enseigner la pensée critique ? ». *Enseigner et comprendre*. Sous la direction de Louise Guilbert, Jacques Boisvert et Nicole Ferguson. Québec : Les presses de l'Université Laval. P. 19-26.
- BOISVERT, Jacques. 1999. « Dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique ». *Enseigner et comprendre*. Sous la direction de Louise Guilbert, Jacques Boisvert et Nicole Ferguson. Québec : Les presses de l'Université Laval. P. 99-113.
- BOISVERT, Jacques. 1999. *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Saint-Laurent : ERPI. Collection L'école en mouvement. 152 p.
- BOISVERT, Jacques. 1996. *Formation de la pensée critique au collégial : étude de cas sur le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Collège Saint-Jean-sur-Richelieu. 198 p.
- BOUCHARD, Karl. 1999. *Études de pratiques pédagogiques d'enseignants au collégial : une analyse réflexive accompagnée*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi. 221 p.
- BRUNEAU, Monik et CHAÎNÉ, Francine. 1998. « Introduction : de la pratique artistique à la formation d'enseignants en arts ». *Revue des sciences de l'éducation : la formation des formateurs en arts*. XXIV ; 3. P. 475-486.
- CARRIER, Christian. 1987. « Propos sur l'exposition ». *Brisés*, numéro 10, septembre 1987, p. 66-68.
- CHALUMEAU, Jean-Luc. 1994. *Les théories de l'art : philosophie, critique et histoire de l'art de Platon à nos jours*. Paris : Vuibert. Série Thémathèque/Lettres. 137 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2000. *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec. 110 p. Version informatisée.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1997. *Enseigner au collégial : une pratique en renouvellement*. Québec : Gouvernement du Québec. 106 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir des points de vue des étudiants*. Québec : Gouvernement du Québec. 118 p.
- DE DUVE, Thierry. 1992. *Faire école*. Paris : Presses du réel. Collection Esthétiques de la transmission. 227 p.
- DESBIENS, Jean-Paul. 1999. « Le développement de la pensée critique : un défi éthique et éducatif ». *Enseigner et comprendre*. Sous la direction de Louise Guilbert, Jacques Boisvert et Nicole Ferguson. Québec : Les presses de l'Université Laval. P. 3-15.
- DIOT, Alain. 1997. « La pratique artistique est un discours critique, la pratique artistique est une théorie, mais ça n'a pas d'importance ». *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*. Sous la direction de Pascal Bonafoux et Daniel Danétis. Paris ; Montréal : L'Harmattan. Collection Éducation et formation. Série références. P. 331-339.
- DRESSLER, Wanda. 1999. « Dilemmes culturels des sociétés contemporaines entre modernisme et postmodernisme ». *Altérité, mythe et réalités, Colloque international de sociologie : identités culturelles, existence pluriculturelle, AISLF, Université de Macédoine, Thessaloniki, 1-3 octobre 1997*. Paris : L'Harmattan. Collection Logiques sociales. P. 13-34.
- EDWARDS, Betty. 1979. *Dessiner grâce au cerveau droit*. Bruxelles : P. Mardaga. 207 p.
- FERRET, Stéphane, éd. 1998. *L'identité*. Paris : Flammarion. 239 p.
- GAILLOT, Bernard-André. 1997. *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : Presses Universitaires de France. 291 p.
- GOHIER, Christiane. 1993. « Étude de rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle ». *La question de l'identité : Qui suis-je ? Qui est l'autre ?* Sous la direction de Christiane Gohier et Michael Schleifer. Montréal : Logiques. P. 21-39.

- GRANGEAT, Michel. 1997. « Introduction générale : améliorer les apprentissages à l'école ? » *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu et Michel Grangeat. Paris : ESF. Collection Pédagogies. P. 13-15.
- GRANGEAT, Michel. 1997. « Conclusion générale : la métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis » *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu et Michel Grangeat. Paris : ESF. Collection Pédagogies. P. 153-172.
- GUILLOT, Gérard. 1997. « Les arts plastiques et la formation de l'esprit » *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*. Sous la direction de Daniel Lagoutte. P. 61-70.
- HARRISON, Charles, éd et WOOD, Paul, éd. 1997. *Art en théorie 1901-1990*. Paris : Hazan : Paris. 2^e édition. 1279 p.
- HÉRITIER, Françoise. 1977. « L'identité samo ». *L'identité*. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss. Paris : Grasset et Fasquelle. P. 51-80.
- JUHASZ, Pierre. 1997. « Qu'en est-il de la pratique critique aujourd'hui dans l'enseignement des arts ? ». *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*. Sous la direction de Pascal Bonafoux et Daniel Danétis. Paris ; Montréal : L'Harmattan. Collection Éducation et formation. Série références. P. 341-347.
- LAGOUTTE, Daniel, éd. 1999. *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*. Paris : Armand Collin. 174 p.
- LANDOWSKI, Eric. 1997. *Présences de l'autre : Essais de socio-sémiotique II*. Paris : Presses universitaires de France. 250 p.
- LEBUIS, Pierre et LAMER, Sylvie-Anne. 1999. « Le développement de la pensée critique et la formation à l'argumentation ». *Enseigner et comprendre*. Sous la direction de Louise Guilbert, Jacques Boisvert et Nicole Ferguson. Québec : Les presses de l'Université Laval. P.117-127.
- LEGENDRE, Rénald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : Guérin. 1500 p.
- LETERRE, Thierry. 1996. « L'Autre comme catégorie philosophique : remarques sur les fondements métaphysiques et logiques de l'altérité ». *L'autre : Études réunies pour Alfred Grosser*. Sous la direction de Bertrand Badie et Marc Sadoun. Paris : Presses de sciences po. P. 67-83.

- LOISELLE, Jean. 2001. « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques ». *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sous la direction de Marta Anadón, avec la collaboration de Monique L'Hostie. Québec : Les presses de l'Université Laval. P. 77-97.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1999. *Arts plastiques : programmes d'études préuniversitaires, enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec. Pagination multiple.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1981. *Arts plastiques : programmes d'études au primaire, guide*. Québec : Gouvernement du Québec. 2 t.
- MINKOWSKA, Françoise. 1956. *Le Rorschach : à la recherche du monde des formes*. Paris : Desclées de Brouwer. 279 p.
- MUCCHIELLI, Roger. 1968. *La dynamique du Rorschach*. Paris : Presses Universitaires de France. 169 p.
- REBOUL, Olivier. 1995. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je. 7^e édition. 127 p.
- RÉGIMBALD-ZEIBER, Monique. 1991. « Identité (s) ». *Possibles*. Volume 15, numéro 14, automne 1991 : Les publics de la culture. P. 161- 171.
- RODRIGUEZ, Véronique. 1991. « L'in situ et les lieux communs de Michel Goulet », *In situ*, s.d., s.l. : s.n., reproduction d'articles de périodiques sur le sujet. Non paginé.
- ROMAINVILLE, Marc. 1993. *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael. Collection Pédagogies en mouvement. Série Pratiques méthodologiques. 122 p.
- ROMANO, Guy. 1995. *Environnement pédagogique et apprentissage au niveau collégial*. Québec : MÉQ. 94 p.
- ROMANO, Guy. 1993. *Développement des habiletés de pensée et de pratiques pédagogiques au collège*. Québec : Le collège. 109 p.
- ROUMANES, Jacques-Bernard. 1993. « La notion de l'identité; essai de définitions : de l'identité logique à l'identité de la personne ». *La question de l'identité : Qui suis-je ? Qui est l'autre ?* Sous la direction de Christiane Gohier et Michael Schleifer. Montréal : Logiques. P. 227-257.
- TARRAB, Gilbert. 1971. *Initiation à la pratique du Rorschach*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 267 p.

- TOULOUSE, Ivan. 1997. « Quelle est la nature du savoir en arts plastiques? ». *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*. Sous la direction de Pascal Bonafoux et Daniel Danétis. Paris ; Montréal : L'Harmattan. Collection Éducation et formation. Série références. P. 431-435.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1999. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. P. 105-122.
- « De nouveaux espaces pour l'art », *Histoire de l'art, fascicule 131 : L'art américain après 1960*, Paris : Société des périodiques : Larousse, P.15-16.
- *Nouveau petit Robert : dictionnaire de la langue française*. 1993. Paris : Le Robert. 2467 p.

▪ **Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures**

L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

▪ **Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome**

La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.

▪ **Situer le rôle et la contribution de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine**

Le fait de situer le rôle de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine suppose la reconnaissance de son engagement et de sa contribution à l'enrichissement culturel collectif. L'étudiant ou l'étudiante apprendra à reconnaître le rôle des institutions et des compagnies culturelles dans la production et la diffusion de l'art

ANNEXE II

LISTE DES OBJECTIFS/COMPÉTENCES DU PROGRAMME EN ARTS PLASTIQUES

LES OBJECTIFS/COMPÉTENCES DU PROGRAMME EN ARTS PLASTIQUES¹

FORMATION SPÉCIFIQUE : 32 UNITÉS

Objectifs communs à tous les étudiants du programme

- 0160 Reproduire des processus techniques et utiliser des procédés techniques.
- 0161 Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles.
- 0162 Interpréter le monde sensible par le dessin.
- 0163 Représenter des objets et des espaces par le dessin technique.
- 0164 Caractériser les éléments du langage visuel.
- 0165 Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.
- 0166 Produire des ensembles chromatiques.
- 0167 Exploiter des solutions chromatiques dans la réalisation d'œuvres à deux et à trois dimensions.
- 0168 Exploiter les technologies informatiques pour la production d'œuvres.
- 0169 Interpréter les œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.
- 016A Reconnaître des œuvres de l'art québécois de différentes époques
- 016B Produire une œuvre bidimensionnelle.
- 016C Produire une œuvre tridimensionnelle
- 016D Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.

¹ Liste tirée du Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, p. 7-8.

ANNEXE III

ATELIERS

ATELIER

LE MUSÉE PERSONNEL

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	92
À qui s'adresse l'atelier	92
Cours où peut s'insérer l'atelier	92
Description.....	92
Durée prévue	92
Description par cours.....	93
Apport de la théorie	94
Apport de la pratique	95
Suggestions	95
Objectifs	96
Connaissances et habiletés visées	96
Modalités pédagogiques employées.....	96
Évaluation.....	97
Liens avec le programme du MÉQ au collégial	98
Les buts généraux.....	98
Les compétences visées	99
Références bibliographiques.....	103
Annexe i : Diapositives	104
Annexe ii : Feuille à distribuer : brainstorming.....	105

ATELIER

Musée personnel

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Aux étudiants qui débutent en arts plastiques. Il s'agit d'un atelier de démarrage.

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours d'initiation, d'intégration au programme.

Cours en rapport avec la sculpture ou les objets en trois dimensions.

DESCRIPTION

Le musée est une institution qui vise non seulement la *conservation* d'objets, mais qui raconte aussi une *histoire*, qui *montre*. L'étudiant doit reconnaître et identifier des caractéristiques qui lui sont propres, qui le racontent, et les mettre en contexte, les présenter de façon intéressante visuellement et artistiquement. Ces caractéristiques sont des traits de caractère, des goûts, valeurs et influences qui agissent dans divers domaines de sa vie.

Durée prévue (peut être révisée)

Cours 1	Explications, lecture, visionnement de diapositives, consignes et pistes. Réflexion sur soi, prise de notes, brainstorming.	3 heures (à terminer pour cours 2)
Cours 2	Travail en atelier.	3 heures
Cours 3	Travail en atelier. Présentation des œuvres, questions et discussion critique.	2 heures 1 heure

Description par cours

Cours 1 :

Tout d'abord, l'enseignant demande aux étudiants de penser à ce que pourraient être les fonctions principales d'un musée. La discussion/réflexion peut durer de 5 à 10 minutes.

MUSÉE :

- CONSERVER
- MONTRER

Par la suite, l'enseignant donne des textes que les étudiants pourront lire en classe ou à la maison pour le prochain cours¹. Ces textes concernent le musée, les expositions et ils peuvent inspirer et susciter certaines réflexions. Ils donnent des informations de base sur ce qu'est un musée, une exposition.

L'enseignant explique ce qu'est un musée personnel. Il montre quelques diapositives de Boltanski et de Duchamp² et informe les étudiants que c'est ce genre de travail qu'il attend d'eux.

Par la suite, les étudiants devront effectuer une analyse d'eux-mêmes, chercher qui ils sont, quelles sont les particularités qui les caractérisent et en déterminer les principales. Afin d'aider leur réflexion, l'enseignant leur suggère des pistes. Il leur distribue une feuille sur laquelle plusieurs questions sont posées³.

Les étudiants prennent le reste du cours pour effectuer une réflexion sur eux-mêmes, un brainstorming conjugué avec la prise de notes. Quand ils auront recensé la plupart de leurs caractéristiques, ils devront en cibler les principales, en garder entre 3 et 10, tout dépendant de chacun. Ce sont ces caractéristiques qu'ils devront montrer dans une œuvre. Ils devront utiliser la notion de contenant/contenu. Puisqu'un individu se définit à la fois par son extérieur et par son intérieur, il est important de travailler la relation contenant/contenu.

L'enseignant explique que l'on peut adopter deux visions du contenant et du contenu

A)

contenant = le physique

contenu = le psychologique (pensées, sentiments, caractère, etc.)

B)

contenant = ce que l'on laisse voir, ce que l'on montre

contenu = ce que l'on ne laisse pas voir, ce que l'on tait

¹ Voir les références bibliographiques en p. 103.

² Voir l'annexe i en p. 104.

³ Voir l'annexe ii en p. 105.

Les étudiants doivent donc se positionner face à ces deux perspectives, décider de laquelle leur convient en rapport avec leur personnalité. Ils doivent par ailleurs décider quelle forme prendra le contenant, quelle forme prendra le contenu. Comme lorsqu'on organise une exposition, ils devront penser à comment montrer, comment organiser leur musée personnel. La façon de montrer devra forcément être en lien avec la personnalité de l'étudiant. L'œuvre devra être réalisée en trois dimensions, ce qui permet d'employer tous les types de contenants possibles.

Pour le cours suivant, les étudiants devront être prêts à commencer leur œuvre, donc ils devront avoir défini ce qu'ils ont à montrer, savoir comment ils vont le montrer et apporter les matériaux nécessaires, s'il y a lieu.

Cours 2 :

Les étudiants travaillent en atelier.

Cours 3 :

Les étudiants travaillent pendant une partie du cours. La dernière heure est consacrée à la mise en commun des travaux (œuvres finies ou en voie de l'être). On observe, on discute. L'enseignant questionne, émet des commentaires.

Apport de la théorie

La théorie n'est pas apportée que par l'enseignant. Ce dernier fournit de la matière à réflexion, matière qui permettra à l'étudiant de développer le côté théorique de l'atelier. C'est surtout l'étudiant qui construit ses connaissances. Il doit réfléchir, se questionner sur ce qui compose son identité et le montrer. Il dépasse donc les définitions sommaires de l'identité, il apprend donc à aller plus loin dans ses interrogations. Plutôt que de se définir comme un étudiant du collégial en arts qui aime s'amuser, il doit recenser tout ce qui le caractérise et le synthétiser, le réunir en quelques points.

Les étudiants du collégial sont la plupart du temps dans une période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte. Ils sont donc en pleine période de reformulation de l'identité. Il importe donc qu'ils se posent vraiment la question « qui suis-je ». Et puisque dans le monde des arts, on se définit, on se redéfinit et on se remet toujours en question, il importe que les étudiants qui débutent en arts se posent la question très tôt et y répondent comme ils le peuvent.

Ici, le jugement critique se met en jeu dans un profond retour sur soi-même. On fait aussi appel aux capacités de synthèse.

Enfin, quelques lectures complémentaires sur le musée donneront à l'étudiant débutant à la fois des pistes de création et à la fois des pistes de réflexion sur les institutions muséales. Il s'agit de les initier à certains enjeux de base concernant les expositions et les musées. De plus, cela montre qu'il est important de définir le ou les concepts sur lesquels on travaille.

Apport de la pratique

Le côté pratique de l'atelier fait lui aussi surgir le jugement critique. Les étudiants, en plus de se poser la question « qui suis-je », doivent expliquer tangiblement, rendre la réponse visible et visuellement intéressante, toujours en rapport avec leur personnalité. Cela implique donc l'esprit de synthèse, la capacité de rendre visible ainsi que la capacité de se forger un langage visuel.

Qui plus est, l'objet physique qu'est l'œuvre fait prendre conscience aux étudiants de leur identité, la rend tangible à leurs propres yeux. Cela permet donc à chacun de faire un constat, de voir la synthèse tangible de ce qu'il est avant de la faire voir aux autres.

Suggestions

- Il serait intéressant que cet atelier soit vécu deux fois : à l'arrivée des étudiants dans le programme en arts plastiques au collégial et à la fin de leur dernière année. Ainsi, il serait possible pour eux de constater et d'évaluer leur propre évolution, les récurrences, les ressemblances, les différences quant à la façon de présenter des sujets. Par ailleurs, répéter l'atelier rend évident la singularité de l'identité de chacun. Bien sûr, les caractéristiques devraient être généralement les mêmes que celles montrées lors de la première version de l'atelier. Cela révèle la structure de base de l'identité personnelle, ce qui ne change pas malgré le temps et l'évolution.

OBJECTIFS

- Réfléchir sur son identité;
- Identifier des caractéristiques propres à sa personne;
- Représenter et présenter ces caractéristiques de façon intéressante visuellement.

Connaissances et habiletés visées

- Capacité de synthèse;
- Jugement critique :
 - Capacité à faire des retours sur soi;
 - Capacité à parler de son travail;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité à traduire visuellement des concepts.

Modalités pédagogiques employées

Discussion de groupe;
Lecture individuelle sur les concepts d'exposition et de musée¹;
Visionnement de diapositives²;
Réflexion sur soi (brainstorming et prise de notes, synthèse);
Création en atelier;
Présentations et critiques des œuvres.

¹ Voir les références bibliographiques en p. 103.

² Voir l'annexe i en p. 104.

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Représenter et présenter ces caractéristiques de façon intéressante visuellement.	<p>A) Capacité à faire des retours sur soi (jugement critique);</p> <p>B) Capacité à synthétiser;</p> <p>C) Capacité à traduire visuellement des concepts.</p>	<p>A) Dans l'œuvre et la présentation de l'œuvre, l'étudiant a été capable d'identifier des particularités qui le caractérisent et peut se justifier;</p> <p>B) Dans l'œuvre et la présentation de l'œuvre, l'étudiant a été capable de cerner les principales particularités qui le caractérisent;</p> <p>C) Dans l'œuvre, l'étudiant a utilisé des éléments formels et iconographiques pertinents et adaptés aux concepts qu'il veut montrer (les particularités qui le caractérisent).</p>

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'Éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donnée. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, cinq sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p. 1-3.

compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière subtile et progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0161- Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles.	
<u>Élément 3 :</u> Justifier le choix du procédé et de la technique par rapport au contenu de l'œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation d'une terminologie appropriée; 3.3 Établissement pertinent entre le contenu de l'image et la technique utilisée; 3.4 Manifestation positive face à la critique.

0164- Caractériser les éléments du langage visuel.	
<u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et les modes d'organisation relatifs aux éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.

¹ Programmé d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

0165- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Application appropriée d'un mode de recherche d'idées; 1.3 Choix approprié des éléments formels et iconographiques; 1.4 Exploitation inventive des modes d'organisation et des éléments du langage visuel; 1.6 Appréciation juste des contraintes techniques; 1.7 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.
<u>Élément 3 :</u> Proposer des solutions tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploitation inventive des relations spatiales.
<u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.

016C- Produire une œuvre tridimensionnelle.	
<p><u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.5 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre tridimensionnelle.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.4 Engagement dans un processus de création; 3.5 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Évaluer la production.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Justification pertinente du choix de la technique ou du procédé retenu en fonction du projet initial; 4.3 Utilisation d'une terminologie appropriée; 4.4 Appréciation critique d'une production.</p>

016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	
<u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.	<u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.
<u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.4 Expression de sa créativité.
<u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.	<u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissance de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa propre production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture d'esprit face à la critique.

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la première session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en fin de formation sont si importantes qu'elles sont ici incluses en début de formation, question de les travailler progressivement, tout au long des quatre sessions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOILY, Claire, DUVAL, Lucie et GAUTHIER, Madeleine (2000), *Culture et jeunes : revue de la littérature et synthèse critique*, Québec, Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique, Ministère de la culture et des communications, 113 p, document virtuel.
- BOUILHET, Henri et GIRAUDY, Danièle (1977), *Le musée et la vie*, Paris : La documentation française, 95 p.
- Centre national de documentation pédagogique de France (1978), *Les musées personnels comme productions artistiques*. Paris : Actualité des arts plastiques, vol 43, 24 diapositives et livret d'accompagnement.
- DAGOGNET, François (1984), *Le musée sans fin*, Seyssel, France : Champ Vallon, coll. Milieux, 175 p.
- DE GUISE, Céline, éd et VIEL, Annette, éd, (1992), *Muséo-sédution muséo-réflexion*, Québec : Musée de la civilisation, 197 p.

Textes distribués aux étudiants :

- Extraits de LETOCHA, Louise (1992), « L'exposition est-elle un langage », *Muséo-sédution muséo-réflexion*, Québec : Musée de la civilisation, p. 31-32 et p. 34-35.
- Extrait de DAGOGNET, François (1984), *Le musée sans fin*, Seyssel, France : Champ Vallon, coll. Milieux, p. 70.
- Extraits de BOUILHET, Henri et GIRAUDY, Danièle (1977), *Le musée et la vie*, Paris : La documentation française, p. 7-10 et p. 19-21
- COURCHESNE, Luc (1992), « L'exposition comme œuvre d'art », *Muséo-sédution muséo-réflexion*, Québec : Musée de la civilisation, p. 155-161.

ANNEXE i

DIAPPOSITIVES

1. Marcel Duchamp, *Boîte-en-valise*, 1936-1941, 40,7 x 38,1 x 10,2 centimètres.
Un musée comme trousse de secours, solution de survie. Cadre avec la veille de la guerre et l'exil de Duchamp. Il aimait ses œuvres et voulait pouvoir les emmener partout avec lui.
Copies miniatures, photographies et reproductions des œuvres de Duchamp. Boîte de carton, parfois incluse dans une valise en cuir.
Il existe 20 exemplaires d'une édition de luxe.

2. Christian Boltanski, *Vitrine de référence*, 1970.
Série.
Matériaux divers : vitrines de musée empruntées, boulettes de terre, couteaux, pièges, pages de ses livres, extraits de ses envois postaux...
Échantillonnage de sa production depuis 1969. Recycle son passé (souvenirs, expériences), ses travaux antérieurs afin de créer une nouvelle œuvre.
Il place ses objets sous une vitrine et appose une étiquette afin de les identifier. Il catalogue lui-même ses œuvres. Il s'intéresse au mode de présentation de ses œuvres.

Autres œuvres pertinentes :
 - *Essais de reconstitution d'objets ayant appartenu à Christian Boltanski entre 1948 et 1954.*
(Il a refait, modelé des objets qui lui auraient déjà appartenu enfant, jouets, ustensiles, vêtements.)
 - Série des objets ayant appartenu à ...(vitrines ethnographiques)

3. Christian Boltanski, *Vitrine de référence*, 1971.

ANNEXE ii

FEUILLE À DISTRIBUER : BRAINSTORMING

Pour aider à mieux se connaître (soyez honnêtes puisque personne ne vérifiera vos réponses)

- Vos couleurs préférées
- Vos passe-temps
- Votre genre de films
- Votre genre de musique
- Votre style vestimentaire
- Êtes-vous social ou solitaire ?
- Êtes-vous ordonné ou désordonné ?
- Aimez-vous manger ?
- Votre plat préféré
- Naturel ou synthétique ?
- Avez vous le goût du risque ?
- Chaleur ou froid ?
- Matière préférée en classe à part les arts plastiques
- Aventurier ou casanier ?
- Littéraire ou mathématique ou autre ?
- Le paraître ou l'être ?
- Le confort ou l'esthétique ?
- Dépensier ou économe ?
- Sobre ou éclatant ?
- Conciliant ou totalitaire ?
- Rondeurs ou angles ?
- Généreux ou plutôt égoïste ?
- Spirituel ou terre à terre ?
- Mouvement ou stabilité ?
- Meneur ou suiveur ?
- Visuel, auditif ou kinesthésique (le mouvement, le toucher) ?
- Vos qualités et vos défauts

Comment réagissez-vous lorsque vous êtes contrarié ?

Que faites-vous quand vous êtes fatigué, à plat ?

Comment vous récompensez-vous ?

Que faites-vous quand vous êtes triste ?

Etc.

ATELIER

ART ET CULTURE(S)

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	108
À qui s'adresse l'atelier	108
Cours où peut s'insérer l'atelier	108
Description.....	108
Durée prévue.....	108
Notes préliminaires.....	109
Description par cours.....	110
Apport de la théorie.....	111
Apport de la pratique.....	112
Suggestions	112
Objectifs	113
Connaissances et habiletés visées	113
Modalités pédagogiques employées.....	113
Évaluation.....	114
Liens avec le programme du MÉQ au collégial	115
Les buts généraux.....	115
Les compétences visées	116
Références bibliographiques.....	121

ATELIER

Art et culture(s)

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Étudiants de première ou de deuxième session.

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours en rapport avec les œuvres en deux dimensions. Cela pourrait aussi être un cours en rapport avec la création infographique (*Art et ordinateur, Art et nouvelles technologies...*) ou un cours de dessin.

DESCRIPTION

Durée prévue (peut être révisée)

Cours 1	Discussion de groupe à propos de l'identité culturelle. Explications, consignes. Notes dans le journal de bord. S'il reste du temps, les étudiants peuvent commencer leur recherche.	3 heures
Cours 2, 3 et 4	Création en atelier. Notes dans le journal de bord.	3 heures
Cours 5	Présentation des œuvres, questions et discussion critique. Souper ou dîner culturel. Discussion avec les intervenants.	Environ 1 ½ heure (selon le nombre d'étudiants) Le reste du cours. Peut se prolonger selon les disponibilités et l'implication des étudiants et de l'enseignant.

Notes préliminaires

Cet atelier est basé sur l'identité vis-à-vis la culture.

Par culture, nous entendons la culture liée à une nation, soit « l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, à une nation »¹. Par ailleurs, elle se présente comme « l'élément qui donne à un groupe social un sens, qui lui confère une identité et une raison d'être historique. [Elle fixe] le code symbolique de base par le biais duquel les individus partageant un territoire et une histoire peuvent se reconnaître en tant que membres à part entière de cette société. [Elle] crée de l'ordre dans le chaos, de l'homogénéité dans la diversité, de la stabilité dans la mouvance. Par son jeu se délimitent les critères communs à partir desquels les myriades de subjectivités disparates qui forment la société peuvent constituer une entité socio-historique globale particulière, qui se distingue de celles qui l'entourent. »². La culture est donc ici reliée à l'ethnicité.

L'identité culturelle est considérée comme cet « ensemble de traits culturels propres à un groupe ethnique (langue, religion, art, etc.) qui lui confère son individualité. »³

Quant à l'identité personnelle, elle se base sur le mot *personne*, défini par Locke comme « un être pensant et intelligent, capable de raison et de réflexion ».⁴ Elle est « le caractère de ce qui demeure identique à soi-même »⁵ et sa personnalité.

Bien sûr, à l'intérieur de l'atelier, il faudra s'adapter au contexte local. Les habitants de Montréal et des environs ne possèdent pas la même relation avec le multiculturalisme que les habitants de régions éloignées. S'il y a une petite Italie ou un quartier chinois dans la grande ville, en région, il y a des communautés amérindiennes. L'enseignant doit donc faire preuve de délicatesse, de tact, de jugement critique, et adapter le contenu de l'atelier à sa réalité locale.

¹ Dictionnaire le Petit Robert, p. 52.

² MOKTAR, Diane « Culture, art et création historique : Vers une nouvelle approche du rôle et de l'impact social-historique de la culture », p. 30.

³ Dictionnaire le Petit Robert, p. 1122.

⁴ Locke, « Essai concernant l'entendement humain » in *L'identité*, p. 163.

⁵ Dictionnaire le Petit Robert, p. 1122.

Description par cours

Cours 1 :

L'introduction à cet atelier se fait par une discussion de groupe à propos de l'identité culturelle. L'enseignant pose la question suivante :

Qu'est-ce qui définit notre culture québécoise ? Qu'est-ce qui nous rend particuliers ?

Si certains étudiants appartiennent à une autre culture, il serait bien de les questionner à propos de leur double identité culturelle. Par la suite, l'enseignant demande aux étudiants de nommer des particularités culturelles qui peuvent nourrir un artiste, des caractéristiques qui peuvent s'intégrer à une œuvre.

Iconographie (signes et symboles);
Légendes;
Esthétique;
Mœurs;
Etc.

L'enseignant donne ensuite les consignes de l'atelier. Chaque étudiant devra s'inspirer d'une culture autre que la sienne (les siennes) pour réaliser une œuvre. Il ne se restreindra pas aux pratiques artistiques de cette culture, il peut être inspiré par n'importe quel aspect de cette culture, que ce soit l'habillement, la nourriture, les mœurs en général, les légendes ou tout autre.

Bien sûr, cette culture en sera une qui le fascine, qui l'attire d'une façon ou d'une autre. L'étudiant devra d'abord effectuer une recherche qui lui permettra de mieux connaître cette culture et ses habitudes de vie, ses croyances, son esthétisme, et qui nourrira l'œuvre. Ainsi, au moins 5 références devront être employées. Elles peuvent provenir de plusieurs sources : individus, livres, documents vidéos, photos de voyage, etc.¹ Le sujet de l'œuvre doit être en lien avec les particularités culturelles exploitées et rester fidèle aux préoccupations de l'étudiant. L'enseignant peut suggérer aux étudiants d'aller fureter dans les numéros de revues comme *Le courrier de l'Unesco*, *Géo*, *National geographic*, des périodiques qui proposent souvent des reportages à caractère international avec de belles photographies.

S'il reste du temps, les étudiants peuvent commencer leur recherche.

Il est à noter que cet atelier ne propose aucune diapositive et aucun texte à lire.

¹ Puisque cet atelier privilégie les contacts humains, il faudrait que l'enseignant souligne l'importance d'aller chercher la majorité des références auprès d'individus.

Pour ce qui est des diapositives, nous n'en montrons pas car les étudiants mènent leurs propres recherches qui les conduiront sur des sentiers complètement différents. Le matériel visuel sera distinct pour chacun.

En ce qui a trait aux textes à lire, puisque cet atelier porte sur l'ouverture à l'autre, nous les avons remplacés par des intervenants en chair et en os. À la fin de l'atelier, il est prévu de faire un repas-causerie avec divers individus de différentes cultures, tout dépendamment des ressources disponibles.

Cours 2, 3 et 4 :

Les étudiants travaillent en atelier. Ils notent leurs observations et réflexions dans leur journal de bord.

Cours 5 :

Chacun présente son travail.

Dans sa présentation, l'étudiant se doit de présenter la culture qu'il a choisie et les raisons de son choix. Par ailleurs, il motive les particularités qu'il en a retenues, l'usage qu'il en a fait.

Les étudiants et l'enseignant discutent des œuvres, ils questionnent et émettent des commentaires relatifs à la culture choisie et à la façon d'exploiter ses particularités.

Souper ou dîner culturel.

Il serait intéressant que le repas soit basé sur l'échange, un échange de nourriture autant que d'idées. Chacun participe en amenant un plat relié à une culture en particulier (la sienne ou autre, l'enseignant verra à adapter le repas à la cohorte d'étudiants du cours). Les étudiants discutent et échangent avec les intervenants. L'enseignant aura prévu quelques questions, dépendamment des intervenants, afin de casser la glace, de relancer le débat s'il s'épuise. Le déroulement s'effectuera en fonction des intervenants.

Apport de la théorie

La théorie n'est pas apportée que par l'enseignant. Ce dernier fournit de la matière à réflexion, ce qui permettra à l'étudiant de développer une partie du côté théorique de l'atelier. C'est l'étudiant qui construit ses connaissances en s'interrogeant, en effectuant des recherches. Il doit pousser sa réflexion et se positionner face au multiculturalisme et à l'ouverture sur le monde, des réalités qui prennent de plus en plus d'importance dans notre société. Ensemble, les étudiants et l'enseignant tentent de positionner leur propre identité culturelle. La réflexion s'actualise encore plus du fait qu'au Québec, la question de l'identité a toujours tenu une place importante. L'étudiant doit donc faire preuve de jugement critique. On lui demande d'ailleurs de tenir un journal de bord critique et réflexif portant sur les concepts vus en classe, ainsi que sur le travail de création en atelier.

Par ailleurs, aucune lecture obligatoire n'est proposée dans cet atelier. Puisqu'il s'agit d'un travail à caractère social, les rencontres sont privilégiées. C'est ainsi qu'à la fin de l'atelier, une rencontre avec divers intervenants de diverses origines culturelles est prévue. Cette

rencontre devient donc le moteur principal du côté théorique de l'atelier. Le déroulement de la rencontre s'effectuera en fonction des intervenants invités. Discussions, débats, échanges, anecdotes, les éléments théoriques seront aussi variés que les types d'intervenants et leurs origines culturelles.

Apport de la pratique

Dans cet atelier, le côté pratique vise surtout la découverte et la connaissance. L'étudiant découvre de nouvelles données ou approfondit ses connaissances sur une culture qui l'intéresse et l'attire. En se mettant en contact avec une autre culture, il s'initie à de nouvelles façons de nourrir sa démarche et son inspiration et doit aussi se questionner, positionner sa propre identité personnelle et sociale. L'atelier valorise donc les différences ethniques et culturelles, l'ouverture à l'altérité. La visée ici n'est pas de voir l'autre comme étant étranger et marginalisé. La découverte d'une autre culture fait donc partie du processus de construction identitaire. Par ailleurs, on préconise la connaissance comme moteur du respect et de la tolérance.

Aucune diapositive n'est montrée dans cet atelier. En effectuant les recherches préparatoires à la création, l'étudiant se documentera théoriquement et visuellement, il devra décortiquer les caractéristiques de cette culture qui l'intéresse, ce qui nécessite une bonne dose de jugement critique, de capacité à synthétiser. L'étudiant apprend à employer une certaine forme de méthode de travail, vue ici comme inspirante et comme étant fertile en découvertes, plutôt que comme rigide et fermée à la créativité.

Enfin, l'étudiant doit toujours continuer à faire évoluer sa démarche, son langage visuel propre à travers sa production, ce qui nécessite évidemment l'emploi de son jugement critique et la capacité de rendre visible.

Suggestions

- Il serait intéressant d'organiser une sortie dans un lieu présentant une culture en particulier, ses traditions, son folklore. Exemples : musée amérindien de Mashteuiatsh, certaines expositions au musée des civilisations, etc.
- S'il est possible, il pourrait être enrichissant de faire coïncider cet atelier avec la semaine multiculturelle du collège, de la ville, etc. S'il n'en existe pas, il pourrait être intéressant d'en organiser une. La mise sur pied d'un tel événement pourrait être un exercice formateur pour les étudiants.

OBJECTIFS

- Réaliser une œuvre réflexive en intégrant des caractéristiques d'une autre culture;
- Découvrir ou approfondir ses connaissances sur une autre culture;
- Présenter son travail;
- S'ouvrir à la différence.

Connaissances et habiletés visées

- Capacité à synthétiser;
- Jugement critique :
 - Capacité à situer son identité et son appartenance culturelle;
 - Capacité à documenter son travail;
 - Capacité à parler de sa démarche;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité à traduire visuellement des concepts tout en restant fidèle à soi-même;
- Capacité à socialiser.

Modalités pédagogiques employées

Discussions de groupe;

Recherche (autant dans des livres que dans des documents audio-visuels, auprès d'individus, sur internet, etc.);

Création en atelier;

Réflexion écrite dans le journal de bord à propos des lectures, du processus de création;

Présentation et critique des œuvres;

Rencontre et discussion avec des gens de différentes origines culturelles.

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Réaliser une œuvre réflexive en intégrant des caractéristiques d'une autre culture.	A) Capacité à synthétiser; B) Capacité à traduire visuellement des concepts tout en restant fidèle à soi-même.	A) Dans l'œuvre, des caractéristiques d'une autre culture sont intégrées; B) Dans l'œuvre, les concepts traités et les éléments formels et iconographiques doivent rester près des préoccupations artistiques de l'étudiant.
Découvrir ou approfondir ses connaissances sur une autre culture.	Capacité à documenter son travail.	Dans sa recherche, l'étudiant utilise différentes sources de références qui donnent accès à diverses informations.
Présenter son travail.	Capacité à parler de son travail.	L'étudiant parle des principaux concepts traités dans son travail en employant un vocabulaire juste et approprié.
S'ouvrir à la différence.	Capacité à socialiser.	Lors de la rencontre avec les intervenants, l'étudiant s'implique positivement dans les discussions.

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'Éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donné. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, sept sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures : L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p. 1-3.

perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.
- Situer le rôle et la contribution de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine : Le fait de situer le rôle de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine suppose la reconnaissance de son engagement et de sa contribution à l'enrichissement culturel collectif. L'étudiant ou l'étudiante apprendra à reconnaître le rôle des institutions et des compagnies culturelles dans la production et la diffusion de l'art.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière subtile et progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

¹ Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0164- Caractériser les éléments du langage visuel.	
<p><u>Élément 1 :</u> Distinguer les éléments du langage visuel.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Différenciation des qualités visuelles reliées à l'espace, à la forme, à la matière et à la couleur; 1.2 Association des différentes qualités visuelles reliées à l'espace, à la forme, à la matière et à la couleur; 1.3 Emploi d'une terminologie descriptive; 1.4 Application appropriée des éléments du langage visuel à une problématique donnée.</p>
<p><u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et les modes d'organisation relatifs aux éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Reconnaître les possibilités d'exploitation des éléments du langage visuel dans la création d'une œuvre.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.2 Exploitation des qualités intrinsèques des matériaux et des supports en deux et en trois dimensions; 3.3 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 3.4 Emploi judicieux de références écrites et visuelles.</p>

0165- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<p><u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.2 Application appropriée d'un mode de recherche d'idées; 1.3 Emploi judicieux de références écrites et visuelles; 1.6 Choix approprié des éléments formels iconographiques; 1.7 Exploitation inventive des modes d'organisation et des éléments du langage visuel; 1.8 Appréciation juste des contraintes techniques; 1.9 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.</p>
<p><u>Élément 2 :</u> Proposer des solutions bidimensionnelles.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 2.1 Application d'une méthode de travail; 2.2 Exploitation pertinente des particularités de l'espace bidimensionnel; 2.3 Emploi créatif des matériaux et des supports.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.</p>

0169- Interpréter des œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.	
<p><u>Élément 4 :</u> Analyser et mettre dans leur contexte des œuvres de différentes époques.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Recherche et analyse pertinente de l'information; 4.2 Mise en relation des œuvres et de leur contexte sociohistorique; 4.3 Analyse des caractéristiques stylistiques.</p>

016-B- Produire une œuvre bidimensionnelle.	
<p><u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.2 Emploi judicieux de références écrites et visuelles; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.4 Formulation d'une intention de création; 1.5 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre bidimensionnelle.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation adéquate d'outils, de matériaux et de procédés techniques; 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.3 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation; 3.6 Engagement personnel dans un processus de création.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Évaluer la production.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Utilisation d'une terminologie appropriée; 4.3 Appréciation critique d'une production.</p>

016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	
<u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.	<u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.2 Emploi de références écrites et visuelles; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.4 Formulation précise d'une intention de création; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.
<u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.2 Prise en considération des hasards de production; 4.3 Évaluation juste de la progression du travail; 4.4 Expression de sa créativité; 4.5 Respect des délais de réalisation prévus; 4.7 Réalisation soignée de l'œuvre.
<u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.	<u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissances de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture face à la critique.

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la première session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en fin de formation sont si importantes qu'elles sont ici incluses en début de formation, question de les travailler progressivement, tout au long des quatre sessions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANCELOVICI, Marcos et DUPUIS-DÉRI, Francis (1997), *L'archipel identitaire*, Montréal : Boréal, 215 p.
- ARBOUR, Rose-Marie (1993), « Identités, arts : la traversée des regards », *Possibles*, volume 17, numéro 2, printemps 1993 : Parler d'ailleurs/d'ici, p. 30-38.
- CAUSSAT, Pierre (1989), *De l'identité culturelle ; mythe ou réalité*, Paris : Desclée de Brouwer, Collection Éclats, 244 p.
- CHARTRAND, Luc (1996), « Dans le minestrone virtuel du village global », *L'actualité*, 15 septembre 1996, p. 112-118.
- CONSTANTOPOULO, Chryssoula, éd (1999), *Altérité, mythe et réalité*, Colloque international de sociologie : identités culturelles, existence pluriculturelle, AISLF, université de Macédoine, Thessaloniki, 1-3 octobre 1997, Paris : L'Harmattan, Collection logiques sociales, 223 p.
- COURTEMANCHE, Gil (1997), « Un peuple entre deux chaises », *L'actualité*, 1^{er} avril 1997, p. 56-58.
- DAZARD, Cécile (2001), « Guillaume Paris : H.U.M.A.N.W.O.R.L.D », *Parachute*, numéro 100 : L'idée de communauté, p. 123-131.
- DES AULNAIES, Luce (2000), « La quête identitaire comme peur de l'autre ? », *Frontières*, volume 12, numéro 2, printemps 2000 : Peur bleue, p. 35-39.
- FERRET, Stéphane, dir. (1998), *L'identité*, Paris : Flammarion, 239 p.
- GOHIER, Christiane, SCHLEIFER, Michael et al. (1993), *La question de l'identité: qui suis-je? qui est l'autre?* Montréal : Logiques, Collection Théories et pratiques de l'enseignement, 256 p.
- GODBOUT, Jacques (1988), « Qu'est-ce qu'un Québécois ? », *L'actualité*, octobre 1988, p. 236.
- MEMMI, Albert (1997), « Les fluctuations de l'identité culturelle », *Esprit*, numéro 228, janvier 1997 : La fièvre identitaire, p. 94-107.
- MOKTAR, Diane (1985), « Culture, art et création historique : Vers une nouvelle approche du rôle et de l'impact social-historique de la culture », *Sociologie et sociétés*, volume XVII, numéro 2, octobre 1985, p. 27-32.

- SIMARD, Denis et MARTINEAU, Stéphane (1999), « Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder ? », *Pédagogie collégiale*, volume12, numéro 4, mai 1999, p. 8-12.
- SORIN, Noëlle (2001), « La formation culturelle des jeunes : entre leur culture et l'identité collective », *Vie pédagogique*, numéro 118, février-mars 2001, p. 26-28.

ATELIER

MATÉRIAUX NON TRADITIONNELS

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	125
À qui s'adresse l'atelier	125
Dans quel cours peut s'insérer l'atelier	125
Description.....	125
Durée prévue.....	125
Description par cours.....	126
Apport de la théorie.....	127
Apport de la pratique.....	128
Suggestions	128
Objectifs	129
Connaissances et habiletés visées	129
Modalités pédagogiques employées.....	129
Évaluation.....	130
Liens avec le programme du MÉQ au collégial	131
Les buts généraux.....	131
Les compétences visées	132
Références bibliographiques.....	138
Annexe i : Diapositives	140

ATELIER

Matériaux non traditionnels

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Étudiants de deuxième ou troisième session.

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours en rapport avec la sculpture ou les objets en trois dimensions ou bien cours en rapport avec les objets en deux dimensions.

DESCRIPTION

Durée prévue (peut être révisée)

Cours 1	Visionnement de diapositives. Discussion en petits groupes. Discussion de groupe. Explications, consignes. Visionnement des autres diapositives. Lecture et notes dans le journal de bord.	3 heures
Cours 2 et 3	Travail en atelier. Rédaction d'un texte descriptif et réflexif portant sur son processus de création.	3 heures À remettre pour cours 4
Cours 4	Présentation des œuvres, questions et discussion critique. Discussion de groupe, retour et conclusion sur les matériaux non traditionnels.	Environ 1 ½ heure (selon le nombre d'étudiants) Reste du cours

Description par cours

Cours 1 :

Tout d'abord, l'enseignant présente des diapositives d'œuvres réalisées avec des matériaux non traditionnels¹. Par la suite, pendant une quinzaine de minutes, les étudiants se réunissent en petits groupes de quatre et doivent tenter de réfléchir sur la question suivante :

Comment a-t-on pu se rendre jusque là ? Comment est-ce que l'on a pu passer de la sculpture ou peinture classique, avec des matériaux traditionnels, à des œuvres composées d'à peu près n'importe quoi ?

Par la suite, on met en commun les réponses de chacun des groupes et l'on en discute. L'enseignant montre ensuite deux diapositives de ready-mades² et explique que c'est de là que viennent toutes les possibilités actuelles en art contemporain. De plus, l'enseignant explique ce que sont les matériaux nobles en sculpture. On soulève aussi la question de l'écologie et de la récupération à travers les matériaux.

Après cela, l'enseignant donne les consignes de l'atelier. Chaque étudiant devra réaliser une œuvre avec un ou des matériaux inusités. Le matériau devra être inspirant pour l'étudiant et il devra être choisi pour ses qualités intrinsèques. L'enseignant demande aux étudiants de nommer des caractéristiques possibles pour un matériau.

Couleur;
Texture;
Forme;
Dimension;
Résistance;
Symbolique;
Etc.

Le sujet de l'œuvre devra être lié au matériau, soit posséder au moins un lien avec l'une des qualités du matériau.

Enfin, l'enseignant donne aux étudiants des textes en lien avec la création et les matériaux³. Les étudiants peuvent, s'il reste du temps, commencer les lectures proposées ou bien encore les lire à la maison. Dans les deux cas, ils devront noter leurs observations dans leur journal de bord.

¹ Voir l'annexe i en p. 140.

² Voir l'annexe i en p. 140.

³ Voir les références bibliographiques en p. 138.

Cours 2 et 3 :

Les étudiants travaillent en atelier. Ils notent leurs observations et réflexions dans leur journal de bord.

Par ailleurs, ils devront s'appliquer à la rédaction d'un texte descriptif et réflexif portant sur leur processus de création. Chacun doit décrire et commenter les différentes étapes vécues pendant la conception et la réalisation de l'œuvre : les inspirants, la recherche et le choix des matériaux, la création en atelier, les problèmes rencontrés, les solutions apportées, les résultats, l'œuvre et ses significations. Ce texte sera remis au cours 4.

Cours 4 :

Les étudiants présentent leur œuvre.

Chacun doit justifier l'emploi du ou des matériaux, les éléments du langage plastique qui ont influencé son choix. Il doit aussi parler de la transformation du matériau, du glissement de sens qui s'est effectué (ce qu'était le matériau avant, ce qu'il est devenu, quelles significations il porte maintenant).

Les étudiants et l'enseignant discutent des œuvres, ils questionnent et émettent des commentaires relatifs aux matériaux utilisés.

Apport de la théorie

La théorie n'est pas apportée que par l'enseignant. Ce dernier fournit de la matière à réflexion, matière qui permettra à l'étudiant de développer le côté théorique de l'atelier. C'est l'étudiant qui construit ses connaissances en s'interrogeant, en effectuant des recherches.

Si l'on n'en parle pas toujours ouvertement dans les revues ou livres d'art moderne/actuel parce qu'un peu technique, l'une des plus grandes révolutions en art est tout de même le progrès dans l'utilisation des matériaux. Ici, l'étudiant est amené à s'interroger sur l'évolution des matériaux dans les arts visuels.

Par ailleurs, l'étudiant devra établir des liens entre le sujet de l'œuvre et le ou les matériaux utilisés. Cela implique donc une connaissance du ou des matériaux qu'il a choisis d'exploiter, une investigation et une analyse de ses qualités intrinsèques. La présence et l'emploi de son jugement critique, de sa capacité à établir des liens entre deux concepts s'avèrent donc nécessaires. On lui demande d'ailleurs de tenir un journal de bord critique et réflexif portant sur les concepts vus en classe et dans les lectures, ainsi que sur le travail de création en atelier.

En outre, le travail sur soi ici transite par l'analyse de son processus de création. Il ne s'agit pas simplement de décrire, mais aussi de commenter les étapes vécues pendant la conception et la réalisation de l'œuvre. Cela amène donc l'étudiant à penser et à mettre en mots ce qu'il vit presque quotidiennement en atelier.

Apport de la pratique

Dans cet atelier, le côté pratique vise surtout l'expérimentation. L'étudiant essaie de nouveaux matériaux, en explore les qualités intrinsèques et découvre de nouvelles possibilités. Il en résulte ainsi de nouvelles façons de nourrir sa démarche et son inspiration.

De plus, le fait d'introduire des matériaux inusités, souvent des objets à part entière, amène l'étudiant à réfléchir sur le glissement de sens de ces matériaux. Auparavant objets autonomes ou matière indépendante, ils prennent maintenant un autre sens en étant intégrés, en devenant œuvre. L'étudiant se questionne donc sur ce qu'était le matériau avant et sur ce qu'il lui est arrivé en devenant partie intégrante de l'œuvre.

Le fait de devoir analyser son processus de création rend l'étudiant plus attentif, plus sensible à ses gestes, aux transformations qu'il fait subir à la matière, aux choix qu'il pose. Cela le conscientise, mais aussi aide à faire interagir théorie et pratique dans sa démarche.

Enfin, il doit toujours continuer à faire évoluer sa démarche, son propre langage visuel à travers ses expérimentations, ce qui nécessite évidemment l'emploi de son jugement critique et la capacité de rendre visible.

Suggestions

- Il pourrait être intéressant et amusant de joindre cet atelier à une sortie dans des ventes de garages, marchés aux puces ou autres lieux où l'on trouve toutes sortes d'objets à récupérer. Si cela s'avère trop compliqué, suggérer aux étudiants de visiter leur grenier, leur sous-sol, leurs fonds de tiroirs et de placards, etc.
- Si cela est possible, l'atelier peut être jumelé à la visite d'un atelier d'artiste qui utilise des matériaux non traditionnels.

OBJECTIFS

- Distinguer matériaux traditionnels et non traditionnels;
- Réaliser une œuvre réflexive en employant des matériaux non traditionnels choisis pour leurs qualités intrinsèques;
- Présenter son travail;
- Prendre conscience de son processus de création.

Connaissances et habiletés visées

- Capacité à synthétiser;
- Jugement critique :
 - Capacité à établir des liens entre une œuvre et les matériaux qui la composent;
 - Capacité à identifier les différentes qualités d'un matériau (qualités physiques et symboliques);
 - Capacité à positionner son travail;
 - Capacité à parler de sa démarche;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité à traduire visuellement des concepts en rapport avec le lieu en restant fidèle à soi-même.

Modalités pédagogiques employées

Visionnement de diapositives¹;

Discussions de groupe (petits groupes et classe);

Lecture individuelle sur les matériaux non traditionnels, le *ready-made*²;

Création en atelier;

Réflexion écrite dans le journal de bord à propos des lectures, du processus de création;

Rédaction d'un texte descriptif et réflexif portant sur son processus de création (ses inspirants, la recherche de matériaux, la création en atelier, les problèmes rencontrés, les solutions apportées, les résultats, l'œuvre et ses significations);

Présentation et critique des œuvres.

¹ Voir l'annexe i en p. 140.

² Voir les références bibliographiques en p. 138.

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Distinguer matériaux traditionnels et non traditionnels.	Capacité à identifier les différentes qualités d'un matériau (qualités physiques et symboliques).	L'œuvre est constituée de matériaux non traditionnels.
Réaliser une œuvre réflexive en employant des matériaux non traditionnels choisis pour leurs qualités intrinsèques.	<p>A) Capacité à établir des liens entre une œuvre et les matériaux qui la composent;</p> <p>B) Capacité à traduire visuellement des concepts tout en restant fidèle à soi-même.</p>	<p>A) L'étudiant a tenu compte des caractéristiques des matériaux, car elles entretiennent des liens avec les concepts de l'œuvre;</p> <p>B) Dans l'œuvre, les concepts traités et les éléments formels et iconographiques doivent rester près des préoccupations artistiques de l'étudiant.</p>
Présenter son travail.	Capacité à parler de son travail.	L'étudiant parle des principaux concepts traités dans son travail en employant un vocabulaire juste et approprié.
Prendre conscience de son processus de création.	Capacité à pouvoir parler de son processus de création (amorçage).	L'étudiant, dans son texte, décrit et commente les différentes étapes vécues pendant la conception et la réalisation de l'œuvre.

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'Éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donné. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, six sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures : L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p. 1-3.

perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière subtile et progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0161- Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles.	
<u>Élément 3 :</u> Justifier le choix du procédé et de la technique par rapport au contenu de l'œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation d'une terminologie appropriée; 3.2 Utilisation judicieuse de références documentaires; 3.3 Établissement pertinent entre le contenu de l'image et la technique utilisée; 3.4 Manifestation positive face à la critique.

¹ Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

0164- Caractériser les éléments du langage visuel	
<p><u>Élément 1 :</u> Distinguer les éléments du langage visuel.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Différenciation des qualités visuelles reliées à l'espace, à la forme, à la matière et à la couleur; 1.2 Association des différentes qualités visuelles reliées à l'espace, à la forme, à la matière et à la couleur; 1.3 Emploi d'une terminologie descriptive 1.4 Application appropriée des éléments du langage visuel à une problématique donnée.</p>
<p><u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et les modes d'organisation relatifs aux éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Reconnaître les possibilités d'exploitation des éléments du langage visuel dans la création d'une œuvre.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.2 Exploitation des différentes qualités intrinsèques des matériaux et des supports en deux et en trois dimensions; 3.3 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées.</p>

0165- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Application appropriée d'un mode de recherche d'idées; 1.3 Choix approprié des éléments formels iconographiques; 1.4 Exploitation inventive des modes d'organisation et des éléments du langage visuel; 1.6 Appréciation juste des contraintes techniques; 1.7 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.
<u>Élément 2 :</u> Proposer des solutions bidimensionnelles.	<u>Critères de performance</u> 2.1 Application d'une méthode de travail; 2.2 Exploitation pertinente des particularités de l'espace bidimensionnel; 2.3 Emploi créatif des matériaux et des supports.
OU	
<u>Élément 3</u> Proposer des solutions tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploitation inventive des relations spatiales ¹ ; 3.2 Prise en considération des contraintes techniques imposées par les matériaux.
<u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.

¹ Il est à noter que les points 2.1 (Application d'une méthode de travail) et 2.3 (Emploi créatif des matériaux et supports) sont très pertinents pour l'élément 3. Curieusement, le programme n'a pas établi de critères de performance équivalents à ceux-ci pour l'élément 3. Ils ne sont pas seulement pertinents pour le travail de l'espace bidimensionnel, mais aussi pour le travail de l'espace tridimensionnel.

Deux nouveaux points sont donc proposés :

- 3.4 Application d'une méthode de travail;
- 3.5 Emploi créatif des matériaux.

0167- Exploiter des solutions chromatiques dans la réalisation d'œuvres à deux et à trois dimensions.

<u>Élément 3 :</u> Utiliser une solution chromatique pertinente pour traduire une idée ou un concept.	<u>Critères de performance :</u> 3.3 Prise en considération des aspects culturels et symboliques des couleurs; 3.4 Respect d'une atmosphère déterminée; 3.5 Emploi adéquat des matériaux, des outils ou des supports.
--	--

0169- Interpréter des œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.

<u>Élément 4 :</u> Analyser et mettre dans leur contexte des œuvres de différentes époques.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Recherche et analyse pertinente de l'information; 4.2 Mise en relation des œuvres et de leur contexte sociohistorique; 4.3 Analyse des caractéristiques stylistiques.
--	---

016B- Produire une œuvre bidimensionnelle OU 016C- Produire une œuvre tridimensionnelle	
<u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.2 Emploi judicieux de références écrites et visuelles; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.4 Formulation d'une intention de création; 1.5 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.
<u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre bidimensionnelle. OU Produire une œuvre tridimensionnelle.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation adéquate d'outils, de matériaux et de procédés techniques; 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.3 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation (ou 3.5) ¹ ; 3.6 Engagement personnel dans un processus de création (ou 3.4) ² .
<u>Élément 4 :</u> Évaluer la production.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Justification du choix de la technique ou du procédé retenu en fonction du projet initial ³ ; 4.3 Utilisation d'une terminologie appropriée (ou 4.2) ⁴ ; 4.4 Appréciation critique d'une production (ou 4.3) ⁵ .

¹ Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

² Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

³ Il est à noter que dans le programme, ce critère de performance n'est indiqué que pour la production d'œuvres tridimensionnelles, mais il est aussi pertinent, voire nécessaire pour la production d'œuvres bidimensionnelles.

⁴ Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

⁵ Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	
<u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.	<u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.4 Formulation précise d'une intention de création; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.
<u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.2 Prise en considération des hasards de production; 4.3 Évaluation juste de la progression du travail; 4.4 Expression de sa créativité; 4.5 Respect des délais de réalisation prévus; 4.7 Réalisation soignée de l'œuvre.
<u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.	<u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissances de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture face à la critique.

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la première session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en fin de formation sont si importantes qu'elles sont ici incluses en début de formation, question de les travailler progressivement, tout au long des quatre sessions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMSTRONG, Cleo et al. (1990), *Groupes, mouvements, tendances de l'art contemporain depuis 1945*, Paris : École nationale supérieure des Beaux-arts, p. 23-24.
- ATKINS, Robert (1993), *Petit lexique de l'art moderne 1848-1945*, Paris : Abbeville, p. 138-140.
- BAZZOLI, François (1991), *Kurt Schwitters*, Marseille : Images en manœuvres, Collection Une vie d'artiste, 191 p.
- CHAGNON, Johanne (1985), « Marc-André Roy et le livre-objet », *Vie des arts*, numéro 121, décembre 1985, p. 54-55.
- DE MÈREDIEU, Florence (1994), *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris : Bordas, Collection Cultures, 406 p.
- FÉRUCHET, Maurice (1993), *Le mou et ses formes : essai sur quelques catégories de la sculpture au XXI^{ème} siècle*, Paris : École nationale supérieure des Beaux-arts, Coll. Espaces de l'art, 248 p.
- GABOURY, Placide (1967), *Matière et structure : réflexions sur l'œuvre d'art*, Bruges et Paris : Desclée de Brower, Collection Essais pour notre temps, 184 p.
- RAYNAUD, Jean-Pierre et ABADIE, Daniel (1993), *Jean-Pierre Raynaud : psycho-objets 1964-1968*, Bordeaux : CAPC Musée d'art contemporain, Catalogue d'exposition, 29 p.
- RAYNAUD, Jean-Pierre, WACOGNE, Catherine et DE CANCHY, Jean-François (1979), *Raynaud 1974-1978*, Paris : Centre Georges Pompidou, Catalogue d'exposition, non paginé.
- LARIVÉE, Francine (1986), *Francine Larivée : "Terre" : "Ombre et lumière"*, Montréal : Aubes 3935 galerie, 10 p.
- *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : bilan 1995-1996*, Gouvernement du Québec, p. 29.

Textes distribués aux étudiants :

- Extrait de ARMSTRONG, Cleo et al. (1990), *Groupes, mouvements, tendances de l'art contemporain depuis 1945*, Paris : École nationale supérieure des Beaux-arts, p. 23.
- Extrait de ATKINS, Robert (1993), *Petit lexique de l'art moderne 1848-1945*, Paris : Abbeville, p. 138-140.

- Extraits de BAZZOLI, François (1991), *Kurt Schwitters*, Marseille : Images en manœuvres, Collection Une vie d'artiste, p. 21, 40, 65, 71-72, 98-99, 129-133.
- CHAGNON, Johanne (1985) « Marc-André Roy et le livre-objet », *Vie des arts*, numéro 121, décembre 1985, p. 54-55.
- Extraits de DE MÈREDIEU, Florence (1994), *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris : Bordas, p. 1-3, 13-15, 98-101, 103-106, 128-129, 218.
- Extraits de FÉRUCHET, Maurice (1993), *Le mou et ses formes : essai sur quelques catégories de la sculpture au XXIème siècle*, Paris : École nationale supérieure des Beaux-arts, Collection Espaces de l'art, p. 19-20.
- Extrait de *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : bilan 1995-1996*, Gouvernement du Québec, p. 29.

ANNEXE i

DIAPPOSITIVES

Le ready-made

1. Marcel Duchamp, *Fontaine*, 1914 (version de 1964), urinoir basculé, 60 cm.
Urinoir renversé par Duchamp, signé R Mutt et présenté en 1917 à l'exposition de la Society of Independent Artists de New York et, bien sûr, refusé. Il a amené tout l'univers des arts à réfléchir au statut de la création artistique et à l'intention de l'artiste. Il est un des facteurs menant à l'art plus permissif d'aujourd'hui.
2. Marcel Duchamp, *Porte-bouteilles*, 1914 (version de 1964), fer galvanisé.
Cette fois, l'objet ne subit pas de modification, il n'est même pas renversé et a gardé son nom d'objet comme titre.

Arte povera

3. Mario Merz, *Igloo de Giap*, 1966, 120 x 200 cm, fer, terre, plastique, néon.
Arte povera signifie art pauvre. On privilégie les matériaux naturels, les matériaux simples.

Autres matériaux non-traditionnels

4. Jean-Pierre Raynaud, *Lit*, 1978.
Raynaud est un artiste qui, un jour, a entièrement tapissé sa maison de céramique blanche. Il y a vécu deux ans. Elle était parfaitement carrelée et d'ambiance plutôt clinique.
5. Jean-Pierre Raynaud, *Serre*, 1978.
6. César, *Ricard*, 1966, 153 x 73 x 65 cm, acier, peinture métallisée.
César est célèbre pour ses compressions d'automobiles.
7. Julian Schnabel, *Blue Nude with Sword*, 1979-80, 244 x 275 cm, huile, cire, assiettes brisées sur bois.
Schnabel est reconnu pour ses tableaux avec assiettes brisées.
8. Meret Oppenheim, *Le déjeuner en fourrure*, 1936, 24 cm de diamètre, vaisselle de petit déjeuner recouverte de fourrure.
L'intérêt ici, mis à part l'effet surprenant, c'est que l'objet fonctionnel devient inutile en changeant de matériau.

9. Arman, *Autumn in Connecticut*, 1986, 100 x 80 x 6cm, coulées et tubes de peinture sur toile.
10. Pierre Buraglio, *Assemblage de paquets de gauloises bleues*, 1978, 200 x 200 cm.
11. Jean-Jules Soucy, *Une ceinture c'est une peinture sans « P », une peinture c'est une ceinture « sensée »*, 1996, Résidence les années d'or, Jonquière.
L'œuvre est composée de contenants en carton de lait et de jus. Il s'agit d'un rappel de « l'œuvre pinte », un projet monumental visant à réaliser un « tapis stressé » avec des centaines de contenants de lait et de jus ramassés en collaboration avec la population.
12. Jérôme Fortin, *Éphémérides*, 1995.
Objets trouvés (parfois dans les poubelles!) mais qui, une fois assemblés, ont l'air de bijoux, d'objets précieux. L'artiste est un jeune Québécois. Voici les matériaux que l'on peut retrouver dans ces assemblages : allumettes, mégots de cigarettes, bouchons de liège, épingles à linge...
13. Jérôme Fortin, *Éphémérides (détail)*, 1995. Élastique, clous.
14. Jérôme Fortin, *Dix-neuf petits préludes*, 1997.
Matériaux que l'on peut retrouver dans ces assemblages : mégots de cigarettes, bouchon de liège, boîte de thon, carton ondulé...
15. Jérôme Fortin, *Petite bombe domestique*, 1995. Bouchon de liège, clous, allumettes.

ATELIER

ART ET HYBRIDITÉ

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	144
À qui s'adresse l'atelier	144
Cours où peut s'insérer l'atelier	144
Description.....	144
Durée prévue	144
Description par cours.....	145
Apport de la théorie.....	147
Apport de la pratique	147
Suggestions	148
Objectifs	149
Connaissances et habiletés visées	149
Modalités pédagogiques employées	149
Évaluation.....	150
Liens avec le programme du MÉQ au collégial	151
Les buts généraux.....	151
Les compétences visées	152
Références bibliographiques.....	158
Annexe i : Diapositives	159

ATELIER

Art et hybridité

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Étudiants en deuxième ou troisième session.

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours de création (deux ou trois dimensions).

DESCRIPTION

Durée prévue (peut être révisée)

Cours 1	Discussion en petits groupes. Discussion de groupe. Explications, consignes. Visionnement de diapositives. Lecture et notes, réflexions dans journal de bord ou recherche en bibliothèque.	3 heures
Cours 2	Travail en atelier et notes, réflexions dans journal de bord.	3 heures
Cours 3	Travail en atelier et notes, réflexions dans journal de bord.	3 heures
Cours 4	Présentation des œuvres, questions et discussion critique.	Environ 1 ½ heure (selon le nombre d'étudiants)

Description par cours

Cours 1 :

Tout d'abord, pendant environ 10-15 minutes, les étudiants se réunissent en petits groupes (quatre environ) et discutent sur le ou les autres domaines qui les intéressent mis à part les arts visuels (la musique, une science, la littérature, un sport, etc.). Par la suite, ils doivent aussi dresser une liste des idées qui leur vient en pensant au mot *hybridité*.

La classe discute ensuite des liens trouvés avec le mot hybridité. L'enseignant en profite pour rappeler aux étudiants qu'il est important de définir les concepts sur lesquels on travaille. Il ajoute ensuite, si nécessaire, d'autres mots et concepts en lien avec hybridité et en discute avec la classe.

L'hybridité passe par l'impureté;
L'interaction, l'interdisciplinarité entre deux éléments crée un nouvel espace de travail, de réflexion;
L'hétérogénéité;
Le métissage;
La rencontre;
La synthèse;
La fusion (principe à la mode par les temps qui courent);
L'hybridité comme dialogue;
Etc.

L'enseignant explique le travail que les étudiants auront à faire. Chacun s'intéresse à un autre domaine que celui des arts. On devra choisir l'un de ses autres champs d'intérêts personnels et l'intégrer dans une œuvre. L'étudiant pourra parler d'un ou plusieurs thèmes de ce champ d'intérêt. Les liens entre la discipline choisie et l'œuvre devront être pertinents, et les moyens utilisés pour montrer le propos devront être en lien avec le propos. Il est à noter que l'œuvre ne doit pas être l'illustration de l'autre discipline, elle doit s'en inspirer et s'en nourrir. L'enseignant doit rester vigilant à ce sujet.

L'enseignant donne les exemples suivants :

Autre discipline : la biologie.
Élément choisi dans la discipline : les cellules agrandies au microscope.
Type d'œuvre : peinture (on reprend les formes et les couleurs des cellules).
Liens pertinents : comme on voit les cellules sur une plaquette de verre (transparence), la peinture est réalisée sur un matériau transparent (vitre, acrylique...).

Autre discipline : la mécanique.

Élément choisi dans la discipline : les mécanismes en mouvement.

Type d'œuvre : sculpture cinétique.

Liens pertinents : l'œuvre se met en mouvement grâce aux mécanismes et conserve une esthétique industrielle.

Les étudiants apprennent donc ici un autre moyen de documenter ou de lire une œuvre. La documentation de l'œuvre passe ici par son processus.

L'enseignant montre ensuite quelques diapositives aux étudiants¹ et on tente de trouver quelles disciplines pourraient être reliées aux œuvres visionnées. L'enseignant explique que l'art ne parle pas que de lui-même, que les autres disciplines sont des sources d'inspiration importantes pour les artistes et que l'art contemporain est lui-même un art hybride, hétérogène.

L'enseignant donne aux étudiants des textes en lien avec l'hybridité². Ils devront les lire soit pendant le reste du cours ou à la maison et noter leurs observations dans leur journal de bord. Les étudiants peuvent aussi aller fouiller à la bibliothèque afin de nourrir leur réflexion et leur inspiration.

Cours 2 et 3 :

Les étudiants travaillent en atelier. Ils doivent de plus noter leurs observations et réflexions dans leur journal de bord pendant la période de création.

Cours 4 :

La première partie du cours est consacrée à la mise en commun des travaux (œuvres finies). On présente, on observe, on discute, on critique. Le travail doit être bien présenté puisque l'étudiant a, en principe, réalisé une œuvre documentée.

L'enseignant questionne et émet des commentaires relatifs à la documentation du travail, à la notion d'hybridité, à la pertinence de la relation entre l'œuvre et l'autre discipline qui y est intégrée.

Le reste du cours reste à la discrétion de l'enseignant (présentation d'un prochain atelier, par exemple).

¹ Voir l'annexe i en p. 159.

² Voir les références bibliographiques en p. 158.

Apport de la théorie

La théorie est apportée à la fois par l'enseignant et développée par l'étudiant. Ensemble, ils définissent le concept d'hybridité et l'étudiant doit pousser sa réflexion sur des concepts en relation avec le monde réel, la société dans laquelle il évolue (hétérogénéité dans l'art actuel, fusion des villes, des compagnies, organismes génétiquement modifiés, etc.) Il doit donc faire preuve de jugement critique. On lui demande d'ailleurs de tenir un journal de bord critique et réflexif portant sur les concepts vus en classe, dans les lectures, ainsi que sur le travail de création en atelier.

Ici, le travail sur soi est direct, mais pas autant que dans d'autres ateliers comme celui du musée personnel. Le travail sur soi s'effectue toujours, mais en progression. Il reste présent, mais devient de plus en plus indirect au fil des sessions et des ateliers. Ici, le travail sur soi transite par le choix d'un autre champ d'intérêt personnel.

L'étudiant développe aussi la capacité à établir des liens pertinents entre deux domaines. La présence et l'emploi de son jugement critique s'avèrent donc nécessaires.

L'étudiant développe donc une autre façon de documenter son travail et aussi d'appréhender les œuvres d'autrui. Par ailleurs, il se dote d'autres outils pour alimenter sa réflexion et ses propres théories puisque l'interdisciplinarité entre deux domaines amène d'autres problématiques à solutionner, d'autres concepts à travailler, d'autres thèmes à exploiter.

Apport de la pratique

Le côté pratique de l'atelier fait travailler la capacité à établir, à créer des rapports pertinents et artistiquement intéressants entre deux domaines dont les liens ne semblent pas évidents au premier abord.

Les moyens utilisés (médioms, supports, techniques, formes, couleurs...) doivent donc être appropriés et surtout pertinents pour traduire les concepts et idées du domaine qui s'intègre à l'œuvre de l'étudiant. Cela amène donc l'étudiant à réfléchir sur un autre niveau, à unir une fois de plus mode d'organisation et de présentation, matériaux et concepts.

L'étudiant doit toujours rester fidèle à lui-même, il doit assumer ce qu'il est et faire évoluer sa démarche, son langage visuel propre, ce qui nécessite l'emploi de son jugement critique et la capacité de rendre visible, de présenter, de communiquer.

Enfin, si l'on organise une exposition des œuvres générées par cet atelier (voir *Suggestions*), les étudiants pourront par ailleurs découvrir en l'expérimentant les diverses opérations de l'organisation d'une exposition : les contacts à établir, les téléphones à faire, la publicité, la mise en espace, l'accrochage, l'éclairage, la rédaction des cartels; toutes les étapes jusqu'à l'organisation du vernissage.

Suggestions

- Afin d'éviter les risques de simple illustration, l'enseignant peut suggérer aux étudiants de partir des sensations générées par ce domaine, ainsi que des concepts qui y sont présents.
- Il serait intéressant ici, afin de varier les moyens utilisés, d'engager les étudiants dans le processus d'exposition des œuvres dans un local du collège ou dans un lieu extérieur à l'établissement d'enseignement.
- De plus, il serait intéressant d'exploiter l'hybridité sous une autre forme : celle des gens et des activités qu'ils pratiquent. Ainsi, il faudrait amener un nouveau public à visiter l'exposition. Chaque étudiant devrait inviter une ou plusieurs personnes qui œuvrent dans la discipline qu'il a intégrée à son œuvre. De cette façon, un étudiant ayant choisi le basketball pourra inviter ses coéquipiers à voir son œuvre et un étudiant ayant utilisé la musique pourra convier ses amis musiciens à venir visiter l'exposition.

OBJECTIFS

- Réfléchir sur son identité;
- Identifier d'autres domaines d'intérêt personnel que celui des arts;
- Intégrer un de ces domaines d'intérêt à sa démarche, de façon à créer une œuvre artistiquement intéressante qui combine l'art et une autre discipline;
- Développer une forme de documentation de sa démarche;
- Prendre conscience de ce qui peut donner de l'inspiration et alimenter sa démarche;
- Présenter son travail.

Connaissances et habiletés visées

- Jugement critique :
 - Capacité à établir des liens pertinents entre les arts et une autre discipline;
 - Capacité à documenter son travail (amorçe);
 - Capacité à effectuer des retours sur soi;
 - Capacité à parler de son travail;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité de synthèse;
- Capacité à traduire visuellement des concepts en restant fidèle à soi-même.

Modalités pédagogiques employées

Retour sur soi sous forme de discussion;

Lecture individuelle sur l'hybridité¹;

Réflexion dans journal de bord à propos des lectures et de l'hybridité, du travail de création en atelier, des recherches et découvertes faites en bibliothèque;

Visionnement de diapositives²;

Création en atelier;

Recherche et documentation (lors de la création);

Présentation et critique des œuvres;

(Possibilité d'une exposition dans un lieu x).

¹ Voir les références bibliographiques en p. 158.

² Voir l'annexe i en p. 159.

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Intégrer un domaine d'intérêt personnel autre que celui des arts à sa démarche, de façon à créer une œuvre hybride art/autre discipline intéressante artistiquement.	<p>A) Capacité à établir des liens pertinents entre les arts et une autre discipline (jugement critique);</p> <p>B) Capacité à traduire visuellement des concepts en restant fidèle à soi-même.</p>	<p>A) Dans l'œuvre, l'étudiant a établi des liens pertinents entre la discipline autre et les éléments formels et iconographiques de l'œuvre;</p> <p>B) Dans l'œuvre, les concepts traités et les éléments formels et iconographiques doivent rester près des préoccupations artistiques de l'étudiant.</p>
Développer une forme de documentation de sa démarche.	Capacité à documenter son travail (amorce).	L'étudiant documente son travail à partir de la discipline autre.
Présenter son travail.	Capacité à parler de son travail.	L'étudiant parle des principaux concepts traités dans son travail en employant un vocabulaire juste et approprié.

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'Éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donné. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, six sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures : L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p. 1-3.

perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0161- Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles.	
<u>Élément 3</u> : Justifier le choix du procédé et de la technique par rapport au contenu de l'œuvre.	<u>Critères de performance</u> : 3.1 Utilisation d'une terminologie appropriée; 3.2 Utilisation judicieuse de références documentaires; 3.3 Établissement pertinent entre le contenu de l'image et la technique utilisée; 3.4 Manifestation positive face à la critique.

¹ Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

0164- Caractériser les éléments du langage visuel.	
<u>Élément 1 :</u> Distinguer les éléments du langage visuel.	<u>Critères de performance :</u> 1.3 Emploi d'une terminologie descriptive; 1.4 Application appropriée des éléments du langage visuel à une problématique donnée.
<u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et les modes d'organisation relatifs des éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.

0165- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Application appropriée d'un mode de recherche d'idées; 1.3 Choix approprié des éléments formels et iconographiques; 1.4 Exploitation inventive des modes d'organisation et des éléments du langage visuel; 1.6 Appréciation juste des contraintes techniques; 1.7 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.
<u>Élément 2 :</u> Proposer des solutions bidimensionnelles.	<u>Critères de performance</u> 2.1 Application d'une méthode de travail; 2.2 Exploitation pertinente des particularités de l'espace bidimensionnel; 2.3 Emploi créatif des matériaux et des supports.
<u>OU</u>	
<u>Élément 3</u> Proposer des solutions tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploitation inventive des relations spatiales. ¹
<u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.

¹ Il est à noter que les points 2.1 (Application d'une méthode de travail) et 2.3 (Emploi créatif des matériaux et supports) sont très pertinents pour l'élément 3. Curieusement, le programme n'a pas établi de critères de performance équivalents à ceux-ci pour l'élément 3. Ils ne sont pas seulement pertinents pour le travail de l'espace bidimensionnel, mais aussi pour le travail de l'espace tridimensionnel.

Deux nouveaux points sont donc proposés :

3.4 Application d'une méthode de travail;

3.5 Emploi créatif des matériaux.

0169- Interpréter des œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.

<p><u>Élément 4 :</u> Analyser et mettre dans leur contexte des œuvres de différentes époques.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Recherche et analyse pertinente de l'information; 4.2 Mise en relation des œuvres et de leur contexte sociohistorique; 4.3 Analyse des caractéristiques stylistiques.</p>
--	---

016B- Produire une œuvre bidimensionnelle.	
OU	
016C- Produire une œuvre tridimensionnelle.	
<u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.2 Emploi judicieux de références écrites et visuelles; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.4 Formulation d'une intention de création; 1.5 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.
<u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre bidimensionnelle. OU Produire une œuvre tridimensionnelle.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation adéquate d'outils, de matériaux et de procédés techniques; 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.3 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation (ou 3.5) ¹ ; 3.6 Engagement personnel dans un processus de création (ou 3.4) ² .
<u>Élément 4 :</u> Évaluer la production.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Justification du choix de la technique ou du procédé retenu en fonction du projet initial ³ ; 4.3 Utilisation d'une terminologie appropriée (ou 4.2) ⁴ ; 4.4 Appréciation critique d'une production (ou 4.3) ⁵ .
016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	

¹ Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

² Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

³ Il est à noter que dans le programme, ce critère de performance n'est indiqué que pour la production d'œuvres tridimensionnelles, mais il est aussi pertinent, voire nécessaire pour la production d'œuvres bidimensionnelles.

⁴ Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

⁵ Il est à noter que dans les deux compétences, les critères de performance ne portent pas le même numéro.

<p><u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.4 Formulation précise d'une intention de création; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.2 Prise en considération des hasards de production; 4.3 Évaluation juste de la progression du travail; 4.4 Expression de sa créativité; 4.5 Respect des délais de réalisation prévus; 4.7 Réalisation soignée de l'œuvre.</p>
<p><u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissances de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture face à la critique.</p>
<p>AUTRE ÉLÉMENT POSSIBLE (voir Suggestions)</p>	
<p><u>Élément 6 :</u> Diffuser sa production.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 6.1 Choix d'un mode de diffusion approprié; 6.2 Mise en place des conditions favorables à la diffusion de sa production.</p>

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la deuxième ou troisième session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en toute fin de formation sont si importantes qu'elles sont incluses tout au long des quatre sessions de formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- LARSEN, Lars Bang, et autres (1999), *Art at the turn of the millenium/ L'art au tournant de l'an 2000*, Cologne : Taschen, 575 p.
- BOURGEOIS, Isabelle (1999), « L'art du métissage », *Magazine littéraire*, numéro 381, novembre 1999, p. 63-64
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (1992), « Métissage : contours et enjeux d'un concept carrefour dans l'aire francophone », *Études littéraires*, volume 25, numéro 3, hiver 1992-1993, p. 93-106.
- PAQUET, Bernard (1997), « L'ubiquité du centre dans la création contemporaine », *Vie des arts*, numéro 167, été 1997, p. 14-15.
- TOURANGEAU, Jean (1986), « Hybridité et impureté », *Vie des arts*, volume XXX, numéro 122, mars 1986, p. 65-66.

Textes distribués aux étudiants :

- BOURGEOIS, Isabelle (1999), « L'art du métissage », *Magazine littéraire*, numéro 381, novembre 1999, p. 63-64
- PAQUET, Bernard (1997), « L'ubiquité du centre dans la création contemporaine », *Vie des arts*, numéro 167, été 1997, p. 14-15.
- TOURANGEAU, Jean (1986), « Hybridité et impureté », *Vie des arts*, volume XXX, numéro 122, mars 1986, p. 65-66.

ANNEXE i

DIAPPOSITIVES

1. Janine Antoni, *Chocolate Gnaw*, 1992, 600 lbs (au départ).
(Gnaw = ronger)
2. Janine Antoni, *Lard Gnaw*, 1992, 600 lbs (au départ).
(Gnaw = ronger)
3. Janine Antoni, *Lipstick Display* (détail), 1992, phenylethylamine : chocolat, rouge à lèvres : graisse, pigment et cire.
L'artiste s'intéresse aux rituels quotidiens comme manger, prendre un bain ou se maquiller.
L'artiste a mangé les coins des cubes de chocolat et de graisse.
Le chocolat mâché et recraché a servi à la fabrication d'une boîte de chocolats.
La graisse a donné une collection de 300 rouges à lèvres.
Ici, l'autre domaine pourrait être les cosmétiques, la chimie...
4. Wim Delvoye, *Tattooed skin pig (Julianne)*, peau de porc tatouée, 120 x 210 cm.
L'artiste utilise un humour populaire, utilise le goût des classes moyennes.
L'autre domaine pourrait être le tatouage...
5. Sylvie Fleury, *Bedroom Ensemble*, 1997.
L'artiste est toujours élégante, richement vêtue et travaille le concept du luxe.
L'autre domaine pourrait être le design, la décoration intérieure...
6. Thomas Grünfeld, *Misfit (cow)*, 1997, taxidermie, 170 x 190 x 75 cm.
(misfit = inadapté)
L'artiste dit « L'art est un hybride ». Il mélange souvent des concepts opposés comme objet ou meuble, art ou nature, esthétique ou fonction, nature ou construction.
L'autre domaine pourrait être la zoologie, la biologie, la génétique...
7. Damien Hirst, *Some Comfort Gained from The Acceptance of the Inherent Lies in Everything*, 1996, acier, verre, vaches et formaldéhyde (formol), 12 réservoirs mesurant chacun 200 x 90 x 30 cm.
L'artiste parle souvent de la vie, de la maladie et de la mort (la conservation).
L'autre domaine ici pourrait être la biologie, la médecine, la thanatologie, la zoologie, la génétique (i. e. sciences de la vie et de la mort)...
8. Knowbotic Research (3 artistes : Christian Hübler, Alexander Tuchacek, Yvonne Wilhelm), *DWTKS – Dialogue with the Knowbotic South*, 1995, Installation à Hamburg.
Le groupe travaille avec d'importantes structures informatiques.

Pour ce travail, des données de stations d'observation et de recherche situées dans l'Antarctique sont envoyées depuis 1994 à un ordinateur qui visualise et rend audibles les données sur un écran comme des éléments isolés virevoltant dans l'espace. L'utilisateur peut assembler des données de nature approchante et se déplacer en même temps en trois dimensions entre des nébuleuses de données.¹

L'autre domaine pourrait être l'informatique, l'électronique, la réalité virtuelle...

9. Knowbotic Research (3 artistes : Christian Hübler, Alexander Tuchacek, Yvonne Wilhelm), *10_dencies 98*, modèle d'action urbaine, interface sur internet.

Le groupe travaille avec d'importantes structures informatiques.

Cette œuvre a été présentée pour la première fois en 1997 à Tokyo. Le projet s'intéresse aux modifications et planifications dans les zones à forte densité démographique. Pendant que l'utilisateur muni de petits écrans évolue dans la salle, des associations concernant un quartier particulier apparaissent à l'écran. D'autres informations peuvent être obtenues sur Internet.²

L'autre domaine pourrait être l'informatique, l'électronique, l'urbanisme...

10. Thomas Ruff, *Plakat IV*, 225 x 180 cm.

(Plakat = affiche)

L'artiste travaille la photographie. Dans la série « Affiches », son travail prend une dimension politique. Dans de grands montages infographiques, il ironise sur l'autosatisfaction des politiciens d'aujourd'hui.³

L'autre domaine pourrait être la publicité, la politique...

¹ Christopher Blase, *Art at the turn of the millenium/L'art au tournant de l'an 2000*, Cologne : Taschen, p. 278.

² *Ibid.*

³ Astrid Wege, *Art at the turn of the millenium/L'art au tournant de l'an 2000*, Cologne : Taschen, p. 434.

ATELIER

LE SPECTATEUR ET LE PUBLIC

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	163
À qui s'adresse l'atelier	163
Cours où peut s'insérer l'atelier	163
Description.....	163
Durée prévue	163
Description par cours.....	164
Apport de la théorie	165
Apport de la pratique	166
Suggestions	166
Objectifs	167
Connaissances et habiletés visées	167
Modalités pédagogiques employées	167
Évaluation.....	168
Liens avec le programme du MÉQ au collégial	169
Les buts généraux.....	169
Les compétences visées	170
Références bibliographiques.....	175
Annexe i : Diapositives	177

ATELIER

Le spectateur et le public

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Étudiants de deuxième ou troisième session.

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours en rapport avec la sculpture ou les objets en trois dimensions.

DESCRIPTION

Durée prévue (peut être révisée)

Cours précédent (ou quelques cours avant)	Les étudiants questionnent un intervenant du milieu des arts local à propos du spectateur, du public, de l'interaction en arts. Notes et réflexions dans le journal de bord.	À faire pour cours 1
Cours 1	Discussion de groupe à propos des expériences. Explications, consignes. Visionnement de diapositives et d'une vidéo (<i>L'art n'est point sans Soucy</i>).	De 1 à 2 heures 55 minutes environ (S'il n'y a pas assez de temps, le visionnement de la vidéo peut être reporté au début du cours suivant.)
Cours 2 et 3	Travail en atelier.	3 heures chacun
Cours 4	Présentation des œuvres, questions et discussion critique. Rédaction d'un texte critique comparatif entre la position de l'artiste et celle de l'expérimentateur.	Environ 1 ½ heure (selon le nombre d'étudiants) À remettre au cours des prochaines semaines.

Description par cours

Cours précédent (ou quelques cours avant) :

Les étudiants reçoivent quelques consignes à propos du cours portant sur l'interaction. Ils doivent aller rencontrer un intervenant du milieu des arts local à propos du spectateur, du public, de l'interaction en arts. L'enseignant donne quelques pistes pour le type de personne à rencontrer : artiste, théoricien, professeur en arts. Les étudiants devront eux-mêmes composer leurs questions, diriger en quelque sorte leur entretien. Ils devront noter les réponses de l'intervenant, ainsi que leurs propres réflexions dans leur journal de bord.

Cours 1 :

La première partie du cours est consacrée à la mise en commun des expériences. On discute en groupe des réponses des intervenants, on apporte ses réflexions personnelles. On discute aussi du concept de l'interaction, de l'interaction dans notre société :

- jouets de plus en plus interactifs (ex : on ne trouve presque plus de poupée sans son ou mouvement);
- télévision interactive;
- jeux vidéos;
- l'interaction en classe.

Par la suite, l'enseignant parle de différents moyens de modifier le rapport entre une œuvre et son spectateur, tout en visionnant des diapositives¹.

- Manipulation;
- Faire participer le spectateur au processus de l'œuvre;
- Faire entrer le corps du spectateur en interaction avec l'œuvre (interaction passive ou active);
- Le spectateur comme voyeur;
- Etc.

L'enseignant et les étudiants discutent des concepts liés à l'interaction œuvre et spectateur :

Agir au lieu de simplement regarder;
Le regardeur devient expérimentateur;
Relation de proximité avec l'œuvre;
L'œuvre comme dispositif évolutif (elle n'est jamais terminée puisqu'il y a toujours des modifications, différents spectateurs = différentes façons de réagir, d'interagir);
Etc.

Par la suite, l'enseignant explique le travail à faire. Il s'agit de réaliser une œuvre qui implique le spectateur, qui l'amène à jouer un rôle d'expérimentateur en plus de celui de

¹ Voir annexe l'annexe i en p. 177.

regardeur. Chaque étudiant devra d'abord se positionner lui-même face à l'interaction et à son attitude habituelle face aux autres personnes. Le type d'œuvre interactive qu'il décidera de réaliser devra convenir à son type de tempérament (renfermé, timide, sociable...). Par exemple, quelqu'un de très sociable et de type entreprenant pourra facilement être à l'aise en intégrant le spectateur dans le processus de création de l'œuvre¹.

Vers la fin du cours, l'enseignant présente une vidéo : *L'art n'est point sans Soucy*. Il serait intéressant de discuter du travail de Jean-Jules Soucy avec les étudiants. S'il ne reste pas assez de temps, le visionnement peut être reporté au cours 2.

Cours 2 et 3 :

Les étudiants travaillent en atelier. Ils notent leurs observations et réflexions dans leur journal de bord.

Cours 4 :

Les étudiants présentent leurs œuvres. On les expérimente, on les commente, on discute. L'enseignant questionne et émet des commentaires relatifs à l'interaction.

Les étudiants doivent rédiger un texte réflexif comparatif sur l'expérimentation des œuvres versus la conception/réalisation (la position de l'artiste vis-à-vis celle du spectateur). Le texte devra être remis au cours des prochaines semaines.

Apport de la théorie

La théorie est à la fois apportée par l'enseignant et développée par l'étudiant. Ensemble, ils définissent le concept d'interaction et l'étudiant doit pousser sa réflexion sur cette préoccupation presque omniprésente dans l'art contemporain. Il s'agit aussi d'un concept en relation avec le monde réel, la société dans laquelle nous évoluons. L'étudiant doit donc faire preuve de jugement critique. Ainsi, on lui demande de tenir un journal de bord critique et réflexif.

Par ailleurs, le travail sur soi se fait d'abord en prenant conscience de sa propre position face aux autres en tant que personne. Par la suite, l'étudiant devra assumer et développer cette position en tant qu'*artiste*.

Enfin, l'étudiant sera amené à vivre non seulement l'interaction par les œuvres, mais aussi l'interaction des idées. En rencontrant un intervenant du milieu des arts, l'étudiant prend conscience des différentes fonctions pouvant coexister dans le milieu artistique. Qui plus est, il confronte ses idées à celles d'autres personnes : l'intervenant qu'il rencontre et par la suite, ses collègues en classe qui, eux aussi, ramènent des opinions provenant d'autres intervenants.

¹ Cela ne doit toutefois pas devenir contraignant et limiter l'étudiant dans son élan créatif. L'enseignant doit rester vigilant et peut modifier cette demande selon la clientèle.

Apport de la pratique

La partie pratique amène l'étudiant à réfléchir et à mettre en jeu un processus de réalisation et/ou de création et/ou un mode d'organisation qui intègre le spectateur, le public tout en restant fidèle à lui-même. L'étudiant doit assumer ce qu'il est, traduire de façon artistiquement et visuellement intéressante l'attitude sociale que l'on retrouve chez lui. Il doit par ailleurs continuer à faire évoluer sa démarche, son langage visuel propre, ce qui nécessite l'emploi de son jugement critique et la capacité de rendre visible.

Finalement, si l'étudiant adopte la position de l'artiste qui intègre le spectateur à travers l'œuvre, lors de la présentation des œuvres, il est amené à devenir le spectateur-expérimenteur de l'œuvre. Il peut ainsi vivre et analyser les différentes façon d'intégrer le spectateur et en étudier les apports, les caractéristiques.

Suggestions

- Il serait intéressant de faire expérimenter les œuvres par des gens qui ne font pas partie du cours. Ce serait une autre forme d'interaction possible. Il faudrait consulter les étudiants sur quel type de personne inviter (les intervenants interrogés au tout début, les parents et amis, des collègues provenant d'autres départements, etc). Ce serait là une belle occasion d'organiser un événement d'art interactif.

OBJECTIFS

- Découvrir et identifier différents moyens d'intégrer le spectateur/le public à un travail artistique ou à une œuvre;
- Se positionner face au spectateur/au public dans son travail;
- Intégrer le spectateur/le public dans une œuvre réflexive;
- Présenter son travail.

Connaissances et habiletés visées

- Ouverture aux autres;
- Capacité de synthèse;
- Jugement critique :
 - Capacité à positionner son travail;
 - Capacité à faire des retours sur soi;
 - Capacité à parler de son travail;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité à traduire visuellement des concepts intégrant le spectateur/le public tout en restant fidèle à soi-même;
- Capacité à intégrer le spectateur.

Modalités pédagogiques employées

Lecture individuelle sur l'art et la société, le public et l'artiste, l'intégration et la participation du spectateur¹;
Réflexion écrite dans le journal de bord portant sur la rencontre avec un intervenant du milieu culturel, sur le travail de création en atelier;
Entretiens personnels avec intervenants du milieu artistique;
Visionnement de diapositives²;
Visionnement d'une vidéo³;
Création en atelier;
Présentations, expérimentations et critiques des œuvres;
Rédaction d'un texte critique comparatif entre la position de l'artiste et celle de l'expérimentateur.

¹ Voir les références bibliographiques en p. 175.

² Voir l'annexe i en p. 177.

³ CARRIÈRE, Bruno, 1994, *L'art n'est point sans Soucy*, 1 vidéocassette, approximativement 55 minutes, document produit par l'ONF.

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Se positionner face au spectateur/au public dans son travail.	A) Capacité à faire des retours sur soi.	A) Dans l'œuvre et la présentation de l'œuvre, l'étudiant a été capable de cerner et d'identifier son rapport aux autres en tant que personne et en tant qu'artiste.
Intégrer le spectateur/le public dans une œuvre réflexive.	A) Capacité à intégrer le spectateur à l'œuvre; B) Capacité à traduire visuellement des concepts intégrant le spectateur/le public tout en restant fidèle à soi-même.	A) Dans l'œuvre, le spectateur est intégré selon l'une ou l'autre des manières vues en classe; B) Dans l'œuvre, les concepts traités et les éléments formels et iconographiques doivent rester près des préoccupations artistiques de l'étudiant.
Présenter son travail.	Capacité à parler de son travail.	L'étudiant parle des principaux concepts traités dans son travail en employant un vocabulaire juste et approprié.

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'Éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donné. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, sept sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures : L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p. 1-3.

perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.
- Situer le rôle et la contribution de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine : Le fait de situer le rôle de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine suppose la reconnaissance de son engagement et de sa contribution à l'enrichissement culturel collectif. L'étudiant ou l'étudiante apprendra à reconnaître le rôle des institutions et des compagnies culturelles dans la production et la diffusion de l'art.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière subtile et progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

¹ Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0161- Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles.	
<u>Élément 3 :</u> Justifier le choix du procédé et de la technique par rapport au contenu de l'œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation d'une terminologie appropriée; 3.3 Établissement de liens pertinents entre le contenu de l'image et la technique appropriée; 3.4 Manifestation d'une attitude positive face à la critique.

0164- Caractériser les éléments du langage visuel.	
<u>Élément 1 :</u> Distinguer les éléments du langage visuel.	<u>Critères de performance :</u> 1.3 Emploi d'une terminologie descriptive; 1.4 Application appropriée des éléments du langage visuel à une problématique donnée.
<u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et les modes d'organisation relatifs aux éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.

0615- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Application appropriée d'un procédé de recherche d'idées; 1.3 Choix approprié des éléments formels et iconographiques; 1.4 Exploitation inventive des modes d'organisation des éléments du langage visuel; 1.7 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.
<u>Élément 3 :</u> Proposer des solutions tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploitation inventive des relations spatiales.
<u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture d'esprit face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.

0169- Interpréter des œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.	
<u>Élément 4 :</u> Analyser et mettre dans leur contexte des œuvres de différentes époques.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Recherche et analyse pertinente de l'information; 4.2 Mise en relation des œuvres et de leur contexte sociohistorique; 4.3 Analyse des caractéristiques stylistiques.

016C- Produire une œuvre tridimensionnelle.	
<p><u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.5 Formulation d'une intention de création; 1.6 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre tridimensionnelle.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation adéquate d'outils, de matériaux et de procédés techniques; 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.3 Résolution de problèmes théoriques et techniques particuliers à la production tridimensionnelle; 3.4 Engagement personnel dans un processus de création; 3.5 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Évaluer la production.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Justification pertinente du choix de la technique ou du procédé retenu en fonction du projet initial; 4.3 Utilisation d'une terminologie appropriée; 4.4 Appréciation critique d'une production.</p>

016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	
<u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.	<u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.4 Formulation précise d'une intention de création; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.
<u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.2 Prise en considération des hasards de production; 4.3 Évaluation juste de la progression du travail; 4.4 Expression de sa créativité; 4.5 Respect des délais de réalisation prévus; 4.7 Réalisation soignée de l'œuvre.
<u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.	<u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissances de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture face à la critique.

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la deuxième ou troisième session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en fin de formation sont si importantes qu'elles sont ici incluses en début de formation, question de les travailler progressivement, tout au long des quatre sessions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARPIN, Roland (1996), « Culture, art et société : trilogie ou trinité ? », *L'action nationale*, volume 86, numéro 10, décembre 1996, p. 13-36.
- AUMONT, Jacques (1990), *L'image*, Paris : Nathan, collection Nathan-Université, série Cinéma et image, 248 p.
- AUBIN, Maurice-André (1994), *Les arts interactifs*, 1 vidéocassette, 26 minutes, document produit par l'UQAM.
- CARRIÈRE, Bruno (1994), *L'art n'est point sans Soucy*, 1 vidéocassette, approximativement 55 minutes, document produit par l'ONF.
- COUTURE, Francine (1997), « La reconnaissance du public par l'art », *Vie des arts*, numéro 166, printemps 1997, p. 18-20.
- COZIC, Monique (1981) « Cozic », *5 attitudes/1963-1980 : Ayot, Boisvert, Cozic, Lemoyne, Serge Tousignant*, Québec : Ministère des affaires culturelles, p.54.
- DE KONINCK, Marie-Charlotte, éd. (1996), *Déclics : art et société*, Montréal : Musée d'art contemporain; Fides; Québec : Musée de la civilisation, 256 p.
- DUPONT, Chantal, FORTIER, Paul-André, FOURNIER, Alain, GAUVIN, Lise, JOLICOEUR, Nicole et VANASSE, Guy (1991), « Du public » (Table ronde animée par Rose-Marie Arbour), *Possibles*, volume 15, numéro 14, automne 1991 : Les publics, p. 31-33.
- FORTIN, Andrée (1997), « L'exposition du public à l'art », *Cahiers de recherche sociologique*, numéro 28, p. 89-105.
- GRANDE, John K. (1999), « L'œuvre/site comme échange et action », *Espace*, numéro 50, hiver 1999-2000, p. 27-32.
- SIOUI-DURAND, Guy (1997), *L'art comme alternative : réseaux et pratiques d'art parallèle au Québec : 1976-1996*, Québec : Intervention p. 300-302.
- TANGUAY, Daniel (1996), « De l'autodiscipline du spectateur », *Possibles*, volume 20, numéro 1, hiver 1996 : Modernité : élan et dérives, p. 56-65.
- VISSAULT, Maité (2000), « Hans Haacke et Jochen Gerz à Berlin », *Etc Montréal*, numéro 52, décembre 2000, janvier/février 2001, p. 28-32.

Textes distribués aux étudiants :

- Extrait de ARPIN, Roland (1996), « Culture, art et société : trilogie ou trinité? », *L'action nationale*, volume 86, numéro 10, décembre 1996, p. 13-16.
- COUTURE, Francine (1997), « La reconnaissance du public par l'art », *Vie des arts*, numéro 166, printemps 1997, p. 18-20.
- COZIC, Monique (1981) « Cozic », *5 attitudes/1963-1980 : Ayot, Boisvert, Cozic, Lemoyne, Serge Tousignant*, Québec : Ministère des affaires culturelles, p. 54.
- Extraits de DE KONINCK, Marie-Charlotte, éd. (1996), *Déclics : art et société*, Montréal : Musée d'art contemporain ; Fides; Québec : Musée de la civilisation, p. 84, 114-115 et 216-219.
- Extrait de DUPONT, Chantale, FORTIER, Paul-André, FOURNIER, Alain, GAUVIN, Lise, JOLICOEUR, Nicole et VANASSE, Guy (1991), « Du public » (Table ronde animée par Rose-Marie Arbour), *Possibles*, volume 15, numéro 14, automne 1991 : Les publics, p. 31-33.
- Extrait de FORTIN, Andrée (1997), « L'exposition du public à l'art », *Cahiers de recherche sociologique*, numéro 28, 1997, p. 94-100.
- GRANDE, John K. (1999) « L'œuvre/site comme échange et action », *Espace*, numéro 50, hiver 1999-2000, p. 27-32.
- SIOUI-DURAND, Guy (1997), *L'art comme alternative : réseaux et pratiques d'art parallèle au Québec : 1976-1996*, Québec : Intervention p. 300-302.
- TANGUAY, Daniel (1996), « De l'autodiscipline du spectateur », *Possibles*, volume 20, numéro 1, hiver 1996 : Modernité : élan et dérives, p. 56-65.
- VISSAULT, Maïté (2000), « Hans Haacke et Jochen Gerz à Berlin », *Etc Montréal*, numéro 52, décembre 2000, janvier/février 2001, p. 28-32.

ANNEXE i

DIAPPOSITIVES

1. Cozic (Yvon Cozic et Monique Brassard), *Surface qui vous prend dans ses bras*, 1972, polyester, pelon, ruban, tabouret.
(Interaction active, manipulation)
2. Felix Gonzalez-Torres, *Sans titre (Ross)*, 1991, dimensions variables, poids idéal de 175 livres.
Le spectateur est invité à prendre un bonbon.
Le tas de bonbons pèse 175 livres, ce qui était le poids de son amoureux, mort du sida.
(Gonzalez-Torres est homosexuel.)
(Interaction active, manipulation + participation au processus)
3. Gillian Wearing, *Signs that say what you want and not signs that say what someone else wants you to say* (Des panneaux qui disent ce que vous voulez dire et non des panneaux qui disent ce que quelqu'un d'autre veut que vous disiez), 1992-93, photographies montées sur aluminium, 40 X 30 cm.
Des étrangers se livrent à l'artiste. À Londres, en 1992-93, elle demandait aux passants d'écrire exactement les pensées qu'ils avaient à ce moment même.
(Participation au processus)
4. Gillian Wearing, *Signs that say what you want and not signs that say what someone else wants you to say* (Des panneaux qui disent ce que vous voulez dire et non des panneaux qui disent ce que quelqu'un d'autre veut que vous disiez), 1992-93, photographies montées sur aluminium, 40 X 30 cm.

Elle a aussi fait une vidéo, *Confess all on video*, où des gens ayant répondu à une petite annonce parlaient de leur vie devant une caméra.
5. Jeff Koons, *Puppy*, 1992, plantes en floraison, terre, bois, acier, 12,4 X 8,3 X 9, 1 m.
(Devant un château à Arolsen, Allemagne)
Sensationnalisme, kitsch.
(Interaction passive, rapport au corps)
6. Angela Bulloch, *Mat light (green, red, blue)*, 1997
(mat = paillason, sous-verre)
Interaction avec détecteur de mouvements. Son, lumières... Les gestes du spectateur sont récompensés. Il doit répéter le même geste pour reproduire les mêmes effets.
(Interaction active, spectateur comme expérimentateur, entre dans l'œuvre, dans une ambiance)

7. Andrea Zittel, *Carpet furniture : bed with two night stands; carpet furniture : small desk and chair; carpet furniture : chair with table*, 1993, soie et laine teintes sur tapis de laine, 244 X 244 cm; 120 X 120 cm; 270 X 120 cm.
(Interaction active, spectateur comme expérimentateur)

8. Tracey Emin, *Everyone I have ever slept with 1963-1995*, 1995, tente matelas et lumière, 122 X 245 X 215 cm.
Tous les noms des gens avec qui elle a couché. Le spectateur doit passer la tête dans la tente pour savoir, pour voir et apprécier l'œuvre.
(Interaction plus passive, spectateur comme voyeur)

ATELIER

ART ET LIEU(X)

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	181
À qui s'adresse l'atelier	181
Cours où peut s'insérer l'atelier	181
Description.....	182
Durée prévue.....	182
Description par cours.....	183
Apport de la théorie.....	185
Apport de la pratique.....	185
Suggestions.....	186
Objectifs.....	186
Connaissances et habiletés visées.....	186
Modalités pédagogiques employées.....	187
Évaluation.....	187
Liens avec le programme du MÉQ au collégial.....	188
Les buts généraux.....	188
Les compétences visées.....	189
Références bibliographiques.....	194
Annexe i : Diapositives.....	199

ATELIER

Art et lieu(x)

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Étudiants de deuxième ou troisième session.

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours en rapport avec la sculpture ou les objets en trois dimensions.

DESCRIPTION

Durée prévue (peut être révisée)

Cours précédent	Rédaction dans le journal de bord sur le thème du lieu (lieu où on habite, lieux qu'on visite, appartenance au lieu).	À faire pour le cours 1
Cours 1	<p>Discussion en petits groupes. Discussion de groupe. Explications, consignes, visionnement de diapositives. Visite des œuvres d'art public environnantes.</p> <p>Lecture et notes dans le journal de bord.</p> <p>Recherche de 5 œuvres/événements hors musée/galerie de la région. Rédaction d'une analyse d'une des œuvres.</p>	<p>3 heures</p> <p>À remettre pour cours 4</p>
Cours 2	<p>Visionnement d'une vidéo (<i>Drawing the line : a portrait of Keith Haring</i> ou <i>Georges Rousse : la lumière et la ruine</i>)</p> <p>Travail en atelier.</p>	<p>Environ 30 minutes</p> <p>2 heures 30</p>
Cours 3	Travail en atelier.	3 heures
Cours 4 et....	Présentation des œuvres, questions et discussion.	3 heures ou plus (Le nombre de cours dépend de l'emplacement des œuvres et du nombre d'étudiants. Adapter aux circonstances.)

Description par cours

Cours précédent :

Les étudiants doivent réfléchir à l'influence du lieu sur l'être humain (lieu où on habite, lieux qu'on visite, appartenance au lieu).

Cours 1 :

Tout d'abord, on discute des influences du lieu sur la vie des êtres humains. On partage les réflexions faites depuis le cours précédent.

Ensuite, l'enseignant pose la question suivante :

Est-ce qu'une œuvre présentée dans une galerie/un musée et une œuvre présentée ailleurs vont avoir le même impact ? Pourquoi ?

Les étudiants doivent se réunir en petit groupe et discuter de la question.

Par la suite, toute la classe discute du rapport de l'œuvre au lieu.

L'enseignant parle des différentes pratiques en rapport au lieu et on visionne des diapositives¹ en lien avec ces pratiques.

- Le programme d'intégration de l'art à l'architecture (1%);
- Le *land art*;
- Les œuvres *in situ*;
- L'installation;
- Les événements.

Par la suite, l'enseignant explique le travail à faire. Chaque étudiant devra réaliser une intervention dans un lieu qui l'inspire. L'enseignant doit spécifier que cela ne se limite pas à exposer une œuvre dans un lieu non traditionnel. L'œuvre ou l'intervention doit être créée pour ce lieu. Transportée ailleurs, elle perdrait toute sa signification. Il doit donc y avoir cohérence et correspondances entre l'œuvre et le lieu. L'œuvre ainsi réalisée sera donc un projet *in situ*, en ce sens qu'elle s'inspirera du lieu (caractéristiques physiques, sociales, etc.). Le lieu devra se situer dans des limites géographiques raisonnables. Il serait préférable que ce soit dans les limites de la ville.

De plus, l'enseignant demande aux étudiants de trouver cinq œuvres hors musée/hors galerie que l'on retrouve dans la région et que l'on peut voir actuellement. Elles doivent être différentes que celles vues en diapositives pendant le cours. Il faudra d'ailleurs que les étudiants les identifient (lieu, titre et nom de l'artiste) et qu'ils fassent une légère analyse de celle qui les touche le plus (une demi-page environ). Ils expliqueront ainsi pourquoi cette

¹ Voir l'annexe i en p. 199.

œuvre les rejoint et tenteront d'expliquer le rapport entre l'œuvre et le lieu où elle est installée.

Enfin, l'enseignant donne aux étudiants des textes en lien avec les différents sous-thèmes du lieu¹. Ils devront les lire soit pendant le reste du cours, soit à la maison et noter leurs observations dans leur journal de bord.

Cours 2 :

Pendant la première partie du cours, l'enseignant présente une vidéo, soit *Drawing the line : a portrait of Keith Haring* ou *Georges Rousse : la lumière et la ruine*. Ces deux artistes, bien qu'apparemment éloignés l'un de l'autre, travaillent tous deux en étroit rapport avec le lieu. Haring est un artiste américain qui faisait des graffitis dans le métro. Rousse quant à lui, est un Français et affectionne particulièrement les lieux désaffectés, abandonnés.

La deuxième partie du cours est consacrée au travail en atelier. Les étudiants notent leurs observations et réflexions dans leur journal de bord. Ils peuvent partir travailler directement dans le lieu qu'ils ont choisi. Cependant, afin d'éviter de fâcheux événements, accidents ou autres, le choix du lieu aura été approuvé par l'enseignant.

Cours 3 :

Les étudiants travaillent en atelier. Ils notent leurs observations, réflexions dans leur journal de bord.

Cours 4 (...et peut-être d'autres) :

Les étudiants présentent leur œuvres. On les commente, on discute. Chacun doit indiquer pourquoi le lieu retenu l'inspire et comment il a décidé de l'exploiter. L'enseignant questionne et émet des commentaires relatifs au rapport entre le lieu et l'œuvre.

Il faudra adapter le temps de présentation et le trajet en rapport au nombre d'étudiants et aux lieux choisis, de façon à perdre le moins de temps possible en déplacements. L'enseignant adaptera donc les présentations aux circonstances selon ce qu'il jugera le plus efficace.

¹ Voir les références bibliographiques en p. 194.

Apport de la théorie

La théorie est apportée à la fois par l'enseignant et développée par l'étudiant. Tout d'abord, ils sondent le concept de lieu, concept relié au monde réel, à la vie de tous les jours, à la vie de chacun (appartenance à un lieu, influence du lieu où l'on habite, etc.). L'étudiant doit donc faire preuve de jugement critique. On lui demande d'ailleurs de tenir un journal de bord critique et réflexif portant sur les concepts vus en classe, dans les lectures, ainsi que sur le travail de création en atelier.

Par la suite, l'étudiant se voit mis en contact avec différentes pratiques où le lieu prend une place importante : le programme d'intégration de l'art à l'architecture (1%), le *land art*, l'*in situ*, l'installation, les événements comme les symposiums. Ce sont là des sujets qui reviennent souvent en art contemporain; l'étudiant apprend donc à les reconnaître et devient plus familier avec ces pratiques actuelles du milieu artistique.

Ici, le travail sur soi est plutôt indirect. Le lieu dans lequel l'étudiant devra intervenir est un lieu qu'il aura privilégié, un lieu qui l'inspire. Le travail sur soi transite surtout dans le fait qu'il devra rester fidèle à lui-même, à la démarche qu'il a entreprise au fil des ateliers, tout en intervenant dans le lieu.

Qui plus est, l'étudiant devra établir de solides liens entre l'œuvre/l'intervention et le lieu. Cela implique donc une connaissance du lieu, une investigation et une analyse des caractéristiques intrinsèques à ce lieu. La présence et l'emploi de son jugement critique, ainsi que de sa capacité à établir des liens entre deux concepts s'avèrent donc nécessaires.

Apport de la pratique

L'aspect de cet atelier amène surtout à faire travailler la capacité à établir, à créer des liens pertinents et artistiquement intéressants entre une œuvre et le lieu qu'elle habite. L'étudiant doit donc s'employer à choisir des moyens visuels pertinents (sujet, médiums, supports, techniques, formes, couleurs...) pour créer une œuvre/intervention en rapport avec le lieu qu'il a choisi d'occuper. Ce lien, il doit le traduire visuellement. Cela amène donc l'étudiant à réfléchir sur un autre niveau, à unir une fois de plus mode d'organisation et de présentation, matériaux et concepts.

La pratique amène en fait l'étudiant à réfléchir sur les différents enjeux du lieu dans la création (modification de la perception, de la signification, de la symbolique d'une œuvre). Il doit par ailleurs continuer à faire évoluer sa démarche, son langage visuel propre à travers son intervention, ce qui nécessite évidemment l'emploi de son jugement critique et la capacité de rendre visible.

Suggestions

- Il serait intéressant que cet atelier soit régionalisé le plus possible. Ainsi, on devrait montrer en diapositives des projets de 1% réalisés dans la région de l'établissement collégial et parler de projets d'art hors-galerie qui s'y sont déroulés.
- Nous suggérons que cet atelier soit suivi de l'atelier 2, *Éphémère et traces*.
- Il serait intéressant de faire venir en classe un intervenant qui s'y connaît bien sur l'un des sous-thèmes du lieu. Dans ce cas, remplacer la matière en rapport à ce sujet par la conférence de l'intervenant.
(ex : Guy Blackburn pour parler de l'installation; Guy Sioui Durand ou Andrée Fortin pour discuter de l'art qui, en région, se présente en dehors de lieux traditionnellement consacrés à l'art; Louise Déry pour aborder le programme d'intégration de l'art à l'architecture du gouvernement provincial; un artiste de la région pour parler d'un projet de 1% qu'il a réalisé; etc.).
- Il pourrait être intéressant d'organiser un événement du genre symposium ou « art en direct ».

OBJECTIFS

- Découvrir et identifier différentes façons d'exploiter le lieu dans un projet artistique;
- Réaliser une œuvre réflexive hors-galerie/hors-musée qui présente un rapport avec le lieu où elle est installée;
- Présenter son travail.

Connaissances et habiletés visées

- Capacité à synthétiser;
- Jugement critique :
 - Capacité à établir des liens pertinents entre une œuvre et le lieu qu'elle habite;
 - Capacité à positionner son travail;
 - Capacité à parler de sa démarche;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité à traduire visuellement des concepts en rapport avec le lieu tout en restant fidèle à soi-même.

Modalités pédagogiques employées

Discussions de groupe (petits groupes et classe);
Visionnement de diapositives¹;
Visite d'œuvres sur le terrain (1% ou œuvres d'art public situées près de l'établissement collégial);
Lecture individuelle sur la notion de lieu en art (le *land art*, l'art public, les symposiums, l'installation, l'*in situ*)²;
Réflexion écrite dans le journal de bord à propos du lieu, des lectures, du processus de création;
Création d'une œuvre en lien avec un lieu non traditionnel;
Recherche de cinq œuvres/événements hors-musée ou hors-galerie;
Rédaction d'une analyse critique sur une œuvre hors-musée ou hors-galerie;
Présentation et critique des œuvres .

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Réaliser une œuvre réflexive hors-galerie/hors-musée qui présente un rapport avec le lieu où elle est installée.	A) Capacité à établir des liens pertinents entre une œuvre et le lieu qu'elle habite; B) Capacité à traduire visuellement des concepts tout en restant fidèle à soi-même.	C) L'œuvre est un travail <i>in situ</i> , en ce sens que l'étudiant a tenu compte des caractéristiques (physiques, sociales, historiques, etc.) du lieu; D) Dans l'œuvre, les concepts traités et les éléments formels et iconographiques doivent rester près des préoccupations artistiques de l'étudiant.
Présenter son travail.	Capacité à parler de son travail.	L'étudiant parle des principaux concepts traités dans son travail en employant un vocabulaire juste et approprié.

¹ Voir l'annexe i en p. 199.

² Voir les références bibliographiques en p. 195

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donné. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, sept sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures : L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p.1-3.

perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.
- Situer le rôle et la contribution de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine : Le fait de situer le rôle de l'artiste du domaine des arts visuels dans la société contemporaine suppose la reconnaissance de son engagement et de sa contribution à l'enrichissement culturel collectif. L'étudiant ou l'étudiante apprendra à reconnaître le rôle des institutions et des compagnies culturelles dans la production et la diffusion de l'art.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière subtile et progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

¹ Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0161- Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres tridimensionnelles.

<p><u>Élément 3 :</u> Justifier le choix du procédé et de la technique par rapport au contenu de l'œuvre.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation d'une terminologie appropriée; 3.3 Établissement de liens pertinents entre le contenu de l'image et la technique appropriée; 3.4 Manifestation d'une attitude positive face à la critique.</p>
---	--

0164- Caractériser les éléments du langage visuel.

<p><u>Élément 1 :</u> Distinguer les éléments du langage visuel.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.3 Emploi d'une terminologie descriptive; 1.4 Application appropriée des éléments du langage visuel à une problématique donnée.</p>
<p><u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et le modes d'organisation relatifs aux éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.</p>

0165- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.	<u>Critères de performance :</u> 1.2 Application appropriée d'un procédé de recherche d'idées; 1.7 Choix approprié des éléments formels et iconographiques; 1.8 Exploitation inventive des modes d'organisation des éléments du langage visuel; 1.7 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.
<u>Élément 3 :</u> Proposer des solutions tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploitation inventive des relations spatiales.
<u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture d'esprit face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.

0169- Interpréter des œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.	
<u>Élément 4 :</u> Analyser et mettre dans leur contexte des œuvres de différentes époques.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Recherche et analyse pertinente de l'information; 4.2 Mise en relation des œuvres et de leur contexte sociohistorique; 4.3 Analyse des caractéristiques stylistiques.

016C- Produire une œuvre tridimensionnelle.	
<p><u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.2 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.4 Formulation d'une intention de création; 1.9 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre tridimensionnelle.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.1 Utilisation adéquate d'outils, de matériaux et de procédés techniques; 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.3 Résolution de problèmes théoriques et techniques particuliers à la production tridimensionnelle; 3.4 Engagement personnel dans un processus de création; 3.5 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation.</p>
<p><u>Élément 4:</u> Évaluer la production.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Justification pertinente du choix de la technique ou du procédé retenu en fonction du projet initial; 4.3 Utilisation d'une terminologie appropriée; 4.4 Appréciation critique d'une production.</p>

016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	
<u>Élément 1 :</u> Explorer divers contextes de production et de diffusion.	<u>Critères de performance :</u> 1.1 Appréciation de divers contextes de production et de diffusion.
<u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.	<u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.4 Formulation précise d'une intention de création; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.
<u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.2 Prise en considération des hasards de production; 4.3 Évaluation juste de la progression du travail; 4.4 Expression de sa créativité; 4.5 Respect des délais de réalisation prévus; 4.7 Réalisation soignée de l'œuvre.
<u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.	<u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissances de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture face à la critique.

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la deuxième ou troisième session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en fin de formation sont si importantes qu'elles sont ici incluses en début de formation, question de les travailler progressivement, tout au long des quatre sessions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEN, Lori D. (1992), *Les artistes dans la ville*, Montréal : Le musée, collection Marcher l'art dans la ville, p. 9-10, 15, 17, 19-26.
- AUBERT, Elisabeth (1989), *Drawing the line : a portrait of Keith Haring*, 1 vidéocassette, 29 minutes, document produit par Biografilm, Etats-Unis.
- BANG LARSEN, Lars et. Al. (1999), *Art at the turn of the millenium/L'art au tournant de l'an 2000*, Cologne : Taschen, 575 p.
- BELLAVANCE, Guy (1990), « L'art public contemporain et la ville », *Trames*, volume 3, numéro 3 : Cités/cultures, p. 32-38.
- BOULANGER, Chantal (1986), « L'installation : au-delà de l'in situ », *Parachute*, numéro 42, printemps 1986, p. 16-17.
- CAMIRAND, Céline (1985), « Sculpture/nature : réflexion sur le land art », *Possibles*, volume 9, numéro 3, printemps 1985, p. 78-83.
- CÔTÉ, Andrée éd; GENET, Nicole (2000), *La politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et des sites gouvernementaux et publics : guide d'application*, Québec : Ministère de la culture et des communications, p. 7-8, 10-12, 25-30.
- DE OLIVEIRA, Nicolas, OXLEY, Nicola, PETRY, Michael et ARCHER, Michael (1997), *Installations : l'art en situation*, Paris : Thames and Hudson, 208 p.
- DUMONT, Jean (1998), « Amos : la fête de l'art contemporain », *Vie des arts*, numéro 169, hiver 1998, p. 44-47.
- FISETTE, Serge (1997), « Une nature et une ville assiégée », *Espace*, numéro 42, hiver 1997-1998, p. 31-33.
- FISETTE, Serge (1995), « La sculpture de rives en rives », *Espace*, numéro 33, automne 1995, p. 6-7.
- FISETTE, Serge (1993), « Des sculptures pour apprivoiser le temps », *Espace*, numéro 25, automne 1993, p. 44-45.
- FISETTE, Serge (1992), « Si le temps de la rue... faisait beau », *Espace*, numéro 19, été 1992, p. 6-7.
- FORTIN, Andrée (2000), *Les nouveaux territoires de l'art*, Québec : Nota Bene, 319 p.

- GARNEAU, Julie (1996), « Quand l'art se fond avec la nature... de la ville : entrevue avec Pierre Allard », *Possibles*, volume 20, numéro 4, automne 1996, p. 69-70.
- GENDRON, Louise (1993), « L'art prend la clé des champs », *L'actualité*, volume 18, numéro 17, 1^{er} novembre 1993, p. 22-24.
- GISLASON, Olafur (1997), « Amos : le bloc erratique », *Espace*, numéro 42, hiver 1997-1998, p. 40-42.
- LATOUR, Jean-Pierre (1998), « Jean-Pierre Vigneau : un bond à quelques pas de l'atelier », *Espace*, numéro 44, été 1998, p. 20-25.
- LESSARD, Denis (1994), « Ex-site : le lieu retourné sur lui-même », *Espace*, numéro 27, printemps 1974, p.19-22.
- LÉVY, Bernard (2002), « Où est votre atelier », Éditorial, *Vie des arts*, numéro 186, printemps 2002, p. 3.
- LOUBIER, Patrice (1997), « L'idée d'installation : essai sur une constellation précaire », *L'installation : pistes et territoires*, Montréal : SKOL, 255 p.
- LOUBIER, Patrice (1996), « D'un symposium insulaire », *Espace*, numéro 35, printemps 1996, p. 33.
- LUNEAU, Laurent (1996), « GRAVE : Un art dans la nature et la nature de l'art », *Espace*, numéro 38, hiver 1996-1997, p. 21-23.
- MCMURRAY, Line (1986), « L'art dans la ville », *La vie en rose*, numéro 36, mai 1986, p. 49.
- Ministère de la Culture et de la Communication, Service de la Création Artistique de la France, Groupe Centrale des Villes Nouvelles de France, Secrétariat Général (1978), *L'art et la ville, l'art dans la vie*, Paris : La Documentation Française, 163 p.
- PAGÉ, Hélène (1984), « Des œuvres d'art dans la vie de tous les jours », *Municipalité*, janvier 1984, p. 17-18.
- PARADIS, Michel (1992), « De quelques réflexions concernant le mégalithisme et l'installation », *Espace*, numéro 19, printemps 1992, p. 15-18.
- PARÉ, André L. (1996), « Christo et Jeanne-Claude : une esthétique de la liberté », *Espace*, numéro 37, automne 1996, p. 9-15.

- PERRU, Gilles (1999), *Georges Rousse : la lumière et la ruine*, 1 vidéocassette, 20 minutes, document produit par Sésame Films et le centre Georges-Pompidou, France.
- POISSANT, Louise (1990), « L'art à la recherche de la nature », *Vie des arts*, numéro 141, décembre 1990, p. 22-27.
- POULLOUALEC-GONIDEC, Philippe (1990), « Les pruches : la forêt enchantée », *Trames*, volume 3, numéro 3 : Cités/cultures, p. 77-78.
- ROBERT, Véronique (1992), « Art écolo ou écolos artistes », *L'actualité*, volume 17, numéro 5, 1^{er} avril 1992, p. 58-60.
- RODRIGUEZ, Véronique (1995), « L'atelier d'artiste, un autre lieu de diffusion », *Possibles*, volume 19, numéro 3, été 1995, p. 13.
- RODRIGUEZ, Véronique (2002), « Montréal : début du XXI^e siècle », Dossier les ateliers d'artistes, *Vie des arts*, numéro 186, printemps 2002, p. 34-37.
- SIOUI DURAND, Guy (2001), « Fissures d'art dans l'hyperréel politique », *Espace*, numéro 55, printemps 2001, p. 30-36.
- TIBERGHIEU, Gilles A. (1996), « Land art », *Le courrier de l'Unesco*, 49^e année, décembre 1966, p. 22-25.
- TREMBLAY-GILLON, Michèle (1980), « Le Symposium International de Chicoutimi : La création : Appropriation du lieu », *Vie des arts*, numéro 101, hiver 1980-1981, p. 42-44.
- VIAU, René (1990), « Nils Udo : le génie des lieux », *Vie des arts*, numéro 141, décembre 1990, p. 38-41.
- VIAU, René (1983), « L'intégration des arts à l'architecture : une solution à un pour cent... et plus », *Habitat*, volume 26, numéro 3, p. 14-12.
- VILLEDIEU, Yannick (1999), « Baie-des-artistes », *L'actualité*, volume 24, numéro 20, 15 décembre 1999, p. 106-108.
- « Art public : Mark Ruwedell, Land Art « revisité » » *Espace*, numéro 34, hiver 1995-1996, p. 33.
- « Art public : Symposium éphémère » *Espace*, numéro 34, hiver 1995-1996, p. 38.
- « De la nature comme matériau », éditorial, *Espace*, numéro 38, hiver 1996-1997, p. 5.

- « De nouveaux espaces pour l'art », *Histoire de l'art*, fascicule 131 : L'art américain après 1960, Paris : Société des périodiques Larousse, 1998, p. 15-16.
- *Histoire de l'art*, fascicule 132 : L'art européen après 1960, Paris : Société des périodiques Larousse, 1998.
- *In situ*, sd, sl : sn, reproduction d'articles de périodiques sur le sujet, non paginé.
- *Les œuvres d'art du ministère des Travaux publics et de l'approvisionnement ou la politique du un pour cent*, Éditeur officiel du Québec, 1980, 200 p.

Sites internet sur l'art public

Granby et environs :

www.csvdc.qc.ca/~cdarts/granby/granby.html

Montréal :

www.mtl.look.ca/~monere/index.htm

www.artexte.ca

www.essarts.org

Montérégie :

www.rtsq.qc.ca/cdarts/art_mont/pages/index.htm

Rimouski :

www.uqar.quebec.ca/technoeduc/aut97/encar01/index.html

Le programme d'intégration de l'art à l'architecture du gouvernement du Québec :

www.mcc.gouv.qc.ca/artslett/iaaenvir.ntm

(Il y a une liste de la majorité des projets réalisés dans chaque région, ainsi que plusieurs photos.)

Textes distribués aux étudiants :

Général :

- ALLEN, Lori D. (1992), *Les artistes dans la ville*, Montréal : Le musée, coll. Marcher l'art dans la ville, p. 10, 15, 17, 21, 22.
- Extrait de BELLAVANCE, Guy (1990), « L'art public contemporain et la ville », *Trames*, volume 3, numéro 3 : Cités/cultures, p. 32-37.
- Extraits de FORTIN, Andrée (2000), *Les nouveaux territoires de l'art*, Québec : Nota Bene, 319 p.
- Extrait de GARNEAU, Julie (1996), « Quand l'art se fond avec la nature... de la ville : entrevue avec Pierre Allard », *Possibles*, volume 20, numéro 4, automne 1996, p. 69-70.

Le 1% :

- CÔTÉ, Andrée éd; GENET, Nicole (2000), *La politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et des sites gouvernementaux et publics : guide d'application*, Québec : Ministère de la culture et des communications, p. 7-8, 29-30.
- PAGÉ, Hélène (1984), « Des œuvres d'art dans la vie de tous les jours », *Municipalité*, janvier 1984, p. 17-18.

Land art :

- Extraits de CAMIRAND, Céline (1985), « Sculpture/nature : réflexion sur le land art », *Possibles*, volume 9, numéro 3, printemps 1985, p. 78-83.
- « Art public : Mark Ruwedell, Land Art « revisité » », *Espace*, numéro 34, hiver 1995-1996, p. 33.
- Extrait de « De nouveaux espaces pour l'art », *Histoire de l'art*, fascicule 131 : L'art américain après 1960, Paris : Société des périodiques Larousse, 1998, p. 15-16.

In situ :

- Extrait de DE OLIVEIRA, Nicolas, OXLEY, Nicola, PETRY, Michael et ARCHER, Michael (1997), *Installations : l'art en situation*, Paris : Thames and Hudson, 208 p.
- Extrait de RODRIGUEZ, Véronique (1991), « L'in situ et les lieux communs de Michel Goulet », *In situ*, sd, sl : sn, reproduction d'articles de périodiques sur le sujet, non paginé.

Installation :

- JOHNSTONE, Lesley (S.d.), « Installation : l'invention du contexte », *In situ*, sd, sl : sn, reproduction d'articles de périodiques sur le sujet, non paginé.
- Résumé de LOUBIER, Patrice (1997), « L'idée d'installation : essai sur une constellation précaire », *L'installation : pistes et territoires*, Montréal : SKOL, 255 p.

ANNEXE i

DIAPPOSITIVES

Le programme d'intégration de l'art à l'architecture (1%)

1. Suzanne Tremblay, *Rideau de porcelaine*, 1982, palais de justice à Alma, longueur totale de 27 m, porcelaine.
Elle a joué avec la transparence du matériau, puisque l'œuvre est placée dans une fenêtre. Artiste qui travaillait l'argile. Elle a réalisé de nombreux 1% dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.
2. Giuseppe Benedetto, *L'œil de la justice*, 1983, palais de justice à Alma, 5,79 x 8, 23 x 0,31 m, acier peint.
Œuvre qui tient compte de l'architecture du bâtiment. Impression de cinétisme. Benedetto est aujourd'hui souffleur de verre à La Baie.
3. Hélène Rochette, *Apparence* (détail), 1992, Institut La Chesnaie, Roberval.
4. Claudine Cotton, *Angles d'incidence*, 1998, UQAC, pavillon des humanités.
Sueur de penseurs et de penseuses. Symbolise le travail.
5. Patrice Duchesne, *Le phlogistique (l'éther)*, 1998, UQAC, pavillon des arts.
Le phlogistique est une ancienne théorie (début XVII^{ème} siècle) qui disait que le feu était un des matériaux ou principes de la composition des corps. L'œuvre évoque une réaction alchimique, la flamme initiale de la passion créatrice.
6. Carl Bouchard, *Vers tu*, 1994, bibliothèque municipale d'Alma.
L'œuvre évoque l'homme qui tend à s'élever par l'amour et la connaissance. Au sol, le graphisme est une allégorie de l'esprit et la matière, dualité qui caractérise l'humain.
7. Jean-Jules Soucy, *Une ceinture c'est une peinture sans « P », une peinture c'est une ceinture « sensée »*, 1996, Résidence Les années d'or, Jonquière.
Les motifs rappellent la ceinture fléchée, donc par extension notre histoire et notre passé. Le lieu est une résidence pour personnes âgées... L'œuvre est composée de contenants en carton de lait et jus. Il s'agit d'un rappel de « l'œuvre pinte », un projet monumental visant à réaliser un « tapis stressé » avec des centaines de contenants de lait et de jus ramassés avec la population locale.
8. Bill Vincent, *Ode à la terre* (détail), 1998, Centre d'hébergement de soins longue durée à Normandin.
Œuvre prenant la forme d'un hommage à ceux qui ont labouré les champs, semé et récolté les fruits de la terre de la localité, puisque l'agriculture y joue un rôle important

depuis toujours. Le cycle du blé, de l'orge est comme le cycle de la vie d'un individu, en continuelle régénération.

Le land art

9. Nancy Holt, *Sun Tunnels*, 1976, Désert du grand bassin, Utah, 4 tuyaux de 6 m de long x 2,5 m de haut.
Elle est la veuve de Smithson (prochaine diapositive). Les tuyaux sont orientés en fonction des solstices d'hiver et d'été. Durant 10 jours, on peut voir le soleil se lever dans la canalisation sud-ouest.
10. Robert Smithson, *Spiral Jetty*, 1970, Grand Lac Salé, Utah, 500 m de long x 5 m de large, roche noire, terre, cristaux de sel.
S'inspire d'une légende indienne voulant qu'une spirale entraîne l'eau au fond du lac jusqu'au Pacifique. Œuvre éphémère, elle a disparu, submergée, en 1972.
11. Une puce d'eau. Ancienne mine abandonnée.
12. Christo, *Surrounded Islands*, 1980-83, Biscayne Bay, Greater Miami, Floride.
Christo, emballer reconnu, vend ses plans et croquis pour se financer. Travaille avec sa femme Jeanne-Claude. Il a aussi emballé le Reichstag de Berlin (ancien parlement).
13. Christo, *The Umbrellas*, 1984-91, Japon-USA.
14. Christo, *Pont-Neuf*, 1985, Paris.
15. Christo, *Valley Curtain*, 1979-82, Rifle, Colorado, 394 m de large X 56-110 m de haut, nylon, polyamide.
16. Christo, *Running Fence*, 1972-76, *Sonoma and Marin County*, Californie.

Autres lieux insolites

17. Philippe Poullouallec-Gonidec et Claude Cormier, *Les pruches : paysage éphémère*, 1990, bar le Club Business, Montréal.
Installation. Recomposition d'une forêt dans un espace intérieur. 45 troncs d'arbre et 45 tourelles de céramique. Devient un lieu de cache-cache et de voyeurisme.
Affirmation du tribalisme du lieu.
18. Mott Mullican, *Untitled*, 1985 et/ou 1996, Alexanderplatz, Berlin. Bannières de nylon.
Alexanderplatz est une station de train de Berlin.

19. Jenny Holzer, *Survival 1983-1985*, installation à Times Square, New York.
20. Rachel Whiteread, *House 1993*, 1993, Coin de Corner of Grove Road et Roman Road, à Londres.
Il s'agit de l'empreinte en béton d'un immeuble petit-bourgeois de Londres. Cette œuvre est située en plein cœur d'un quartier frappé par la démolition et la spéculation immobilière. Signe d'un passé détruit, elle est restée 8 mois sur l'emplacement de l'ancien bâtiment détruit. Simulacre d'un original, elle fait voir ce que l'on ne voyait pas de cet original. L'œuvre est donc un *in situ* puisqu'elle tient compte des caractéristiques du lieu où elle est présentée. L'artiste travaille sur des moulages d'objets comme celui-ci.
21. Keith Haring, 1984, dans le métro de New York.
L'artiste faisait des dessins dans le métro, sur les grands cartons noirs servant à cacher les affiches qui ne servaient plus.

ATELIER

ÉPHÉMÈRE ET TRACES

TABLE DES MATIÈRES

Données contextuelles.....	204
À qui s'adresse l'atelier	204
Cours où peut s'insérer l'atelier	204
Description.....	204
Durée prévue.....	204
Description par cours.....	205
Apport de la théorie.....	206
Apport de la pratique.....	206
Suggestions.....	207
Objectifs	207
Connaissances et habiletés visées	207
Modalités pédagogiques employées.....	207
Évaluation.....	208
Liens avec le programme du MÉQ au collégial	209
Les buts généraux.....	209
Les compétences visées	210
Références bibliographiques.....	215
Annexe i : Diapositives	216

ATELIER

Éphémère et traces

DONNÉES CONTEXTUELLES

À qui s'adresse l'atelier

Étudiants en troisième session (deuxième année).

Cours où peut s'insérer l'atelier

Cours en rapport avec la sculpture ou les objets en trois dimensions.

DESCRIPTION

Durée prévue (peut être révisée)

Cours précédent	Les étudiants reçoivent un texte et des pistes de réflexion. Lecture à faire à la maison, notes et réflexions dans le journal de bord.	À faire pour cours 1
Cours 1	Discussion de groupe. Explications, consignes. Visionnement de diapositives. Si terminé avant fin du cours, travail en atelier.	De 1 ½ heure à 3 heures
Cours 2	Travail en atelier et recherche en bibliothèque.	3 heures
Cours 3	Travail en atelier et recherche en bibliothèque.	3 heures
Cours 4	Présentation des œuvres, questions et discussion critique.	Environ 1 ½ heure (selon le nombre d'étudiants)

Description par cours

Cours précédent :

Les étudiants reçoivent le texte *Rompre avec l'esprit du temps*. Ils doivent en faire la lecture à la maison. Par la suite, ils doivent noter leurs réflexions dans leur journal de bord. L'enseignant leur donne les pistes de réflexion suivantes :

- Le permanent et l'éphémère dans la société actuelle;
- La précarité et la stabilité;
- La consommation de masse en rapport avec l'éphémère;
- Le monde qui change constamment.

Cours 1 :

Tout d'abord, les étudiants mettent en commun les réflexions faites à la maison. L'enseignant guide aussi la conversation sur l'éphémère à travers l'art contemporain.

Par la suite, l'enseignant demande aux étudiants quels pourraient être les moyens utilisés pour conserver les traces d'un art éphémère :

Diapositives; Photographies; Films; Bandes audio; Objets qui restent; Etc.

L'enseignant donne alors les consignes. Les étudiants doivent choisir un objet ou événement éphémère qu'ils ont réalisé ou qu'ils réaliseront bientôt. (Bien sûr, l'enseignant aura pris soin de s'arranger au préalable afin que les étudiants le sachent d'avance, de sorte qu'ils auront eu ou auront l'occasion de garder des traces de l'objet ou événement). Les étudiants devront en montrer des traces de façon artistiquement intéressante. Ainsi, les traces constitueront une nouvelle œuvre.

Les moyens utilisés pour montrer les traces de l'œuvre initiale devront être en lien avec celle-ci, ainsi que se rapporter fidèlement à la démarche, la personnalité de l'étudiant.

De plus, les étudiants devront trouver des références artistiques. Lors de la présentation des travaux, chaque étudiant devra établir des liens entre son œuvre et celles de deux artistes ou autres personnalités (chercheurs, scientifiques, écrivains...).

L'enseignant montre quelques diapositives illustrant ces propos¹.

Cours 2 et 3 :

Les étudiants travaillent en atelier et effectuent leur recherche de références.

¹ Voir l'annexe i en p. 216

Cours 4 :

La première partie du cours est consacrée à la mise en commun des travaux (œuvres finies). On présente, on observe, on discute, on critique. L'enseignant questionne et émet des commentaires. Le reste du cours reste à la discrétion de l'enseignant (présentation d'un prochain atelier par exemple).

Apport de la théorie

La théorie n'est pas apportée que par l'enseignant. Ce dernier fournit de la matière à réflexion, matière qui permettra à l'étudiant de développer le côté théorique de l'atelier. C'est donc l'étudiant qui construit ses connaissances en s'interrogeant, en effectuant des recherches.

Ici, le travail sur soi est plus indirect. Puisque l'étudiant est en voie de terminer le programme, il doit mettre son identité en rapport avec autre chose. Il doit travailler sur d'autres concepts, auxquels ils doit intégrer sa grammaire de base : les éléments qui lui sont propres et qui reviennent dans sa démarche. Il a pris conscience de ce qu'il était à travers les ateliers antérieurs et maintenant, il doit donc assumer ce qu'il est et faire évoluer sa démarche.

De plus, l'étudiant est amené à réfléchir, définir et questionner des concepts en relation avec le monde réel, la société dans laquelle il évolue. Il doit donc faire preuve de jugement critique. On lui demande d'ailleurs de tenir un journal de bord critique et réflexif.

Enfin, on demande aussi à l'étudiant de se trouver des références, de se mettre en lien avec des artistes qui présentent des ressemblances avec son propre travail. En ceci, il documente son travail et se dote d'autres outils pour alimenter sa réflexion et ses propres théories.

Apport de la pratique

Le côté pratique de l'atelier cherche à faire travailler la capacité à présenter une œuvre initiale dans une nouvelle œuvre. Cela démontre qu'une nouvelle forme de présentation des traces d'une œuvre peut devenir une nouvelle œuvre en soi. L'étudiant doit par ailleurs établir des liens visuels entre l'œuvre initiale et la nouvelle œuvre. Le mode de présentation des traces doit donc être approprié et surtout pertinent pour traduire les concepts et idées de l'œuvre initiale. Il doit être intimement lié à ceux-ci. Cela amène donc l'étudiant à réfléchir sur un autre niveau, à unir une fois de plus mode d'organisation et de présentation, matériaux et concepts.

Enfin, l'étudiant doit toujours rester fidèle à lui-même, il doit assumer ce qu'il est et faire évoluer sa démarche, son langage visuel propre, ce qui nécessite l'emploi de son jugement critique et la capacité de rendre visible. Le travail sur soi reste donc présent, mais de façon plus subtile.

Suggestions

- Il serait intéressant d'organiser pour le premier cours une table ronde sur le thème de l'éphémère et la trace avec quelques intervenants du milieu artistique (historiens de l'art ou philosophes, étudiants universitaires, autres enseignants, artistes...)

OBJECTIFS

- Découvrir et identifier différents moyens de garder la trace d'un objet ou événement éphémère;
- Réfléchir sur son identité;
- Utiliser l'une de ces façons de garder la trace en lien avec l'objet/événement à conserver et en lien avec son identité propre, de façon à créer une nouvelle œuvre;
- Documenter son travail à l'aide de références (2);
- Présenter son travail.

Connaissances et habiletés visées

- Capacité à synthétiser;
- Jugement critique :
 - Capacité à établir des liens entre certains concepts et la vie réelle;
 - Capacité à faire des retours sur soi;
 - Capacité à parler de son travail;
 - Capacité à parler du travail des autres;
- Capacité à traduire visuellement des concepts (liens entre l'œuvre initiale - les traces - et la nouvelle œuvre ainsi formée) tout en restant fidèle à soi-même;
- Capacité à utiliser des références pertinentes en lien avec son travail.

Modalités pédagogiques employées

Lecture individuelle sur la permanence et le changement, sur la trace ¹;
Réflexions écrites dans le journal de bord à propos des lectures, des références trouvées, du travail de création en atelier;
Discussion (possibilité de table ronde);
Visionnement de diapositives²;
Création en atelier;
Recherche de références;
Présentation et critique des œuvres.

¹ Voir les références bibliographiques en p. 213.

² Voir l'annexe i en p. 216

ÉVALUATION

Objectif(s)	Points à évaluer	Indicateurs
Utiliser une façon de garder la trace d'un objet ou événement éphémère en lien avec l'objet/événement à conserver et en lien avec son identité propre, de façon à créer une nouvelle œuvre.	Capacité à traduire visuellement des concepts (liens entre l'œuvre initiale - les traces - et la nouvelle œuvre ainsi formée) tout en restant fidèle à soi-même.	Dans l'œuvre, les éléments formels et iconographiques doivent être en lien avec les concepts à montrer (la trace de l'œuvre initiale) et l'identité de l'étudiant.
Documenter son travail à l'aide de références (2).	<p>A) Capacité à utiliser des références pertinentes en lien avec son travail;</p> <p>B) Capacité à établir des liens entre certains concepts et la vie réelle (jugement critique).</p>	<p>A) L'étudiant doit pouvoir connaître suffisamment son travail pour pouvoir, lors de la présentation, le mettre en lien avec des références extérieures pertinentes;</p> <p>B) Dans son journal de bord, l'étudiant fait preuve de jugement critique en établissant des liens pertinents et critiques entre certains concepts présents dans son œuvre et d'autres concepts extérieurs.</p>
Présenter son travail.	<p>A) Capacité à parler de son travail;</p> <p>B) Capacité à parler du travail des autres.</p>	<p>A) Lors de la présentation, l'étudiant identifie et explique les principaux éléments présents dans son œuvre en employant un vocabulaire juste et approprié;</p> <p>B) Lors de la présentation des travaux de ses collègues, l'étudiant discute de certains points importants des travaux montrés en employant un vocabulaire juste et approprié.</p>

LIENS AVEC LE PROGRAMME DU MÉQ AU COLLÉGIAL

Le ministère de l'Éducation a proposé, en 1999, un nouveau programme pour le collégial, programme qui a été mis en application dès la session d'automne 2000. Il n'a pas changé depuis. Il s'agit d'un programme qui fonctionne désormais par compétences. Sur les 945 heures de formation, plus de la moitié constituent un tronc commun pour tous les établissements collégiaux. Les autres heures sont adaptées par chaque cégep, selon l'orientation qu'il s'est donné. Chaque établissement est donc en mesure d'appliquer une pondération qui lui convient à chacune des compétences.

Les buts généraux :

Sur les huit buts généraux du programme d'arts plastiques, six sont concernés lors de l'atelier¹ :

- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production : L'intégration des principaux éléments du langage visuel implique que l'étudiant ou l'étudiante est capable de les ordonner en tenant compte des relations simples ou complexes, et qu'il ou elle est capable d'exploiter sa force de suggestion pour traduire une intention de création dans des œuvres bidimensionnelles ou tridimensionnelles.
- Démontrer des habiletés de perception visuelle : Le développement des habiletés de perception visuelle de l'étudiant ou de l'étudiante résulte de sa capacité d'accroître son aptitude à appréhender la réalité du monde sensible, à observer, à mémoriser et à interpréter toutes les dimensions de cette réalité.
- Démontrer sa capacité d'expression et de création : La capacité d'expression et de création en arts plastiques réside dans l'aptitude à traduire d'une façon personnelle une émotion ou une idée dans une œuvre visuelle. Elle requiert de l'étudiant ou de l'étudiante la manifestation d'imagination, la compréhension des phénomènes visuels, le traitement inventif des conventions ainsi que le recours à sa sensibilité et à son sens de l'esthétique dans le choix des thèmes ou des stimuli.
- Démontrer des habiletés méthodiques permettant un travail autonome : L'acquisition d'habiletés méthodiques impliquant l'apprentissage par l'étudiant ou l'étudiante de différentes méthodes qui lui permettront d'organiser ses recherches et de planifier son travail.
- Apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures : L'appréciation des caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures favorise l'épanouissement artistique de l'étudiant ou de l'étudiante tout en enrichissant ses ressources individuelles. Cela implique un raffinement de sa

¹ Ce qui suit (les buts et leur description) provient du programme d'études collégiales du MÉQ, p. 1-3.

perception artistique et la confrontation de sa pratique avec celles des auteurs d'œuvres d'époques et de culture différentes, qu'il ou elle étudie et critique.

- Intégrer les connaissances et l'apprentissage dans une production autonome : La création en arts plastiques est un processus d'intégration qui repose sur des capacités de synthèse, d'analyse et de critique. Elle nécessite la prise en considération des connaissances de base d'ordres technique, perceptif, cognitif et socioaffectif. Les compétences acquises par l'étudiant ou l'étudiante permettent une production autonome comportant des éléments de recherche, de conception, de concrétisation et de diffusion. L'étudiant ou l'étudiante porte un jugement critique sur son travail par le moyen d'une terminologie appropriée et s'appuie sur son expérience pour produire une nouvelle œuvre.

La production autonome est quelque chose qui, en principe, n'apparaîtrait qu'en deuxième année. Cependant, puisque le programme vise le « développement intégral de la personne »¹ les ateliers visent à développer une démarche artistique réflexive (donc critique et qui reflète l'étudiant). Il importe donc de travailler sur la production autonome tout au long de l'apprentissage, de manière subtile et progressive.

Les compétences visées

Les compétences du programme en arts plastiques sont étalées tout au long des quatre sessions de la formation. Certaines reviennent et d'autres se cantonnent dans une seule session.

Voici donc les compétences dont on tient compte lors de l'atelier :

0161- Adapter des processus et des procédés techniques à la réalisation d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles.	
<u>Élément 3</u> : Justifier le choix du procédé et de la technique par rapport au contenu de l'œuvre.	<u>Critères de performance</u> : 3.1 Utilisation d'une terminologie appropriée; 3.2 Utilisation judicieuse de références documentaires; 3.3 Établissement de liens pertinents entre le contenu de l'image et la technique appropriée; 3.4 Manifestation d'une attitude positive face à la critique.

¹ Programme d'études du MÉQ en arts plastiques, non paginé, *Présentation du programme*.

0164- Caractériser les éléments du langage visuel.	
<u>Élément 1 :</u> Distinguer les éléments du langage visuel.	<u>Critères de performance :</u> 1.3 Emploi d'une terminologie descriptive; 1.4 Application appropriée des éléments du langage visuel à une problématique donnée.
<u>Élément 2 :</u> Analyser les relations spatiales et les modes d'organisation relatifs aux éléments des images bidimensionnelles et tridimensionnelles.	<u>Critères de performance :</u> 2.3 Emploi d'un mode d'organisation approprié pour traduire une idée ou un concept.
<u>Élément 3 :</u> Reconnaître les possibilités d'exploitation des éléments du langage visuel dans la création d'une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploration de différentes approches créatives; 3.3 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 3.4 Emploi judicieux de références écrites et visuelles.

0165- Intégrer les éléments du langage visuel dans une production.	
<p><u>Élément 1 :</u> Élaborer des projets de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Application appropriée d'un procédé de recherche d'idées; 1.2 Emploi judicieux de références écrites et visuelles; 1.3 Choix approprié des éléments formels et iconographiques; 1.4 Exploitation inventive des modes d'organisation des éléments du langage visuel; 1.7 Formulation d'une intention de création en fonction de l'objectif visé.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Proposer des solutions tridimensionnelles.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.1 Exploitation inventive des relations spatiales.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Justifier la solution retenue en fonction de l'idée ou du concept à traduire.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Manifestation d'ouverture d'esprit face à la critique; 4.2 Établissement de liens pertinents entre le problème et la solution; 4.3 Participation active à l'analyse critique; 4.4 Utilisation d'une terminologie appropriée.</p>

0169- Interpréter des œuvres du domaine des arts visuels en les replaçant dans leur contexte.

<p><u>Élément 4 :</u> Analyser et mettre dans leur contexte des œuvres de différentes époques.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Recherche et analyse pertinente de l'information; 4.2 Mise en relation des œuvres et de leur contexte sociohistorique; 4.3 Analyse des caractéristiques stylistiques.</p>
--	---

016C- Produire une œuvre tridimensionnelle.

<p><u>Élément 1 :</u> Énoncer une intention de création.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 1.1 Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; 1.2 Emploi judicieux de références écrites et visuelles; 1.3 Choix avisé des éléments formels et iconographiques; 1.4 Formulation d'une intention de création; 1.5 Association pertinente des matériaux et des supports avec l'intention de création.</p>
<p><u>Élément 3 :</u> Produire une œuvre tridimensionnelle.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 3.2 Exploitation personnelle des éléments du langage visuel; 3.4 Engagement personnel dans un processus de création; 3.5 Mise en valeur de sa capacité d'expression, d'imagination et d'adaptation.</p>
<p><u>Élément 4 :</u> Évaluer la production.</p>	<p><u>Critères de performance :</u> 4.1 Établissement de liens pertinents entre la production et l'intention de création; 4.2 Justification pertinente du choix de la technique ou du procédé retenu en fonction du projet initial; 4.3 Utilisation d'une terminologie appropriée; 4.4 Appréciation critique d'une production.</p>

016D- Réaliser et diffuser une œuvre personnelle.	
<u>Élément 2 :</u> Élaborer un projet de création.	<u>Critères de performance :</u> 2.1 Application efficace d'un procédé de recherche d'idées; 2.2 Emploi de références écrites et visuelles appropriées; 2.3 Choix responsable d'un projet respectant ses goûts et ses habiletés; 2.4 Formulation précise d'une intention de création; 2.5 Choix pertinent des éléments formels et iconographiques.
<u>Élément 4 :</u> Produire une œuvre.	<u>Critères de performance :</u> 4.1 Intégration habile des éléments formels et iconographiques; 4.2 Prise en considération des hasards de production; 4.3 Évaluation juste de la progression du travail; 4.4 Expression de sa créativité; 4.5 Respect des délais de réalisation prévus; 4.7 Réalisation soignée de l'œuvre.
<u>Élément 5 :</u> Apprécier sa démarche de création.	<u>Critères de performance :</u> 5.1 Connaissances de ses affinités et des influences subies; 5.2 Remise en contexte de sa production; 5.3 Manifestation d'un sens critique constructif; 5.4 Manifestation d'ouverture face à la critique.

Il est à noter que les ateliers proposés mettent en jeu des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à la troisième session de formation. Certaines compétences qui n'apparaissent qu'en fin de formation sont si importantes qu'elles sont incluses en début de formation, question de les travailler progressivement, tout au long des quatre sessions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- *Le courrier de l'Unesco*, décembre 1996 : La poursuite de l'éphémère.
- FERNÁNDEZ, Gaston (S. d). « Le land art, une nature morte », *In situ*, reproduction d'articles de périodiques sur le sujet, non paginé.
- PAYANT, René (1986), « Les guerriers postmodernes », *Vedute*, Laval : Trois, p. 352.
- TRUDEL, Jean (1990), « Le musée des traces d'Irene Whittome : l'imaginaire comme objet de curiosité », *Parachute*, numéro 57, janvier/février/mars 1990, p. 4-9.

Textes distribués aux étudiants :

- MANZINI, Ezio (1996), « Rompre avec l'esprit du temps », *Le courrier de l'Unesco*, décembre 1996 : La poursuite de l'éphémère, p. 6-8.
- Extrait de FERNÁNDEZ, Gaston (S. d). « Le land art, une nature morte », *In situ*, reproduction d'articles de périodiques sur le sujet, non paginé.
- Extrait de PAYANT, René (1986), « Les guerriers postmodernes », *Vedute*, Laval : Trois, p. 352.

ANNEXE i
Diapositives

- 1) Yann, *Écriture de feu*, 1996.
Yann est un sculpteur français. L'œuvre est constituée de brûleurs posés sur des flotteurs à la surface du lac jurassien de Narlay.

- 2) Christian Claudel et G. Pazzola, *Symphonie pour une aurore boréale*, 4 mètres de haut par 6 mètres de long.
Sculpture sur glace réalisée à Fairbanks, en Alaska.

ANNEXE IV

ŒUVRES ET EXPOSITION



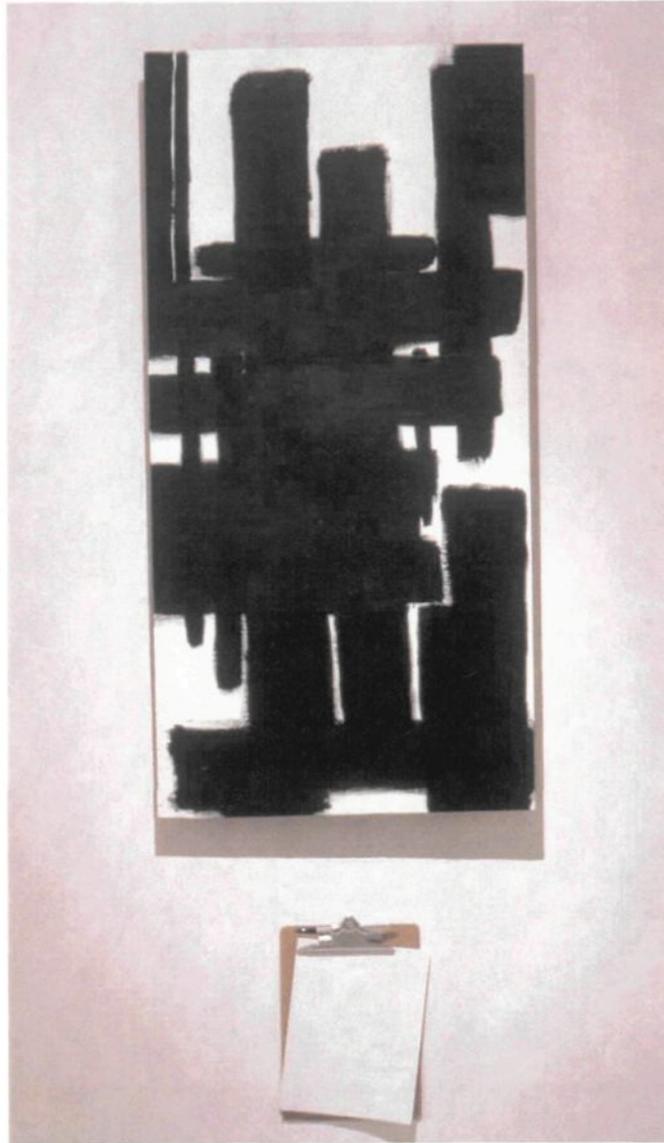
Musée personnel, 2001, bois, peinture au latex, matériaux mixtes. Photo : Paul Cimon.



Chroniques de l'ailleurs, 2003, peinture acrylique sur aggloméré, techniques mixtes. Photo : Paul Cimon.



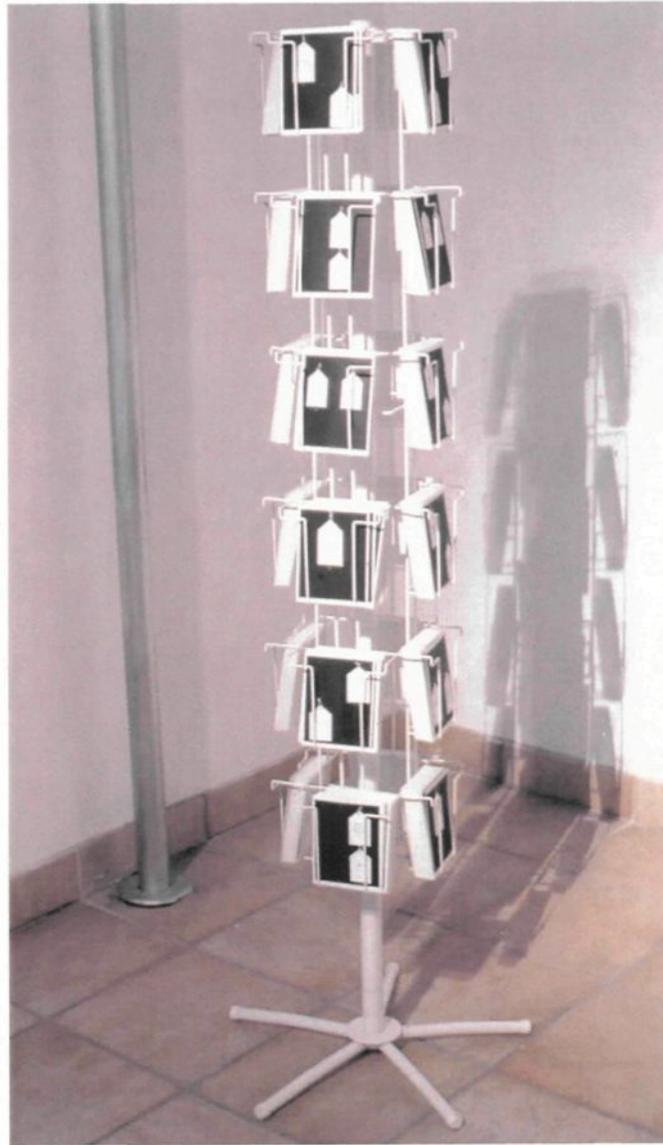
S and M (Sex and money, Slave and Master), 2003, pâte à sel, chocolat, perles et faux diamants, velours, présentoir. Photo : Paul Cimon.



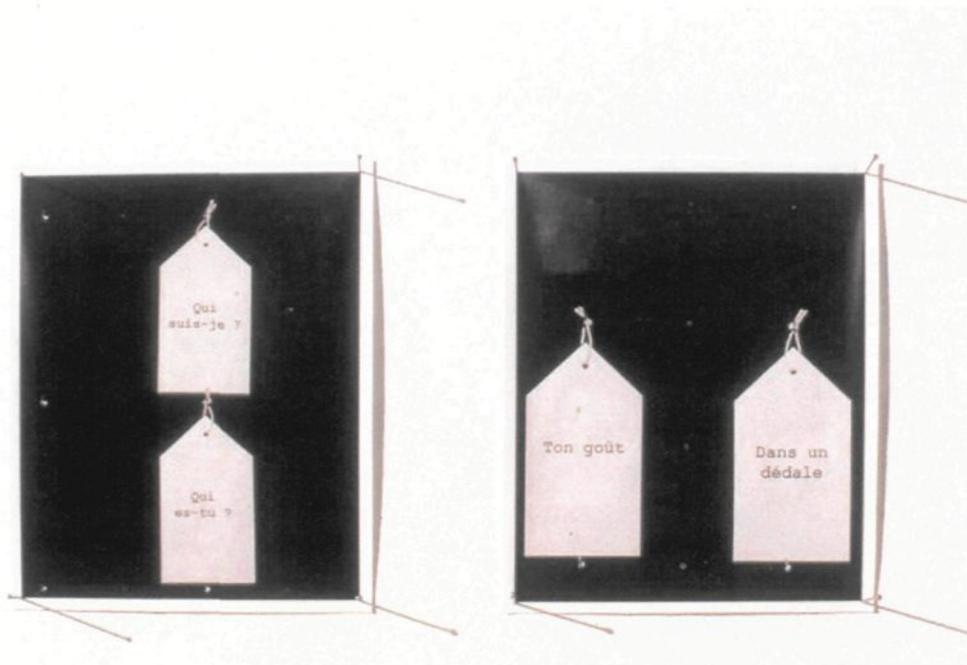
Mein Rorschach, 2000, peinture acrylique sur panneau de bois, charnière giratoire, écritoire, papier, crayon. Photo : Paul Cimon.



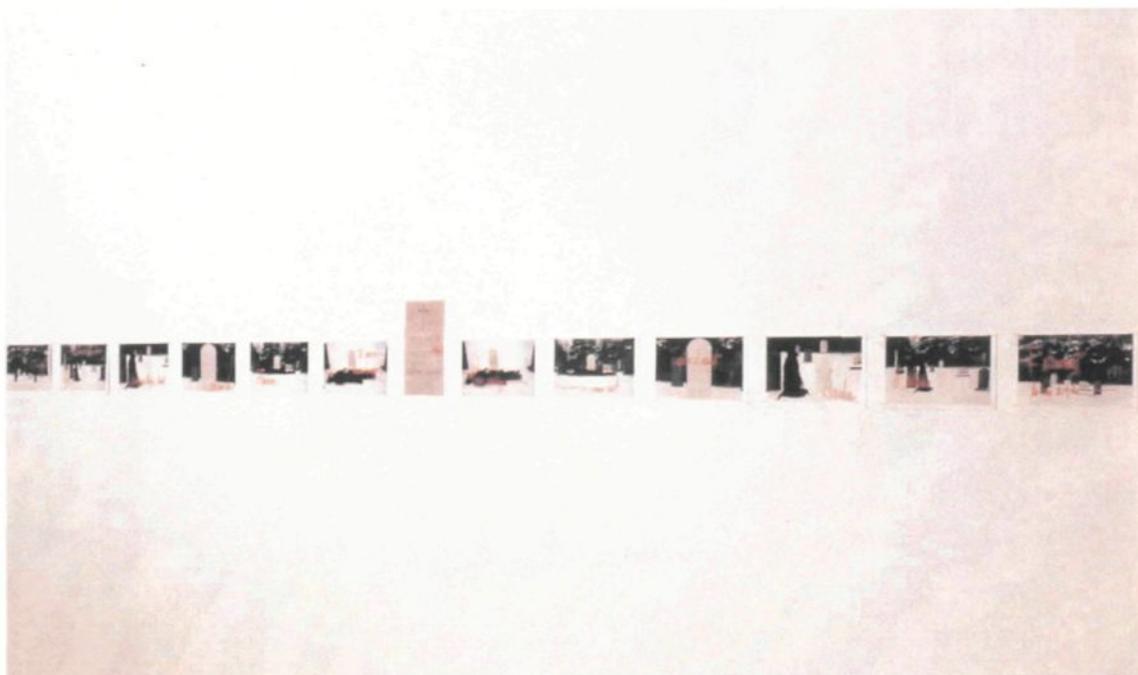
La démocratie, 2001-2003, bois, teinture, acier, aluminium, corde, tissu, biscuits en pain d'épices. Photo : Paul Cimon.



Lieux communs, 2003, impressions infographiques, présentoir. (Détail)
Photo : Paul Cimon.



Lieux communs, 2003, impressions infographiques, présentoir. (Détail)
Photo : Paul Cimon.



Enterrement de vie de fille : traces, 2001, 13 images numériques. Photo : Paul Cimon.



Exposition *Réflexions: quand les attitudes deviennent formes*, Espace Virtuel, mai 2003. (Détail, vue d'ensemble 1) Photo : Paul Cimon.



Exposition *Réflexions: quand les attitudes deviennent formes*, Espace Virtuel, mai 2003. (Détail, vue d'ensemble 2) Photo : Paul Cimon.



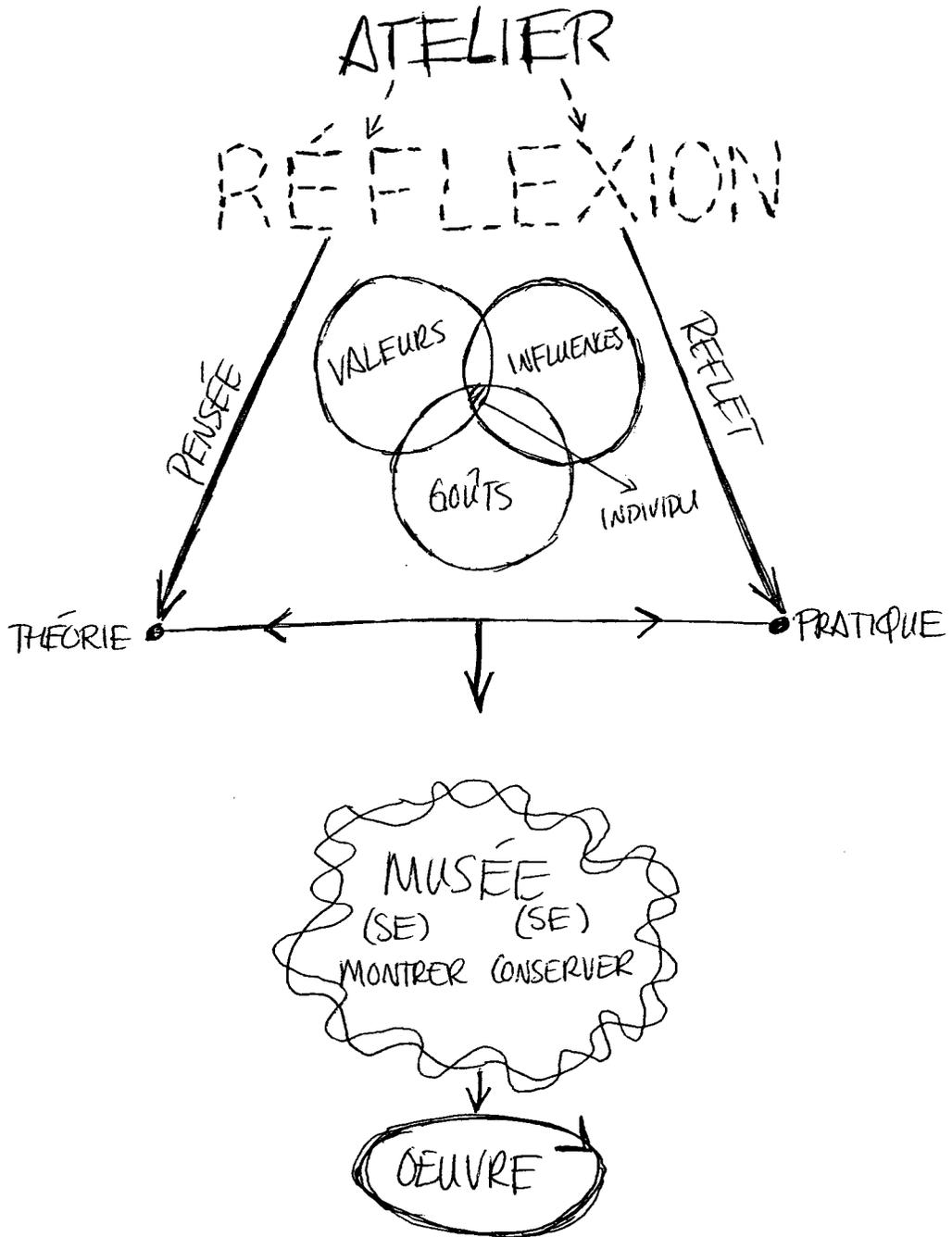
Exposition *Réflexions: quand les attitudes deviennent formes*, Espace Virtuel, mai 2003. (Détail, oeuvre : *Musée personnel*, table : atelier *Musée personnel*) Photo : Paul Cimon.



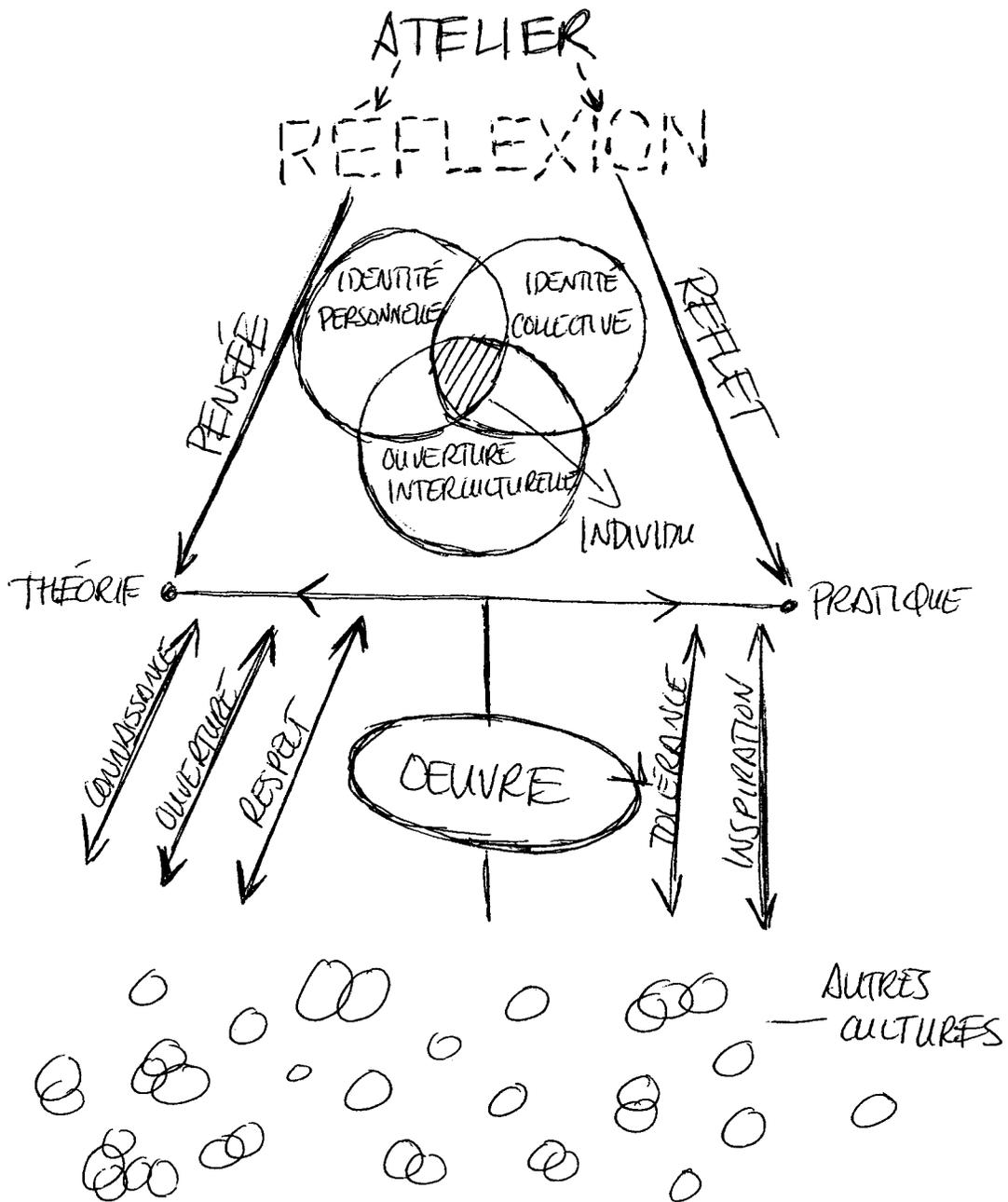
Exposition *Réflexions: quand les attitudes deviennent formes*, Espace Virtuel, mai 2003. (Détail, oeuvre : *Lieux communs*, table : atelier *Art et lieu(x)*) Photo : Paul Cimon.

ANNEXE V
MODÉLISATIONS

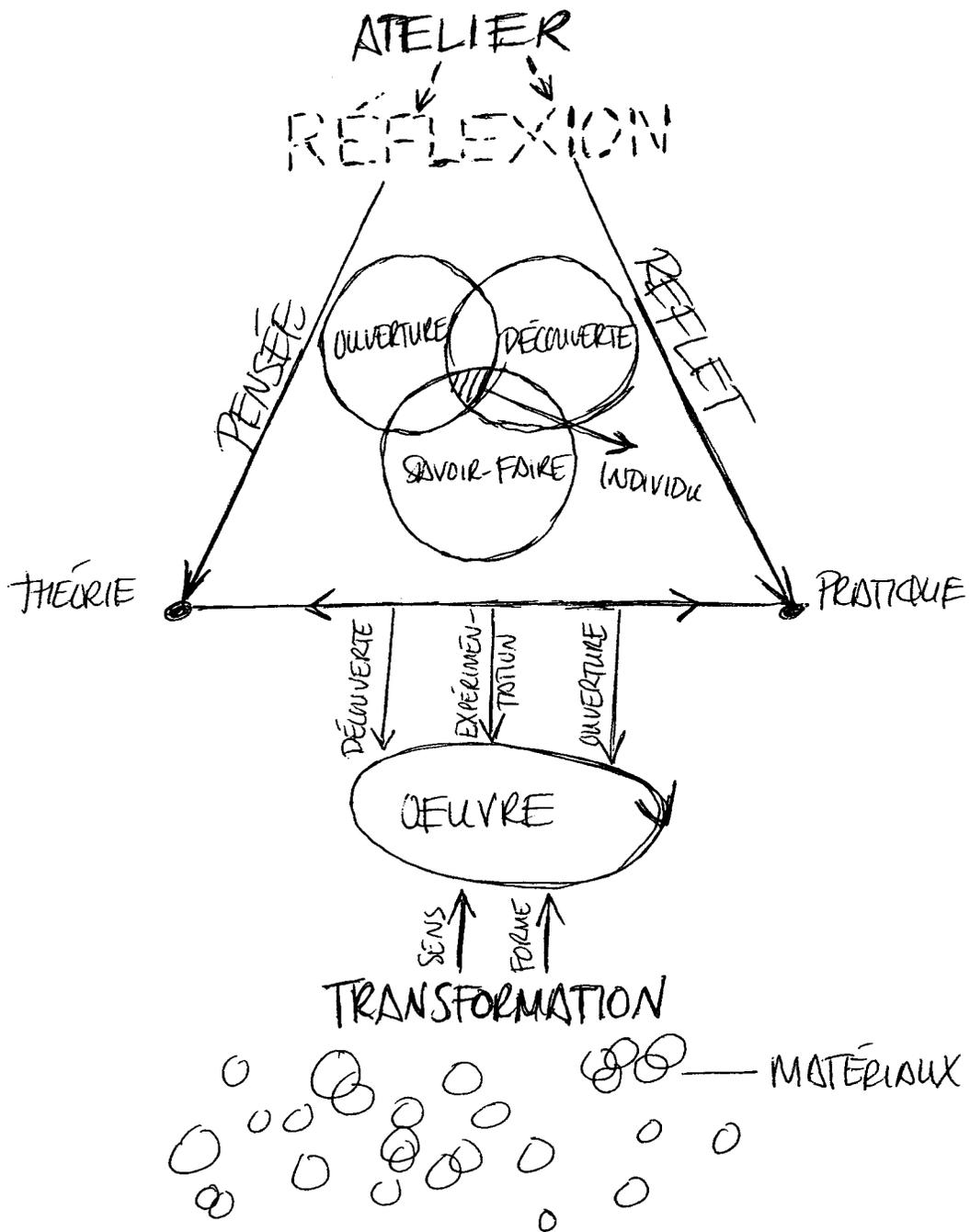
MUSÉE PERSONNEL

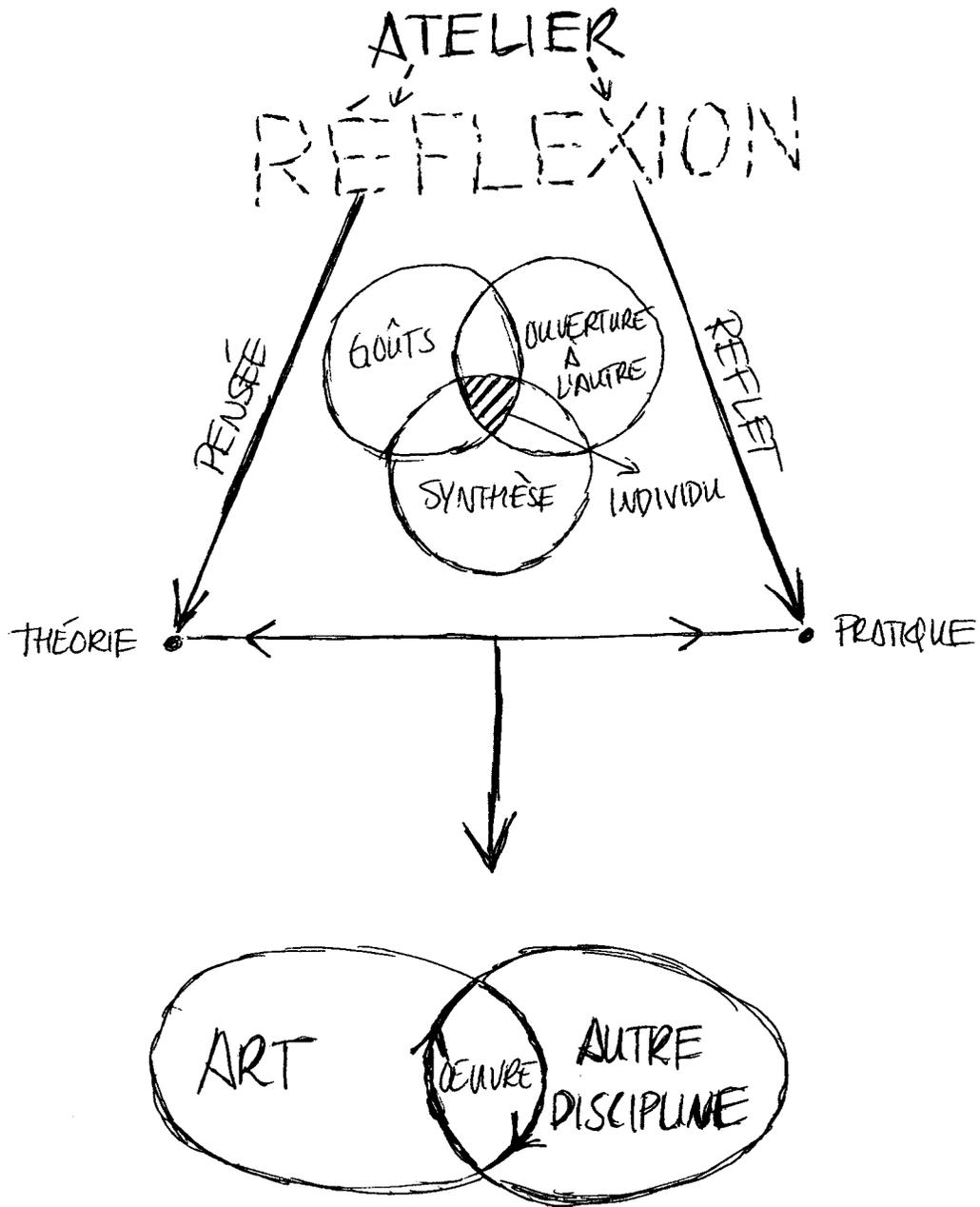


ART ET CULTURE(S)

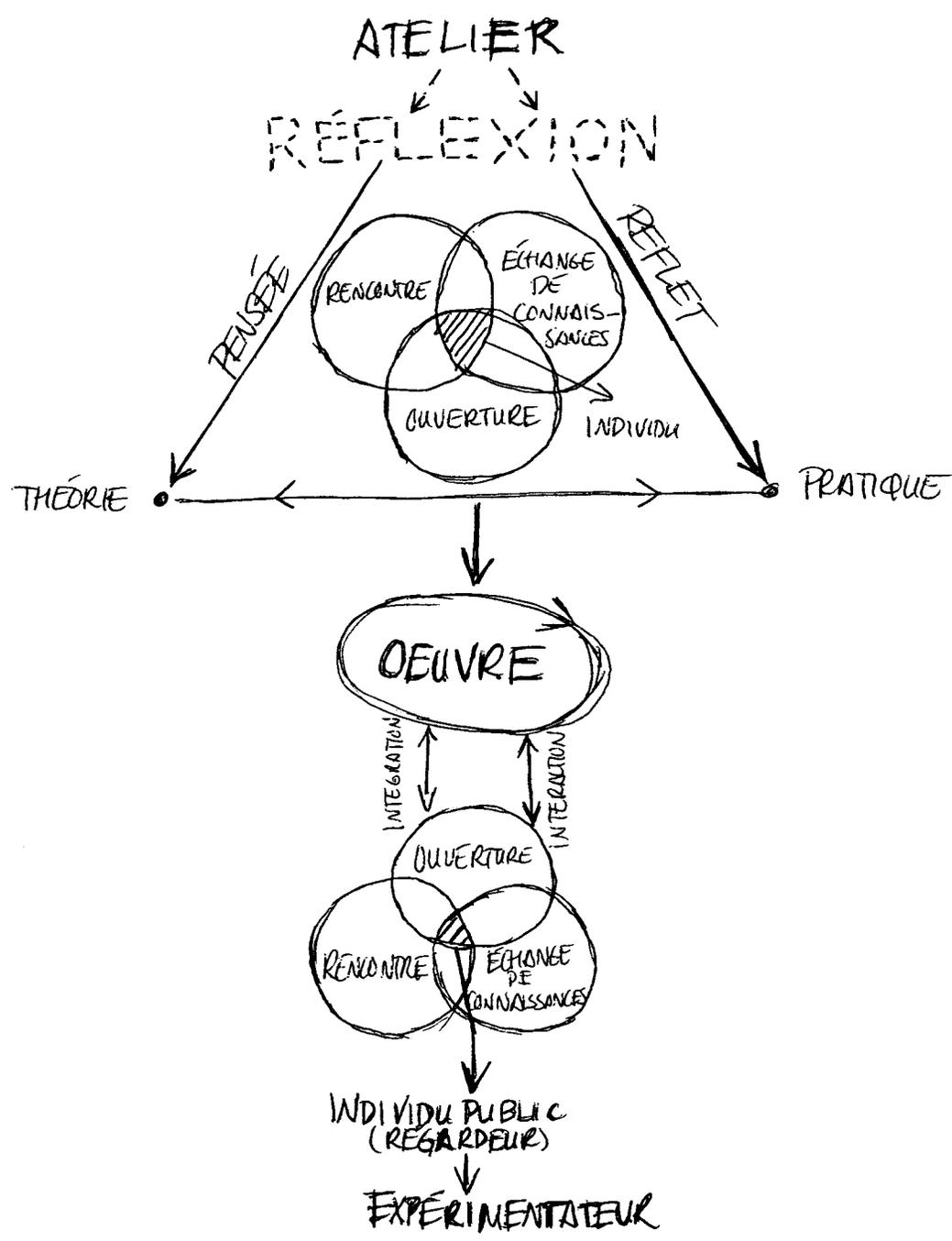


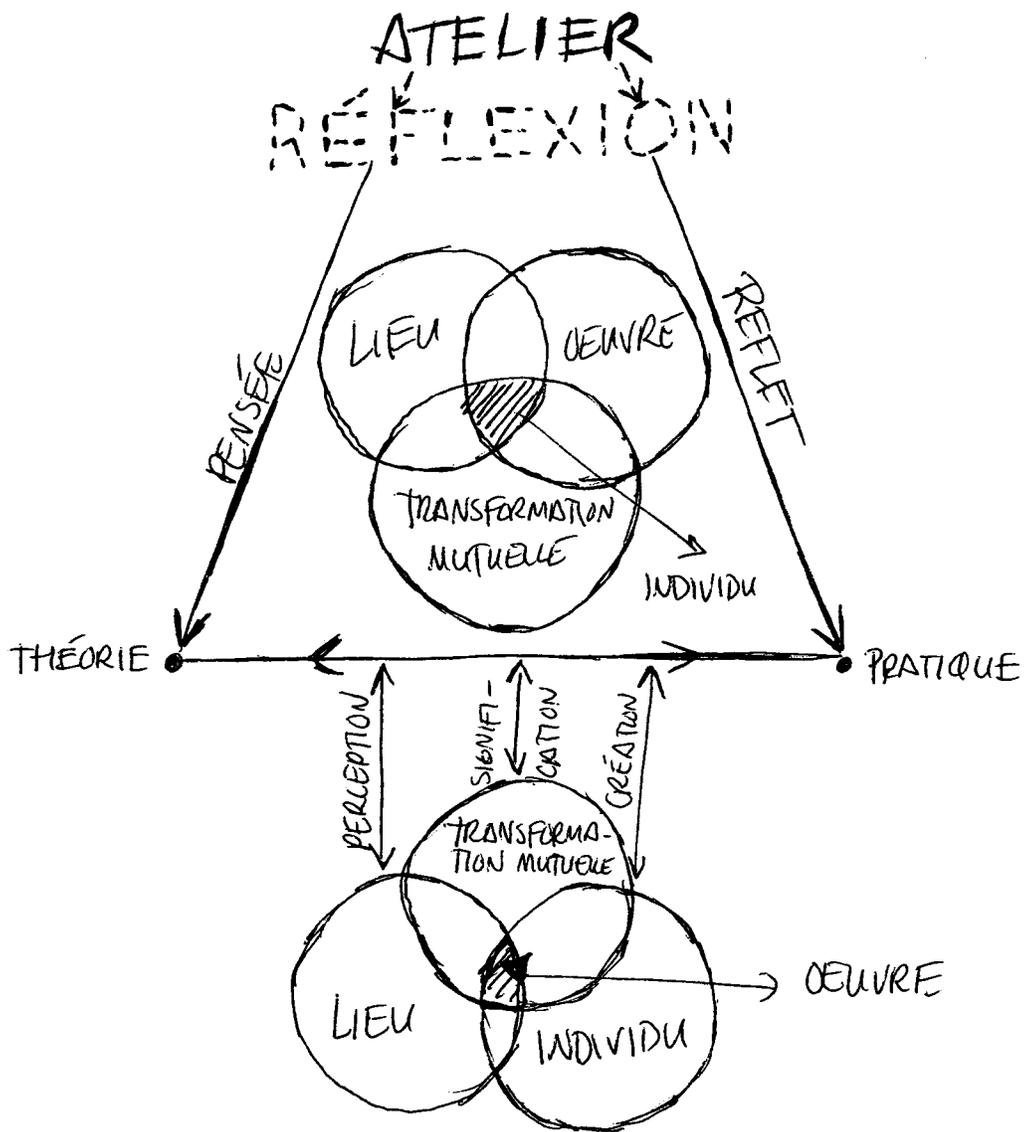
MATÉRIAUX NON TRADITIONNELS





LE SPECTATEUR ET LE PUBLIC





TRANSFORMATION MUTUELLE
LIEU - OEUVRE - INDIVIDU

