



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉTUDE SUR LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT GÉNÉRALISTE DU
PRIMAIRE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES
D'ART CONTEMPORAIN EN SALLE DE CLASSE

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

OLGA DAUSSÀ PASTOR JUILLET 2023

Ce rapport d'intervention a été réalisé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

AVANT-PROPOS

Un peu de « moi » : Il est difficile de présenter en seulement quelques lignes, qui et quoi sont derrière cette recherche. Quelques lignes pour me donner une voix, un « je », qui serai ensuite transformé en « nous », en « on », en « ils/elles ». Les quatorze années passées dans le secteur de la médiation muséale, autant en Catalogne qu'au Québec, m'ont permis de côtoyer des artistes d'art contemporain et leurs œuvres. Mon emploi en tant que responsable du Service éducatif du Centre d'exposition de Mont-Laurier m'a amenée à développer des outils pédagogiques afin de démythifier et de rendre accessible l'art contemporain aux publics de tous horizons et tout âge. J'ai pu expérimenter de nombreuses approches d'appréciation de l'œuvre d'art et cela m'a permis de recueillir des commentaires, des impressions, des observations, des perceptions et des appréhensions autant du public général et des enseignants, que des enfants. Ces commentaires et mon intérêt à comprendre les enjeux qui facilitent et qui rendent difficile l'appréciation de l'œuvre d'art contemporain sont à l'origine de cette recherche. En étant la quatrième génération vouée à un enseignement « hors système scolaire »¹, l'importance de l'éducation fait partie de mon héritage familial. L'appréciation de l'art contemporain me permet d'aborder avec les enfants des enjeux sociaux afin de développer un regard critique au sujet des problématiques d'actualité. Mon présent emploi comme enseignante en arts plastiques auprès d'élèves d'adaptation scolaire du secondaire est l'occasion d'intégrer les apprentissages issus de cette recherche.

Beaucoup des « autres » : Je remercie tous ceux qui direct ou indirectement ont contribué et ont rendu possible la réalisation de cette recherche, et particulièrement aux quatre précieux témoignages d'enseignantes. Aussi, un merci spécial à Catherine Nadon pour son accompagnement soutenu et à Pedro Mendonça.

¹ Mon arrière-grand-père parcourra l'Europe comme maître cuisinier, innovant dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement de cette discipline. Mon grand-père, après avoir lutté avec conviction, mais désarroi dans la guerre civile espagnole, fonda clandestinement, sous le régime dictatorial de Francisco Franco, une école de nuit vouée à alphabétiser les ouvriers. Ma mère se consacra avec détermination à l'enseignement auprès des élèves handicapés dans des écoles spécialisées.

TABLE DE MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	2
LISTE DE TABLEAUX	6
LISTE DE FIGURES	7
RÉSUMÉ.....	8
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1-CONTEXTE GÉNÉRAL : L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AU PRIMAIRE AU QUÉBEC SELON LE PFEQ	10
1.1 La discipline : les arts plastiques au primaire selon le PFEQ.....	11
1.1.1 Les attentes du PFEQ concernant la compétence d'appréciation des œuvres d'art.....	11
1.2 L'enseignant généraliste du primaire comme passeur culturel.....	12
1.2.1 Le programme de formation en culture et en arts des futurs enseignants généralistes du primaire	13
2-CONTEXTE SPÉCIFIQUE : L'ART CONTEMPORAIN ET LES ENJEUX LIÉS À SON APPRÉCIATION	14
2.1 L'art contemporain.....	14
2.2 Les résistances à l'art contemporain chez l'adulte	16
2.2.1 L'art contemporain et l'enfant.....	17
3-LOCALISATION DU CONTEXTE SPÉCIFIQUE : LE CSSHL.....	19
4-PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	20
4.1 Question de recherche	20
4.2 Pertinence scientifique et sociale.....	20
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE	22
1-CONTEXTE DU CADRE THÉORIQUE	22
1.1 Position théorique du chercheur.....	22
1.2 La perception selon la phénoménologie de Husserl et de Merleau-Ponty.....	23
1.3 La co-phénoménologie : de la phénoménologie de Husserl au dialogisme de Cornejo	24

2-L'ENSEIGNEMENT SELON LA THÉORIE DIALOGISTE DE RUPERT WEGERIF	25
3- L'APPRÉCIATION DES ŒUVRES D'ART SOUS L'ANGLE DIALOGISTE DE CSIKSZENTMIHALYI ET ROBINSON	26
4- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	28
4.1 Objectifs de recherche	28
4.2 Des concepts aux dimensions et aux indicateurs	29
5- CONCLUSION DU CADRE THÉORIQUE	29
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE	30
1- MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	30
1.1 Instrument de collecte de données : l'entretien semi-dirigé	31
1.2 Population et échantillon	36
1.3 Procédés pour le respect du code d'éthique	37
1.4 Analyse de données	38
CHAPITRE IV : ANALYSE	41
1- CONTEXTE DE L'ANALYSE	41
1.1 Le chercheur et son rapport à l'objet d'étude : possibles biais	41
1.2 Organisation de l'analyse : indicateurs	42
2- ANALYSE DE DONNÉES	45
2.1 L'EGO : l'enseignant généraliste	45
2.1.1 La formation de l'enseignant généraliste en appréciation d'œuvres d'art	45
2.1.1.1 La formation initiale	45
2.1.1.2 La formation continue et autres formations	46
2.1.2 Les conceptions sur l'art : sur l'art contemporain, sur l'art et sur l'appréciation	48
2.1.3 L'intérêt et l'attitude de l'enseignant envers l'art et l'art contemporain	50
2.1.4 Perception de soi de l'enseignant généraliste en relation à l'art et l'art contemporain	52
2.2 L'OBJET : l'appréciation de l'art contemporain	55
2.2.1 L'appréciation de l'art contemporain en classe	55

2.2.1.1 Ressources utilisées pour l'appréciation de l'art contemporain	57
2.2.1.2 Facteurs qui facilitent ou qui rendent difficile l'appréciation d'œuvres d'art contemporain	58
2.2.2 L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignant et les propositions pour les élèves	61
2.3 L'ALTER : le PFEQ	70
2.3.1 La perception sur la compétence 3	70
2.3.2 L'adhérence au PFEQ	72
2.4 Dialogue : ego-objet, objet-alter, alter-ego	75
CHAPITRE V : INTERPRÉTATIONS, LIMITES ET RECOMMANDATIONS	77
1- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	77
2- LIMITES DE LA RECHERCHE	79
3- CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	80
ANNEXE A : TABLEAUX	82
ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ	90
ANNEXE C : LETTRE DE RECRUTEMENT	97
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	98
LISTE DE RÉFÉRENCES	102

LISTE DE TABLEAUX

Tableau	Page
• Tableau 1 : Programmes universitaires francophones au Baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire	82 (ANNEXE A)
• Tableau 2 : Correspondance entre les questions spécifiques et les objectifs de recherche	84 (ANNEXE A)
• Tableau 3 : Correspondance entre les concepts, les dimensions et les indicateurs	85 (ANNEXE A)
• Tableau 4 : Organisation de l'analyse et exemples d'extraits de verbatim : EGO (mauve), OBJET (orange) et ALTER (vert)	43
• Tableau 5 : Comparatif de l'intérêt vis-à-vis de l'art et vis-à-vis de l'art contemporain	51
• Tableau 6 : Fréquence d'appréciation en classe	56
• Tableau 7 : Facteurs qui facilitent et qui rendent difficile l'appréciation en classe	59
• Tableau 8 : Appréciation de l'enseignante 1	62
• Tableau 9 : Appréciation de l'enseignante 2	64
• Tableau 10 : Appréciation de l'enseignante 3	66
• Tableau 11 : Appréciation de l'enseignante 4	68
• Tableau 12 : Adhérence des enseignants au PFEQ concernant l'appréciation	73
• Tableau 13 : Enseignante 1, dialogue entre ego-objet-alter	86 (ANNEXE A)
• Tableau 14 : Enseignante 2, dialogues entre ego-objet-alter	87 (ANNEXE A)
• Tableau 15 : Enseignante 3, dialogues entre ego-objet-alter	88 (ANNEXE A)
• Tableau 16 : Enseignante 4, dialogues entre ego-objet-alter	89 (ANNEXE A)

LISTE DE FIGURES

Figures	Page
• Figure 1 : Dialogue de relations didactiques	25
• Figure 2 : Ce genre de tempête. Huile, acrylique sur bois. 182 cm x 121 cm.	32
• Figure 3 : Where children sleep, Series of 56 diptychs of children and their bedrooms.	33
• Figure 4 : Dirty white trash (with gulls). 6 mois de déchets d'artistes, 2 mouettes empaillées, projecteur de lumière. Dimensions variables.	35

RÉSUMÉ

Selon le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les élèves du primaire doivent développer la compétence « apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades ». Cette recherche s'intéresse à connaître la perception des enseignants² généralistes vis-à-vis l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en classe. Nous abordons les attentes du PFEQ concernant cette discipline, la formation des enseignants généralistes en arts plastiques et en appréciation, ainsi que les perceptions sur l'appréciation de l'art contemporain. Le cadre théorique de cette étude est basé sur la phénoménologie de Husserl et le dialogisme de Cornejo qui permettent une compréhension accrue de la perception en matière de rapports. Situées dans le contexte spécifique du Centre de services scolaire des Hautes-Laurentides (CSSHL), quatre entrevues semi-dirigées ont été réalisées parmi la population des enseignants généralistes du primaire qui enseignent les arts plastiques. L'analyse de type thématique phénoménologique nous a permis de déceler les facteurs facilitants et les difficultés éprouvées par les enseignants.

MOTS CLÉS : Appréciation d'œuvres d'art, enseignement, art contemporain, PFEQ

² Dans ce rapport, le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Son usage ne saurait être pris comme une marque de discrimination à l'égard du genre féminin.

INTRODUCTION

Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la compétence d'appréciation des œuvres d'art doit être exploitée et évaluée dans les trois cycles du primaire. Cependant, dans leur parcours scolaire, les enseignants généralistes ont eu peu d'occasions pour réfléchir à la signification de l'art dans la société, et « il en résulte qu'ils se sentent plus ou moins pris au dépourvu devant la responsabilité qui peut leur incomber en cette matière » (Théberge, 1998, p. 531). Néanmoins, dans le but d'intégrer la dimension culturelle à l'école, et dans leur rôle de passeurs culturels, les enseignants du primaire doivent être en mesure de transmettre leurs savoirs culturel et artistique (Gouv. du Québec, 2003 ; Lemerise et Richard, 1999 ; Lemonchois, 2016 ; Nadeau, 2020).

Dans cette étude, nous nous intéressons aux perceptions des enseignants généralistes vis-à-vis l'enseignement-apprentissage de l'appréciation de l'art contemporain. Nous abordons les attentes du PFEQ concernant cette discipline, la formation des enseignants généralistes en arts plastiques et en appréciation ainsi que les perceptions sur l'appréciation de l'art contemporain. Afin de mettre en lumière les structures de tension entre l'enseignant (ego), l'art contemporain (objet) et les exigences du PFEQ (alter),³ le cadre théorique de cette étude est basé sur la phénoménologie de Husserl (2015) et le dialogisme de Cornejo (2008) qui permettent de mieux comprendre la perception en termes de rapports.

Située dans le contexte spécifique du Centre de services scolaire des Hautes-Laurentides (CSSHL), la population concernée par cette étude est celle des enseignants généralistes du primaire qui enseignent les arts plastiques. La méthode d'échantillonnage utilisée est de type « boule de neige » et quatre entrevues semi-dirigées ont été réalisées. L'analyse de cette recherche est de type thématique phénoménologique.

³ Les concepts d'ego, d'objet et d'alter seront élaborés dans la cadre théorique.

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE

1— CONTEXTE GÉNÉRAL : L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AU PRIMAIRE AU QUÉBEC SELON LE PFEQ

Les arts plastiques sont enseignés officiellement dans le programme scolaire du Québec depuis 1964. Sous l'égide du Département de l'instruction publique (DIP), le dessin a déjà été enseigné à partir de 1851 et il a été rendu obligatoire en 1876. Lemerise (2018) résume les 146 ans d'histoire d'obligation disciplinaire en trois grandes périodes : l'hégémonie du dessin mimétique (1876-1948) qui apprend à l'élève à copier un dessin industriel et ornemental afin de la préparer au marché du travail, la transition et crise de valeurs (1948-1964), étape dans laquelle le programme rationnel et complexe se heurte au besoin de valorisation du développement psychologique de l'enfant, et on note ensuite un passage de l'expression personnelle vers l'enseignement des arts plastiques et médiatiques (1964 à aujourd'hui), étape dans laquelle, suivant les recommandations du rapport Parent, le programme se fonde sur l'expression personnelle de l'élève proposant des activités thématiques influencées par l'art moderne, afin d'explorer de techniques et de développer le langage plastique. Ainsi, depuis le dernier PFEQ, le processus de création structure le déploiement de la créativité de l'élève.

De nos jours, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), apparu en 2003 et révisé en 2006, sépare les apprentissages en cinq domaines : les langues, les mathématiques, les sciences et technologies, l'univers social, le développement personnel, et les arts (MELS, 2006). Ainsi, les arts font partie intégrante des apprentissages du primaire et sont composées de quatre disciplines : les arts plastiques, l'art dramatique, la danse et la musique. Deux disciplines artistiques sur les quatre proposées doivent être enseignées chaque année et une de ces deux disciplines doit être enseignée pendant les trois cycles de scolarité. Il est proposé d'enseigner une heure par semaine chacune des disciplines artistiques sélectionnées. C'est l'équipe-école, avec l'approbation du Conseil d'établissement, qui choisit les deux arts à enseigner dans chaque école.

Dans le but de mieux comprendre quelles sont les attentes du PFEQ à l'égard de l'enseignement des arts plastiques au primaire au Québec, nous nous intéressons dans les prochains points, aux caractéristiques de la discipline ainsi qu'au rôle de l'enseignant.

1.1 La discipline : les arts plastiques au primaire selon le PFEQ

L'objectif général des arts plastiques au primaire, commun à celui de la musique, des arts dramatiques et de la danse, est triple : apprendre à créer, à apprécier, à concrétiser et à communiquer des idées, et à apprécier des œuvres variées (PFEQ, p. 190-191). En ce qui concerne les compétences à développer chez l'élève dans le domaine des arts plastiques, elles sont trois : « réaliser des créations plastiques personnelles, réaliser de créations plastiques médiatiques, et apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » (PFEQ, p. 211). Ces trois compétences doivent se développer pendant les six années de scolarité du primaire.

1.1.1 Les attentes du PFEQ concernant la compétence d'appréciation des œuvres d'art

Le PFEQ est bâti sur des principes constructivistes selon lesquels l'élève structure et construit sa pensée à partir des connaissances qu'il acquiert dans des apprentissages actifs. Il est le responsable de son apprentissage et l'enseignant doit l'accompagner dans une pratique réflexive pour le guider et le stimuler. Selon ce principe, la compétence « apprécier » n'est pas innée, mais elle s'apprend, elle se développe et elle se construit à partir des connaissances acquises formellement et informellement (Housen, 1983). Le rôle de l'enseignant est celui d'accompagner l'élève dans la construction de son appréciation personnelle (MELS, 2006).

Ainsi, selon le PFEQ le développement de la compétence d'appréciation sollicite l'élève en lui demandant d'être attentif à ses réactions qu'elles soient d'ordre cognitif, émotif ou perceptuel. À partir de courtes activités d'observation adaptées à son âge ou à son stade de développement et étant placé dans un environnement d'écoute et de respect, l'élève fait des liens entre les œuvres et son vécu, et il « apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel » (MELS, 2006, p. 216). Il apprend à regarder, à exercer son jugement critique et à structurer son identité, ce qui l'aide dans le développement de toutes les compétences transversales.

La compétence d'appréciation est divisée en plusieurs composantes qui visent à examiner le contenu et les aspects socioculturels d'une œuvre, à établir de liens, à porter un jugement critique ainsi qu'à partager l'expérience d'appréciation. L'élève doit développer une compréhension et une appréciation accrue dans chacun des cycles du primaire. Au premier cycle du primaire, l'appréciation est d'ordre affectif : reconnaître et relater des éléments par rapport au vécu et au ressenti. Au deuxième cycle du primaire, l'élève doit être capable d'ajouter la dimension sociale dans son appréciation : il est capable d'établir un jugement critique personnel, et d'en dégager ce qu'il a appris. Au troisième cycle, l'élève fait une appréciation d'ordre affectif, social et cognitif : il appuie son appréciation personnelle et son appréciation sociale sur des connaissances.

Le répertoire visuel utilisé pour développer la compétence d'appréciation doit être varié et issu de différentes cultures. Il doit faire appel à des œuvres d'art, à des objets culturels issus du patrimoine, à des images médiatiques, aux réalisations de pairs et à ses propres réalisations. Concernant les œuvres d'art à apprécier, le PFEQ suggère d'aborder différentes périodes artistiques telles que la Préhistoire, l'Antiquité, le Moyen-âge, la Renaissance, le Baroque, le Classicisme, le Romantisme et la période contemporaine (les mouvements moderniste et postmoderniste y compris des images issues des médias de masse). Vingt œuvres devraient être abordées dans chaque cycle du primaire, pouvant aussi faire appel à des artistes en visite à l'école ou à des visites en salle d'exposition à l'extérieur de l'école.

Nous nous interrogeons sur la façon dont cette théorie curriculaire qui encourage à apprécier différents œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, est appliquée dans la réalité par les enseignants généralistes du primaire. Plus particulièrement, nous nous intéressons aux différentes façons dont les repères culturels « d'aujourd'hui », issus de l'art contemporain, sont abordés ou non en classe.

1.2 L'enseignant généraliste du primaire comme passeur culturel

Pour renforcer la place de la culture à l'école, en appui au programme existant, le gouvernement du Québec a créé un document de référence à l'intention du personnel enseignant en 2003 : « L'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouv. du

Québec, 2003) . L'enseignant généraliste s'est ainsi vu donné le rôle de passeur culturel et le domaine des arts a été considéré comme une « entrée privilégiée d'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouv. du Québec, 2003, p. 35). Dans le nouveau référentiel des compétences professionnelles mis à jour en décembre 2020, le rôle du personnel enseignant comme médiateur culturel ainsi que la définition de culture comme objet et comme rapport ont à nouveau été mis de l'avant dans la compétence 1 : « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (Ministère de L'Éducation, 2020 p. 48).

Afin de savoir comment le personnel enseignant est préparé à devenir un passeur culturel, un médiateur de culture, ainsi qu'à enseigner les arts plastiques et l'appréciation, nous allons nous intéresser, dans la prochaine section, au programme de formation universitaire des futurs enseignants généralistes du primaire.

1.2.1 Le programme de formation en culture et en arts des futurs enseignants généralistes du primaire

La formation universitaire actuelle du baccalauréat en enseignement primaire vise à développer chez les futurs enseignants, treize compétences professionnelles qui leur permettent de se préparer à leurs futures fonctions. Deux compétences fondatrices englobent l'ensemble des autres compétences : la langue d'enseignement et la culture. La culture est perçue comme un véhicule pour transmettre des connaissances, peu importe quelle est la discipline. Les futurs enseignants doivent être capables d'établir des relations entre la culture générale et celle de leurs élèves et de créer des points de repère significatifs. En faisant appel aux connaissances que l'enfant dispose, l'enseignant doit amener l'élève à s'ouvrir à la culture dans laquelle il évolue (ministère de l'Éducation, 2020).

Le champ des arts proposant des disciplines privilégiées pour aborder les objets culturels, il est important que l'enseignant dispose d'une formation artistique appropriée. En ce qui concerne l'enseignement universitaire, à la suite d'un survol des programmes des universités francophones québécoises qui offrent le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, nous pouvons observer que l'offre de cours en art diffère significativement selon les universités. (Voir tableau 1 dans l'annexe A). Dans la totalité

des cas, un cours en arts (arts plastiques, art dramatique, danse ou musique) est obligatoire dans le parcours. Cependant, il n'est pas possible de savoir si à l'intérieur de ces cours, la compétence d'appréciation y est abordée en profondeur et si l'art contemporain y est traité. Seulement deux universités sur neuf proposent un cours en option portant spécifiquement sur la lecture ou l'appréciation des œuvres d'art.

2— CONTEXTE SPÉCIFIQUE : L'ART CONTEMPORAIN ET LES ENJEUX LIÉS À SON APPRÉCIATION

2.1 L'art contemporain

Afin de circonscrire cette recherche, il est nécessaire de définir spécifiquement le type d'art ou les courants artistiques auxquels nous nous référons. Deux grandes terminologies sont utilisées pour parler de l'art créé aujourd'hui : l'art postmoderne et l'art contemporain. Le terme « art postmoderne » trace une ligne avec la période antérieure, le Modernisme, qui a pris fin en 1945 avec l'achèvement de la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, il désigne ce qui n'est pas moderne, il désigne une rupture avec le passé (Émery, 2002). N'étant pas un courant artistique unique et uniforme, il devient difficile de donner une définition qui corresponde fidèlement à tous les types d'art qu'elle englobe. Nadon dit à ce sujet : « l'art postmoderne, pluriel et hétérogène, ne se laisse plus définir sous l'égide d'un style émergent, mais relève davantage d'un nouveau paradigme. » (2018, p. 9) De son côté, Boulanger *et al.* (2021) analysent certaines œuvres de la postmodernité afin d'en extraire ces paradigmes. En voici quelques-uns qui montrent l'étendue et la pluralité de ce qui est englobé dans le terme « art postmoderne » : la rupture esthétique et épistémologique par rapport à l'art moderne, le besoin d'aller au-delà des filiations formelles pour créer des affiliations sociales, la prise en compte non seulement de l'objet d'art, mais du contexte de présentation (déconstruction de l'espace de l'art), la déconstruction des codes culturels et sociaux, l'appropriation de fragments de l'histoire de l'art, la participation du spectateur comme partie intégrante de l'œuvre (performance), l'interactivité de l'œuvre, l'art pour provoquer une prise de conscience (dénoncer, critiquer, faire réfléchir, questionner éthiquement), l'art comme quête de sens spirituel et culturel ainsi que l'art comme dénonciation sociale des enjeux d'actualité. Heinich (2014) résume les paradigmes de l'art

contemporain en cinq grandes catégories: « dématérialisation, conceptualisation, hybridation, éphémérisation, documentation » (p. 104).

Dans la volonté de se définir selon une identité propre et non par opposition au passé, le terme postmodernisme a laissé place à la terminologie « art contemporain », qui désigne la même période artistique que le postmodernisme (de 1945 à nos jours) ainsi que le même refus de la tradition moderniste. De Barnier et Lagier (2012) disent à ce sujet :

L'art au sens contemporain du terme prend un sens encore différent dans la mesure où il s'établit sur une déconstruction systématique des cadres mentaux délimitant traditionnellement les frontières de l'art. Affichant une volonté délibérée de surprendre, de choquer, voire de déstabiliser, l'art contemporain se fonde a priori sur une logique de provocation, où tout semble être permis sans aucune limite. (p. 49)

Mais cette provocation n'est pas exclusive à la contemporanéité. Erjavec et Albert (2011) écrivent à ce sujet que l'art contemporain tente d'être provocateur, critique, subversif et engagé de la même manière que les mouvements modernistes, romantismes et avant-gardistes ont tenté aussi de l'être auparavant. Étant donné que les forces motrices de l'art contemporain sont d'un ordre universel qui transcendent les époques, et que la définition temporelle ou par opposition à un autre courant n'est pas assez explicite, il faut définir l'art contemporain sous d'autres critères. Il serait facile d'annoncer que l'art contemporain correspond à l'art qui est créé dans la contemporanéité, mais cela ne serait pas juste (Millet, 2018). L'expression art contemporain nous renvoie à une certaine forme d'art et non à tout l'art qui est en train de se faire. Dans la recherche d'une définition pertinente pour la terminologie « art contemporain », Millet (2018) a questionné les responsables des musées d'art actuel afin de savoir quelle est la conception dominante au sujet de ce qui est et ce qui n'est pas art contemporain. Ainsi, le terme « contemporain » révèle globalement une double signification : celle de la temporalité (art créé de nos jours), mais aussi celle de l'intentionnalité (art qui traite des sujets actuels).

Ainsi, c'est en tenant compte de cette double signification (art créé de nos jours qui traite de sujets actuels), et non aux égards de considérations historiques, formels ou conceptuels, que nous utiliserons dans cette recherche la terminologie « art contemporain ». Nous allons

maintenant nous intéresser aux différentes réactions de l'enseignant généraliste face à l'appréciation d'une œuvre d'art qui échappe aux modèles techniques et esthétiques que nous avons connus dans le passé.

2.2 Les résistances à l'art contemporain chez l'adulte

Malgré l'adage qui dit que, des goûts et des couleurs on ne discute pas⁴, nombreux sont les écrits scientifiques qui mettent en évidence les résistances du public à l'art contemporain. Le malaise du grand public face à l'art contemporain semble généralisé et nombreux sont les spectateurs qui se sentent choqués, frustrés, fâchés, même trompés par un art qui ne répond plus aux attentes esthétiques. Il devient incompréhensible et provoque du rejet (Heinich, 1996). Émond *et al.* écrivent à ce sujet :

L'avènement de l'art contemporain provoque une rupture par rapport aux autres formes d'art qui l'ont précédé, ce qui oblige la population à modifier son regard. Cette situation n'est pas sans conséquence puisque, comme le soulignent plusieurs chercheurs, dont des muséologues, éducateurs et théoriciens de l'art, l'art contemporain est à l'origine d'un malaise éprouvé par la population en général. (2015, p. 45)

Derrière cette résistance et ce rejet, il y a un processus psychologique qui semble plus présent dans le cas de l'art contemporain. Piaget⁵(1988) dans sa théorie psychologique de l'apprentissage a abordé le concept du conflit cognitif qu'un individu ressent quand il doit traiter des nouvelles connaissances. Face aux nouvelles informations, la personne vit un déséquilibre incommode et elle tente de le réguler en modifiant son schéma et donc, en apprenant. Weltzl-Fairchild *et al.* (1997) ont repris les études de Piaget sur le déséquilibre cognitif de l'apprenant et ont souhaité connaître le processus d'apprentissage qu'un visiteur expérimente lors d'une visite dans un musée d'art contemporain. Ils ont étudié les réactions de 90 visiteurs du Musée de beaux-arts de Montréal, afin d'établir les typologies de déséquilibre cognitif ou de « dissonances cognitives ». Ainsi, les dissonances vécues par

⁴ Traduction du latin de *gustibus non est disputandum*.

⁵ Texte écrit en 1967, édition consultée : 1988

un visiteur d'un musée d'art contemporain sont d'origines multiples et ne tiennent pas seulement compte de l'œuvre elle-même, mais aussi de l'expérience muséale et des attentes et préconceptions du visiteur (Weltzl-Fairchild *et al.*, 1997).

Émond (2016, 2018), intéressée non seulement par la dissonance cognitive, mais aussi par la consonance cognitive (moments d'harmonie, cohérence, symétrie, congruence ou plaisir en contact avec l'œuvre d'art) a repris le modèle psychologique de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba, dans le but d'initier et d'accompagner les futurs enseignants à l'appréciation de l'art contemporain. Dans ce modèle, établir les préattentes et devenir conscient du « bagage » que chaque individu porte s'avèrent essentiels, afin de dépasser les dissonances cognitives vécues au sujet de l'appréciation de l'art contemporain.

Nombreux chercheurs se sont penchés sur le déséquilibre cognitif et le choc cognitif dans l'apprentissage (Piaget, 1988, Develay, 1992). D'autres se sont intéressés à la dissonance cognitive au sujet de l'art contemporain (Weltzl-Fairchild *et al.*, 1997), et même à la dissonance cognitive des enseignants généralistes relativement à l'art contemporain (Émond, 2016, 2018). Mais peu de recherches ont été faites sur la perception des enseignants généralistes à l'égard de l'art contemporain et de son enseignement. Dans cette étude, nous essayons d'apporter plus de lumière à ce sujet, tout en étant conscients des dissonances cognitives qui apparaissent dans les témoignages de nos participants.

2.2.1 L'art contemporain et l'enfant

N'étant pas le concept d'apprentissage au centre de cette recherche, mais étant indissociable à celui de l'enseignement, seulement une brève considération du rapport de l'enfant à l'art contemporain y sera abordée. Subes (1955, 1958) s'est intéressé à la sensibilité esthétique de l'enfant à l'égard des œuvres picturales ainsi qu'à l'égard des œuvres d'autres enfants. Subes (1955) a observé que les enfants ont un esthétisme propre qui n'est pas une reproduction de ceux de leurs parents :

Les jeunes enfants de 5-6 ans se sont montrés particulièrement attirés par les œuvres les plus modernes que nous leur ayons présentées, alors que leurs parents appartenant à un milieu populaire, leurs instituteurs, n'apprécient nullement ce genre d'œuvres et réagissent essentiellement par l'incompréhension [...]. Il existe donc bien chez le

jeune enfant au moins l'embryon d'un sens esthétique original, qui n'est pas un simple reflet des valeurs esthétiques du milieu adulte. (p. 345-346)

Il affirme que les enfants sont très attirés par le sujet de l'œuvre, par la technique et par les couleurs, et il a observé une évolution de l'appréciation en fonction de l'âge :

Le groupe des 10 tableaux d'interprétation moderne plaît aux plus jeunes. [...] Par contre, les œuvres réalistes, qui sont rejetées à 5-6 ans, occupent à 7-8 ans la seconde place, et la première à partir de 9-10 ans avec un avantage de plus en plus marqué. (p. 353-354)

Selon les stades de développement établis par Piaget, entre l'âge de 2 et 7 ans l'enfant est égocentrique et c'est seulement entre 7 et 11 ans que l'enfant commence à envisager que d'autres points de vue peuvent exister. Daigneault (2016) explique la perception de l'art par les enfants comme suit :

Les petits de cinq et six ans expriment leurs justifications par l'esthétisme : « c'est joli », l'appréciation « j'aime bien » et l'appréciation du sujet « j'aime les chats ». De plus, ils définissent plusieurs objets comme étant de l'art : un jouet, une reproduction vue chez grand-mère, un siège de vélo. Pour les enfants de sept à dix ans, une dimension sociale apparaît dans les discours justifiant l'appréciation d'œuvres et dans la définition de ce qu'est l'art. (p. 51)

Ceci vient appuyer l'idée qu'à partir de l'âge de 7 ans, l'apprentissage ainsi que l'appréciation de l'œuvre d'art prennent une dimension sociale. Il ne faut pas oublier que dans le programme de formation de l'école québécoise, les élèves du premier cycle doivent développer une dimension affective face à l'appréciation de l'œuvre d'art, ceux du deuxième cycle doivent développer une dimension sociale et ceux du troisième cycle doivent développer une dimension cognitive.

Cet esthétisme propre aux enfants qui est lié aux stades de développement sera tenu en compte dans l'analyse de résultats, sans oublier cependant que cette étude est centrée sur la perception de l'enseignant, et non celle de l'enfant, vis-à-vis l'enseignement de l'appréciation.

3— LOCALISATION DU CONTEXTE SPÉCIFIQUE : LE CSSHL

Selon la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec⁶, en 2019-2020, il y avait 29 655 enseignants généralistes au primaire. La même année, 1575 spécialistes enseignaient la musique, 163 spécialistes enseignaient les arts dramatiques et la danse et seulement 329 spécialistes enseignaient les arts plastiques. En se penchant sur des statistiques similaires de 2013-2014, Émond conclut à cet effet : « considérant que tous les enfants ont droit à un enseignement en arts, ces données statistiques démontrent bien que les étudiants à la formation à l'enseignement devront, un jour ou l'autre, enseigner les arts plastiques à leurs élèves » (2016, p. 6). Donc, un grand nombre d'enseignants généralistes se retrouveront à enseigner les arts plastiques.

L'idée de circonscrire un espace géographique dans cette recherche est surtout d'ordre pragmatique. Étant donné que notre étude est axée sur la perception de l'enseignant et non sur une situation ou un contexte particulier, tout enseignant généraliste qui se retrouve à enseigner les arts plastiques devient un objet d'étude intéressant et valable. De façon générale, les régions par leur composition scolaire et par leur situation géographique comptent peu de spécialistes en arts. Étant donné que le spécialiste en arts comble difficilement une tâche d'enseignement complète dans une même école (petites écoles avec un bas nombre de groupes et d'élèves) et que combiner une tâche parmi plusieurs écoles éloignées les unes des autres devient impossible, il est rare d'avoir de spécialistes en enseignement des arts en région. Le bassin d'enseignants généralistes qui se retrouvent à enseigner les arts plastiques en région est donc significativement plus élevé que dans les grandes agglomérations. Ainsi, le choix du CSSHL s'impose par la proximité physique du lieu de résidence de la chercheuse et par le nombre très élevé d'enseignants généralistes qui se retrouvent à enseigner les arts plastiques.

⁶ Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken214_tabl_detl.page_detl?p_iden_tran=REPERMNUMUN0389314470926Xz9B&p_lang=1&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3608

4— PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

4.1 *Question de recherche*

Tout au long de la problématique, les questions soulevées par la recension des écrits ont guidé et orienté notre regard afin de concrétiser et cibler un aspect d'une problématique qui est vaste et multifactoriel. Nous nous sommes interrogées sur la situation des enseignants généralistes du primaire qui se retrouvent à enseigner les arts plastiques, sur leur façon d'appliquer la théorie curriculaire du PFEQ concernant l'appréciation de l'art contemporain et sur les moyens mis à leur disposition pour le faire. Nombreuses hypothèses ont guidé le défrichage de l'information existante afin de savoir si les difficultés liées à leur tâche sont en lien avec un manque de formation, à des priorités organisationnelles, à l'hermétisme de la discipline ou à l'attitude individuelle. Étant donné que notre volonté est de connaître et de comprendre comment l'enseignant généraliste vit et perçoit cette situation, nous nous intéressons aussi aux facteurs qui facilitent l'appréciation. Par conséquent, nous formulons la question générale de recherche suivante : comment les enseignants généralistes du primaire du CSSHL perçoivent-ils l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art contemporain ?

Ce qui nous amène aux questions spécifiques suivantes :

1. Comment les enseignants décrivent-ils leur propre rapport à l'art contemporain ?
2. Quelle(s) structure (s) utilisent-ils lors de séances d'appréciation qu'ils pilotent avec leurs élèves ?
3. Comment les enseignants perçoivent-ils leurs connaissances des contenus du PFEQ concernant l'appréciation d'œuvres d'art lorsqu'il s'agit d'art contemporain ?

4.2 *Pertinence scientifique et sociale*

Informés par la lecture d'écrits scientifiques concernant l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain au primaire, nous constatons que plusieurs chercheurs se sont penchés sur le rôle de l'enseignant comme passeur culturel (Lemonchois 2016 ; Nadeau 2020) sur les enjeux de l'appréciation de l'art contemporain (Fortin 1994 ; Heinich, 1996 ; Émond, 2018) et sur la création ou adaptation de modèles d'appréciation conformes au PFEQ (Lemonchois 2017 ; Trudel *et al.*, 2018 ; Mendonça et Savoie, 2018). Cependant,

nous observons un manque à combler quand il s'agit de s'interroger sur les trois enjeux de façon simultanée : la perception des généralistes, l'appréciation d'œuvres et particulièrement lorsque ces dernières sont puisées dans le corpus de l'art contemporain.

Dans les orientations du ministère de l'Éducation du Québec (2006), la culture prend une place privilégiée et elle est omniprésente dans le programme scolaire. Le rôle de l'enseignant comme passeur culturel et comme médiateur de culture est mis de l'avant et gagne en importance jour après jour. Les arts deviennent une discipline privilégiée pour la transmission de la culture. De nouveaux organismes parapublics, comme « Culture pour tous », « Le récit des Arts » ou « Hémisphère » sont créés et se dédient à l'insertion des arts et de la dimension culturelle à l'école. Des ressources et des outils pour l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art sont développés par les musées et les Centres d'art (Allard, 1999). Les partenaires, les chercheurs et les écoles se mobilisent pour partager les connaissances comme dans le Groupe de Recherche sur l'éducation et les musées (GREM). L'art contemporain de son côté, mal compris, critiqué et jugé inutile (De Barnier et Lagier, 2012 ; Heinich, 1996), a besoin d'être apprivoisé à travers l'éducation et la médiation culturelle. Cependant, un malaise des enseignants généralistes à intégrer l'appréciation de l'art contemporain en classe est toujours observé (Fortin, 1994 ; Théberge, 1998 ; Lémonchois, 2016 ; Émond, 2018).

Cette étude nous permettra de recenser certaines perceptions des enseignants généralistes du CSSHL à l'égard de l'appréciation des œuvres d'art contemporain et ainsi déceler les difficultés et les facteurs facilitants pour son enseignement. Cette connaissance pourra s'appliquer éventuellement dans l'amélioration du programme de formation des futurs enseignants, dans un programme de formation continue dirigée aux enseignants ou dans des programmes de partenariat entre les Centres de services scolaire et les diffuseurs d'art.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

1— CONTEXTE DU CADRE THÉORIQUE

Afin de bien pouvoir répondre aux questions de recherche, il est nécessaire de s'intéresser aux concepts qui s'y rattachent. Les concepts liés à la perception, à l'enseignement et à l'appréciation de l'art contemporain sont développés dans le présent cadre théorique. Étant donné que notre intérêt est de comprendre comment l'enseignant généraliste vit et perçoit ces concepts, une attention particulière sera portée au sujet de la perception et des rapports entre l'enseignant (ego), l'appréciation de l'art contemporain (objet) et les exigences du PFEQ (alter). Ainsi, le cadre conceptuel de cette recherche qualitative se fondera sur les études phénoménologiques de Husserl (2015)⁷ et le dialogisme de Comejo (2008) qui permettront une compréhension accrue de la perception en termes de rapports et qui mettront en lumière les structures de tensions sous-jacentes. Mais avant de mettre en lumière les assises théoriques de cette étude, il est important de définir notre posture épistémologique qui conditionnera notre regard et nos choix, tout au long de notre enquête.

1.1 Position théorique du chercheur

La posture épistémologique, formée par nos croyances, nos valeurs et nos certitudes, influence notre analyse et notre prise de position. Afin de définir notre posture épistémologique, nous allons nous intéresser d'abord à notre rapport au savoir. Gagnon (2015) décrit cinq types de rapport au savoir différents, liés à cinq postures épistémologiques, mais il insiste sur le fait que le rapport au savoir varie selon le vécu de l'individu. Comme nous verrons dans les prochains points, les rapports au savoir qui sont mis à contribution dans l'appréciation d'une œuvre d'art sont très variés puisqu'il existe un dialogue entre l'étudiant, l'œuvre, l'artiste, ses pairs, l'enseignant et un public élargi (Nadon, 2018). Chabanne (2008) écrit à ce sujet que « l'attention à l'œuvre et son appréciation [...] sont en réalité coconstruites et d'abord partagées avant d'être

⁷ Le livre *Recherches logiques* de Husserl (2015) est une réédition du livre original de 1900-1901.

intériorisées » (p. 7). Ainsi, le savoir lié à l'appréciation de l'œuvre d'art se construit à partir des découvertes personnelles et des interactions avec les collègues de classe. Les commentaires des uns nourrissent les commentaires des autres et une interprétation riche de sens et de nuances est bâtie par le groupe. Cette lecture du rapport au savoir correspond aux postures socioconstructivistes qui prennent en compte, non seulement le résultat, mais aussi le contexte social, le processus et l'interaction du groupe (Gagnon, 2015).

En partant du postulat que la réalité est subjective et qu'elle diffère d'un individu à un autre en fonction de la façon de la percevoir, nous allons adhérer à l'idée que la connaissance se produit à partir des expériences personnelles et des interactions avec les autres. Ceci situe cette recherche dans une approche socioconstructiviste et dans un cadre phénoménologique.

1.2 La perception selon la phénoménologie de Husserl et de Merleau-Ponty

L'approche phénoménologique, débutée par Husserl et poursuivie par Heidegger, Merleau-Ponty, Schutz, Ricœur et Lyotard entre autres, a étudié la perception en se centrant sur le sujet percevant afin de savoir ce qui signifie « percevoir » pour la conscience du sujet. Ainsi, la phénoménologie tente de décrire et d'analyser le phénomène de la perception, et non de l'interpréter. Husserl (2015) affirme que la perception se construit à partir d'une accumulation d'informations fragmentées données par notre perception visuelle ainsi que par les souvenirs des perceptions précédentes. L'intentionnalité organise ces fragments afin de permettre à la conscience de former un tout et de créer une perception consciente qui varie d'une fois à une autre. Merleau-Ponty (1945) affirme que la perception consiste à donner un sens à un stimulus. Il considère que ce ne sont pas les souvenirs, mais la mémoire et l'attention qui aident à construire ce sens en faisant des associations.

Ce qu'il faut retenir dans l'approche phénoménologique est que la perception ne dépend pas exclusivement des caractéristiques physiques de l'objet ni des composantes psychiques du sujet, mais à une relation indissociable entre les deux. Nous ne pouvons pas séparer objet et sujet pour les analyser séparément, bien au contraire, ils doivent être compris dans les relations qui se créent entre les deux. Ainsi, la perception d'un enseignant vis-à-vis l'appréciation des œuvres d'art contemporain ne dépendra pas exclusivement de son

parcours de vie ni exclusivement des particularités intrinsèques à la discipline de l'appréciation, mais encore aux multiples relations qui peuvent se créer entre les deux. Ces relations que la phénoménologie tente de mettre en lumière sont reprises par les théories dialoguistes qui les reformulent en termes de dialogue.

1.3 La co-phénoménologie : de la phénoménologie de Husserl au dialogisme de Cornejo

En partant des textes de Husserl (2015), Strasser (1969) bâtit un pont entre la phénoménologie et le dialogisme. Il s'intéresse d'abord aux deux concepts de « monde » qu'Husserl propose : un monde pour nous tous (que nous partageons) et le monde que chaque individu ou que chaque groupe d'individus perçoit (mon monde ou notre monde). Strasser dit à ce sujet : « We are dealing with two different phenomena—namely, the world for all, and, on the other hand, worlds that are worlds of concrete “we” or a concrete “I” »⁸ (Strasser, 1969, p. 46). L'existence de ces deux mondes provoque un dialogue entre les êtres, et aussi un dialogue entre « le monde d'un être » et celle des autres. Ainsi, à la dyade « ego » — « objet », nous devons inévitablement ajouter « l'alter ».

Afin d'approfondir dans le triangle de relations entre l'ego, l'objet et l'alter, Cornejo (2008) s'intéresse à la construction du sens. Selon lui, le sens est dynamique et il se construit dans un contexte, cependant il insiste sur le fait que le sens ne se construit pas seulement dans l'interaction avec l'objet, mais aussi et nécessairement, dans l'interaction avec l'autre. Il parle ainsi de cette co-construction de sens:

The term 'co-phenomenology' underlines the fact that meaning comprehension is only possible when people are sharing similar experiencing as result of their being-in-the-world. In this sense, meaning exists before we represent it as an object present-at-hand. (p. 176)⁹

⁸ Traduction libre : Nous avons affaire à deux phénomènes différents, à savoir, le monde pour tous, et, d'autre part, des mondes qui sont des mondes de « nous » concrets ou d'un « je » concret.

⁹ Traduction libre : Le terme « co-phénoménologie » souligne le fait que la compréhension du sens n'est possible que lorsque les gens partagent des expériences similaires en raison de leur être-dans-le-monde. En ce sens, le sens existe avant que nous le représentions comme un objet présent à portée de main.

Cette étude base ses assises théoriques sur ce triangle de relations que Cornejo (2008) présente entre l'ego, l'objet et l'autre, afin de faire dialoguer les enjeux liés à l'appréciation des œuvres d'art par les enseignants généralistes du primaire. Dans le prochain point, nous allons nous intéresser à comment ces dimensions du dialogue sont appliquées dans l'enseignement.

2— L'ENSEIGNEMENT SELON LA THÉORIE DIALOGISTE DE RUPERT WEGERIF

Comme nous venons de voir, Cornejo (2008) propose la création de sens autour du dialogue de relations entre l'ego, l'objet et l'alter. Houssaye (1992), de son côté, a défini les situations d'apprentissage autour de trois pôles : le savoir, le professeur et l'élève formant un triangle didactique présent dans toute situation d'apprentissage. En superposant le triangle de création de sens de Cornejo (2008) à celui du triangle didactique de Houssaye (1992), et nous positionnant dans la situation de l'apprenant, nous obtenons trois pôles : l'objet (savoir), l'ego (apprenant) et l'autre (professeur/spectateur/capagnon de classe/auteur qui a écrit un texte ou tout autre individu en interaction avec le sujet). Voir la figure 1 ci-jointe :

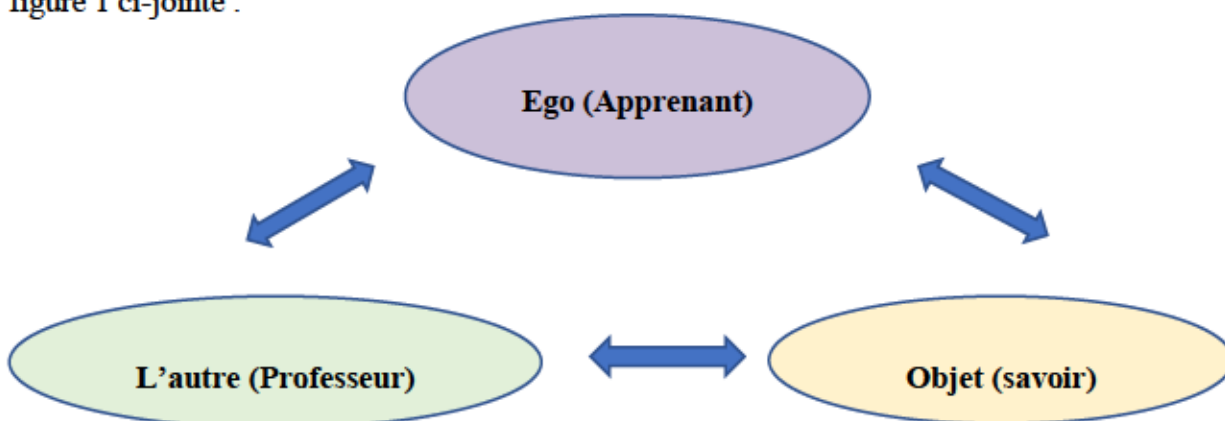


Figure 1

Dialogue de relations didactiques

Source : Données provenant de Houssaye (1992) et de Cornejo (2008)

Wegerif (2018) comprend l'enseignement comme étant essentiellement une nécessité d'enseigner à penser. Afin que l'étudiant ou l'étudiante apprenne à penser, il doit entrer dans un dialogue. Le professeur doit ainsi amener les étudiants dans le dialogue par le biais d'invitations basées sur les relations, en créant un « espace de dialogue ». Cette espace de dialogue, comprend l'ego, l'alter et le sujet, puisque nous ne dialoguons pas seulement avec les personnes, mais aussi avec les contenus :

In communications theory, Rommetveit points out, messages go one-way from a sender to a receiver, whereas in a dialogue the process is more circular. The 'other' is always already on the inside of every utterance. This is because each utterance responds to what the other has said in a way intended to relate to the other. This model of dialogic inter-subjectivity through mutual attunement needs to be extended to include apparently non-human voices, the voice of Mathematics for example. (Wegerif, 2018, p. 4)¹⁰

Ainsi, si le rôle de l'enseignant est celui de créer un espace de dialogue, la rencontre avec l'œuvre d'art devient un espace par excellence. Le moi (apprenant) entre en relation avec l'autre (l'œuvre, l'artiste ou même le compagnon de classe) et avec l'objet (la discipline, le savoir, l'art) dans un espace de dialogue sans jugements, sans préconçus et sans complexes. Les élèves expriment, débattent et pensent ensemble dans le seul but de comprendre et d'apprécier.

3— L'APPRÉCIATION DES ŒUVRES D'ART SOUS L'ANGLE DIALOGISTE DE CSIKSZENTMIHALYI ET ROBINSON

Le recensement des écrits concernant l'appréciation des œuvres d'art et l'expérience esthétique est très vaste. D'autant plus que l'expérience esthétique n'est pas exclusive à la rencontre avec l'œuvre d'art (Kerlan, 2018) et qu'elle « agit sur de nombreuses

¹⁰ Traduction libre : Dans la théorie des communications, souligne Rommetveit, les messages vont à sens unique d'un expéditeur à un destinataire, alors que dans un dialogue, le processus est plus circulaire. L'« autre » est toujours déjà à l'intérieur de chaque énoncé. C'est parce que chaque énoncé répond à ce que l'autre a dit d'une manière destinée à se rapporter à l'autre. Ce modèle d'intersubjectivité dialogique par accord mutuel doit être étendu pour inclure des voix apparemment non humaines, la voix des mathématiques par exemple.

composantes du développement cognitif et émotif » (Mendonça, 2020, p. 39). En fonction du champ d'études, différents canevas, différentes méthodologies et différents approches issus de la psychologie, de la sociologie, de la phénoménologie, de la muséologie, de la sémiologie, etc. sont proposés (Chabanne, 2008, 2020 ; Daigneault, 2016 ; Lemonchois et Beaudry, 2016 ; Lemonchois, 2017 ; Mendonça et Savoie, 2018 ; Nadon, 2018 ; Verreault et Pelletier, 1998 ; Trudel *et al.*, 2018). En ce qui concerne les œuvres d'art contemporain, les études sont souvent réalisées en lien avec la muséologie (Csikszentmihalyi et Robinson, 1990 ; Émond, 2018 ; Millet, 2018 ; Théberge, 1998).

Parmi ce vaste monde des écrits sur l'appréciation, le travail de Csikszentmihalyi et Robinson (1990) a attiré notre intérêt, tout d'abord par la composante phénoménologique de leur démarche qui tente de comprendre en profondeur la structure de l'expérience esthétique à partir de la subjectivité des individus, et ensuite, parce que les résultats de sa recherche ne tentent pas de proposer un canevas ou un modèle didactique rigide, sinon une compréhension des structures universelles de l'expérience esthétique. Les études de Csikszentmihalyi et Robinson, réalisées parmi les conservateurs, les directeurs et les éducateurs des musées des États-Unis, ont permis de comprendre l'expérience esthétique sous quatre dimensions :

A perceptual response, which concentrated on elements such as balance, form, and harmony: an emotional response, which emphasized reactions to the emotional content of the work and personal associations: an intellectual response, which focused on theoretical and art historical questions: and, finally, what we characterized as the communicative response, wherein there was a desire to relate to the artist, or to his or her time, or to his or her culture, through the mediation of the work of art. (1990, p. 28)¹¹

¹¹ Traduction libre : Une réponse perceptive, qui est concentrée sur des éléments tels que l'équilibre, la forme et l'harmonie : une réponse émotionnelle, qui a mis l'accent sur les réactions au contenu émotionnel de l'œuvre et aux associations personnelles : une réponse intellectuelle, qui est concentrée sur des questions théoriques et historiques de l'art : et, enfin, ce que nous avons caractérisé comme la réponse communicative, où il y avait un désir de se rapporter à l'artiste, ou à son temps, ou à sa culture, par la médiation de l'œuvre d'art.

Ainsi, devant l'œuvre d'art, il y a de réactions perceptives, émotionnelles, intellectuelles et communicatives. Ces réactions varient d'intensité d'une personne à une autre et d'une œuvre à une autre, mais elles sont toujours présentes. La dimension communicative permet de créer un dialogue avec l'artiste, avec le spectateur et même avec la culture. Cette dimension de l'expérience esthétique est multidimensionnelle et crée de ponts avec les dimensions perceptives, émotionnelles et intellectuelles. Csikszentmihalyi et Robinson (1990) décrivent le flux de l'expérience esthétique comme étant une spirale de dialogue et non simplement une séquence temporelle dans laquelle chaque nouvelle donnée nous ouvre des nouvelles formes d'appréciation.

Csikszentmihalyi et Robinson (1990) se sont aussi intéressés sur la prédominance d'une dimension sur une autre dans l'expérience esthétique afin de savoir, par exemple, si la dimension intellectuelle est plus présente chez les personnes avec de plus hautes études ou si la dimension perceptive est plus prédominante dans un certain type d'art. À l'image de la recherche de Csikszentmihalyi et Robinson (1990), nous essayons aussi dans cette étude de bâtir de ponts de dialogues entre les présences dominantes des dimensions dans l'expérience esthétique.

4— OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

4.1 Objectifs de recherche

À la suite des constats apportés dans la problématique, trois questions spécifiques de recherche ont été soulevées afin de soutenir l'objectif général de ce projet qui est de comprendre comment les enseignants généralistes du primaire du CSSHL perçoivent l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art contemporain. À la lumière du cadre théorique, ce projet poursuit les trois objectifs suivants (Voir tableau 2 dans l'annexe A) :

1. Décrire les perceptions des enseignants généralistes vis-à-vis de l'art contemporain afin d'établir des liens entre ces conceptions et l'enseignement de l'appréciation en classe (Dialogue ego-objet).
2. Recenser les structures utilisées lors de séances d'appréciation et établir des liens avec l'application du PFEQ. *Établir autant les difficultés que les facteurs facilitants* (dialogue objet-alter).

3. Décrire les perceptions des enseignants à l'égard du PFEQ (concernant l'appréciation d'art contemporain) afin de savoir comment ils se positionnent par rapport aux exigences du programme (dialogue ego-alter).

Nos objectifs sont reliés par les liens des dialogues existants entre l'ego (enseignant), l'objet (l'appréciation) et l'alter (le PFEQ).

4.2 Des concepts aux dimensions et aux indicateurs

Afin d'opérationnaliser les concepts, nous allons déterminer quelles dimensions seront privilégiées dans chaque concept et quels types d'indicateurs nous aideront à mesurer chaque concept. (Voir tableau 3 dans l'annexe A). Nous allons « bâtir un pont entre l'univers de l'abstraction et l'univers de l'observation et de la mesure » (Durand et Blais, 2016, p. 187). Les dimensions abordées seront les suivantes : la formation, l'attitude, l'intérêt, l'enseignement de l'appréciation, la perception de la connaissance du contenu du PFEQ concernant l'appréciation et l'adhérence au PFEQ.

5— CONCLUSION DU CADRE THÉORIQUE

Dans ce cadre théorique, et afin de mettre les assises à la compréhension conceptuelle de la problématique, nous avons abordé les concepts de perception, d'enseignement et d'expérience esthétique. Dans le souci de bien comprendre les rapports que l'enseignant (ego) tisse avec la discipline de l'appréciation (savoir) et avec les exigences du PFEQ (alter), nous avons choisi l'angle théorique de la co-phénoménologie et du dialogisme, passant de Husserl (2015) à Cornejo (2008) et à Wegerif (2018). Cet angle de lecture nous permettra de mieux comprendre la nature du phénomène de l'apprécier, dans les relations qui se tissent entre l'enseignant, la discipline, l'œuvre, le moi et l'autre. En nous basant sur les études des quatre dimensions de l'expérience esthétique avancées par Csikszentmihalyi et Robinson (1990), nous tenterons de bâtir des ponts entre les réactions perceptives, émotionnelles, intellectuelles et communicatives et les individus qui les incarnent. Ainsi, nous souhaitons mieux comprendre en termes de rapports et de dialogue, la perception de l'enseignant généraliste du primaire à l'égard de l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en salle de classe

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE

1— MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette recherche vise à comprendre comment les enseignants généralistes du primaire du CSSHL perçoivent l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art contemporain, et elle est de nature qualitative. Son caractère descriptif nous permettra de décrire en profondeur la situation et son caractère interprétatif nous permettra de créer de liens et de faire dialoguer les différents résultats. Étant donné que les informateurs sont à proximité, disponibles et valides (information de première ligne), la méthodologie de collecte de données la plus appropriée pour cette étude est de type direct.

Angers (2009) propose quatre grandes familles de méthodologies de collecte de données directes : l'observation *in situ*, l'entrevue de recherche, le questionnaire ou le sondage et l'expérimentation. Puisque nous cherchons à connaître les perceptions, le vécu et l'avis du personnel enseignant vis-à-vis notre problématique, la meilleure méthode de collecte de données est l'entrevue. À ce propos, Angers écrit : « L'entrevue de recherche représente un choix approprié quand le problème de recherche amène à recueillir quelques témoignages d'individus ou de groupes en les questionnant finement sur leurs émotions, leurs expériences et leurs conceptions » (2009, p. 44). Pour sa part, Poupart utilise la terminologie « entretien de type qualitatif » (2012, p. 60) pour parler de l'entrevue de recherche qualitative. Il définit ce type d'entretien comme étant évolutif et ouvert. Selon l'auteur, il nous permet d'avoir accès à la perception d'un individu afin de créer un dialogue avec l'objet et les objectifs de recherche.

Selon Angers (2009), les inconvénients de l'entrevue de recherche sont les résistances de l'informateur à répondre, la possible subjectivité de l'interviewer ainsi que les réponses mensongères. À ce sujet, Poupart (2012) propose d'amoinrir ces inconvénients en s'assurant de créer un lien de confiance, de garantir la confidentialité et d'avoir un consentement volontaire. Afin d'éviter les questions qui provoqueront de réponses mensongères, l'interviewer doit connaître et comprendre en profondeur la réalité sociale du milieu et de l'objet d'étude. De plus, l'entrevue doit tenir compte du rapport de l'interviewé à l'objet d'étude afin qu'il y trouve un sens. L'entretien peut être non dirigé,

semi-dirigé ou dirigé (Poupart, 2012). Étant donné que cette recherche a une visée phénoménologique, l'entrevue semi-dirigée s'avère pertinente : des questions précises et soigneusement ciblées afin d'obtenir assez des données pour atteindre nos objectifs et des questions ouvertes permettant de récolter des informations non prévues.

1.1 Instrument de collecte de données : l'entretien semi-dirigé

Selon Gauthier et Bourgeois (2008), les questions d'entretien doivent être courtes, spécifiques et neutres. Il faut établir un ordre dans le questionnaire afin de commencer par les sujets généraux et ensuite aborder les sujets spécifiques et afin de débiter par de sujets faciles vers de sujets plus complexes ou plus délicats. L'entretien semi-dirigé de cette recherche est composé de questions ouvertes à réponse élaborée ou à réponse courte, organisées en rubriques d'après les concepts présentés dans le cadre théorique : formation, attitude, intérêt, enseignement de l'appréciation (difficultés et facteurs facilitants), connaissance du PFEQ et adhérence au PFEQ (Voir le guide d'entretien dans l'annexe B). Afin de couvrir un vaste territoire et de répondre à la réalité pandémique, les entretiens se sont tenus par vidéoconférence à l'aide de la plateforme Zoom. Les échanges ont été enregistrés et retranscrits.

Dans l'intention d'entrer dans le sujet graduellement et de créer un rapport de respect et de confiance, l'entretien a débuté avec un sujet qui n'est pas a priori sensible ni personnel : la formation universitaire reçue. Par la suite, la dimension sur l'intérêt et l'attitude envers l'art contemporain a été abordée, toujours sous l'optique de la subjectivité afin de démontrer un intérêt envers leur vécu et non un jugement envers leurs compétences. Ainsi il a été possible de créer un rapport plus amical et moins professionnel entre interviewé et interviewer.

Dans le but de connaître les structures utilisées lors de séances d'appréciation et d'établir des liens avec l'application du PFEQ (dialogue objet-alter : objectif 2 de cette recherche), les participants ont apprécié trois œuvres d'art contemporain. Les œuvres d'art ont été choisies afin de correspondre au concept retenu d'art contemporain (art créé de nos jours qui traite de sujets actuels), mais aussi afin de représenter la grande variété de l'art contemporain. Elles ont été aussi choisies en tenant compte des intérêts et de connaissances

des enfants du primaire pour les rendre aptes à une éventuelle appréciation en classe. Les trois œuvres ont été présentées selon un ordre intentionnel, présentant l'œuvre la plus figurative en premier, des photographies très explicites et accessibles en deuxième et une installation artistique représentant un art plus actuel en dernier.

Œuvre 1 : Œuvre figurative. Technique du clair-obscur (très utilisé à la Renaissance). Ce choix d'œuvre met en évidence que l'art contemporain peut ressembler techniquement à un art plus traditionnel. L'artiste explore le sujet du suicide de son frère avec ce tableau.

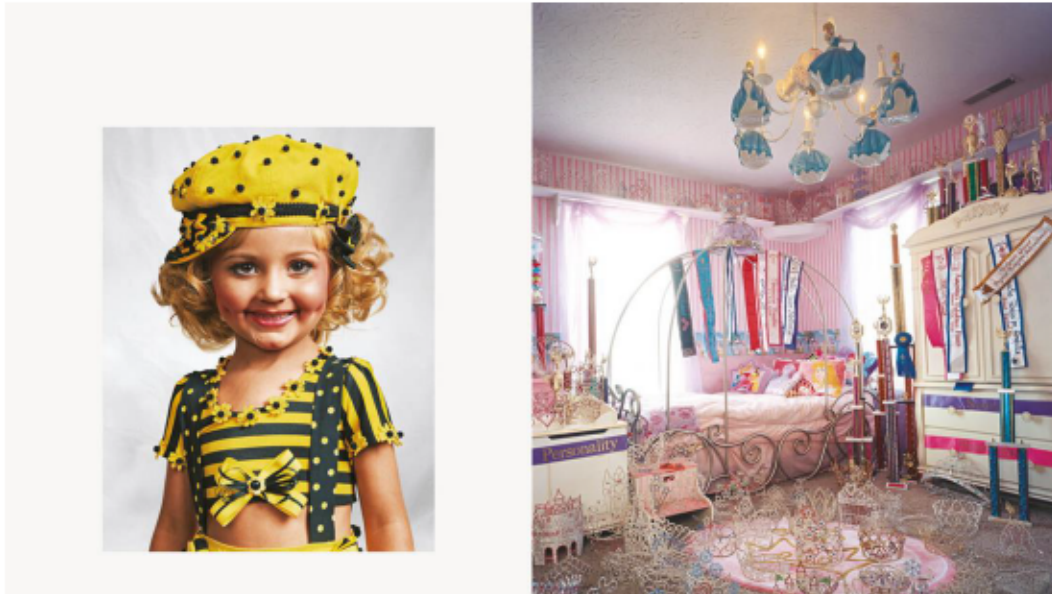


Figure 2 :

Ce genre de tempête. Huile, acrylique sur bois. 182 cm x 121 cm.

Source : Agnès Riverain (2013) : http://www.agnesriverain.com/intro/intro_fr.htm

Œuvre 2 : Cette œuvre photographique met en évidence les différences sociales et économiques. Étant des portraits d'enfants, il est facile pour un élève du primaire de s'identifier avec l'œuvre (il s'agit d'un extrait puisque l'œuvre complète comprend 56 photographies d'enfant et 56 photographies de leurs chambres).



Jazzy, 4, Kentucky, É.-U.



Bilal, 6, Wadi Abu Hindi, The West Bank



Alyssa, 8, Kentucky, É.-U.



Roathy, 8, Phnom Penh, Cambodge

Figure 3 :
Where children sleep. Series of 56 diptychs of children and their bedrooms.
Source : James Mollison (2010) : <https://www.jamesmollison.com/where-children-sleep>

Œuvre 3 : « Déchets blanc salle (avec mouettes) » : installation de Tim Noble et Sue Webster. Cette œuvre à caractère revendicatif et d'actualité sociale est accessible par son message clair. Le sujet (déchets-environnement) est connu autant par les adultes que par les enfants.



Figure 4
Dirty white trash (with gulls). 6 mois de déchets d'artistes, 2 mouettes empaillées, projecteur de lumière. Dimensions variables.

Source : Tim Noble et Sue Webster (1998) :

http://www.timnobleandsuewebster.com/dirty_white_trash_1998.html

À la suite de l'appréciation de ces trois œuvres, l'entretien a continué en abordant la perception de l'enseignant généraliste à propos du PFEQ et son niveau d'adhérence (dialogue ego-alter). Pour finir la rencontre, des questions ouvertes ont été posées, laissant la voie libre à l'expression de l'inattendu.

1.2 Population et échantillon

Le CSSHL couvre un territoire très vaste de 16 296 km², ce qui représente environ trois quarts du territoire des Laurentides. Elle dessert une population de 35 100 habitants et emploie plus de 1 000 travailleurs. Selon le rapport annuel du CSSHL (Secrétariat général CSPN, 2017) en 2016-2017 toutes les écoles accueillaient des élèves de milieux défavorisés, ayant un indice de défavorisation élevé (8, 9 ou 10) selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE)¹². Le CSSHL accueille environ deux mille élèves du primaire et du préscolaire.

Une entrevue réalisée le 10 avril 2019 auprès de Julie Bellavance (alors directrice du Service des ressources éducatives du CSSHL et actuellement directrice générale) nous a permis de savoir que parmi les vingt et une écoles primaires existantes dans le Centre de services scolaire, seulement deux n'enseignaient pas les arts plastiques dans le troisième cycle du primaire. Aucun enseignant spécialiste en arts plastiques au primaire ne travaillait dans le CSSHL à cette date. Le nombre total de généralistes de préscolaire et de primaire dans le CSSHL était de 139. À ce nombre il faut soustraire les enseignants qui travaillent au préscolaire et ceux qui enseignaient aux cheminements particuliers. Il faut aussi soustraire les généralistes des écoles qui ont choisi l'enseignement de l'art dramatique et de la musique et qui n'enseignent donc pas les arts plastiques à leurs élèves. Ainsi, la

¹² « L'IMSE est composé de deux variables, soit la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, lesquelles ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire [...]. Pour déterminer le rang décile de chaque école, l'ensemble des écoles publiques du Québec sont rangées en ordre croissant de la valeur de leur indice respectif, puis divisées en dix groupes représentant un nombre d'élèves approximativement égal. Ainsi, le rang 1 regroupe les écoles accueillant principalement des élèves qui proviennent des milieux les plus favorisés, tandis que le rang 10 regroupe les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés. » (Source : ministère de l'Éducation : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieux-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>)

population ciblée par cette recherche contient 99 enseignants qui répondent aux critères souhaités : enseignants généralistes du primaire qui se retrouvent à enseigner les arts plastiques.

Afin d'avoir un échantillon riche et diversifié, nous n'avons pas limité les participants à une école, à un cycle d'enseignement, à des habitudes culturelles ou à une localité. La méthode d'échantillonnage a été faite par boule de neige : un premier participant nous a recommandés à un second et ainsi de suite (Gaudreau, 2011). Devant le refus de participer d'une des personnes suggérées, nous avons demandé un autre nom au dernier participant. Le premier individu a été choisi par tri expertisé afin de nous assurer d'une participation active et optimale. Quatre entrevues semi-dirigées ont été réalisées.

1.3 Procédés pour le respect du code d'éthique

Selon l'Énoncé de politique des trois conseils, Éthique de la recherche avec des êtres humains (gouvernement du Canada, 2018), il y a trois principes directeurs à observer : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Afin de se conformer à ces lignes directrices et aux devoirs qui s'y rattachent, voici les étapes qui ont été respectées :

- 1— Sollicitation par courriel (voir annexe C, Lettre de recrutement) : brève explication de la recherche ainsi qu'une demande pour avoir un rendez-vous téléphonique ou une réponse par courriel.
- 2— Appel téléphonique ou échange courriel pour expliquer la recherche, expliquer le consentement libre et éclairé et répondre aux questions du participant. Fixer un rendez-vous pour l'entrevue ZOOM une semaine plus tard afin de laisser sept jours pour réflexion.
- 3— Tout de suite après, envoi du formulaire de consentement (voir annexe D) pour lecture.
- 4— Lors du rendez-vous virtuel pour l'entrevue : répondre aux questions soulevées par le formulaire de consentement et signature du formulaire. Réalisation de l'entrevue en mode vidéoconférence enregistré.
- 5— Envoi d'une lettre avec un résumé des résultats de la recherche.

La chercheuse a mené l'ensemble des entrevues, d'une durée maximale de 90 minutes. Afin de minimiser autant que possible les préjudices de temps causé aux participants, les entrevues ont été réalisées par vidéoconférence. Lors du premier contact, la chercheuse s'est assurée que l'enregistrement des vidéoconférences répondrait aux critères de confidentialité, de confort, de tranquillité et d'anonymat. Le certificat d'éthique de l'UQAT a été délivré le 11 août 2022 et il a été envoyé au Centre de services scolaire des Hautes-Laurentides avant de débiter les premiers contacts avec les participants.

1.4 Analyse de données

Dans un souci de cohérence, et étant la phénoménologie au centre du cadre conceptuel de cette recherche, l'analyse des résultats s'est effectuée aussi selon l'optique phénoménologique. Étant donné que l'analyse phénoménologique vise à saisir et à clarifier la signification, la structure et l'essence d'un phénomène, « il s'agit de capter ce qui est essentiellement humain dans l'expression des phénomènes vécus » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 470). Ce choix d'analyse nous a permis de mettre en parenthèses les prénotions et les jugements hâtifs, et de donner ainsi toute la place aux témoignages.

Paillé et Muchielli expliquent l'analyse phénoménologique comme étant un processus d'imprégnation et de synthétisation afin d'en dégager une structure générale :

Ceci implique (1) une lecture transversale de l'ensemble des récits phénoménologiques (2) centrée sur la saisie de l'expérience partagée, dans son essence (3) donc tentant de circonscrire un monde partagé (4) et laissant de côté les éléments de témoignage périphériques ou non pertinents (5) ceci avec l'intention, au final, de cerner des invariants phénoménologiques. (2015, p. 101)

En ce qui concerne la phénoménologie descriptive de Husserl, nous voyons qu'il aborde les notions de conscience, d'intentionnalité, d'intuition et de réduction phénoménologique. La conscience donnerait une signification à l'expérience vécue, alors que l'intentionnalité créerait une relation entre la conscience et l'objet d'étude. L'intuition, avec l'imagination, l'anticipation, la mémoire et les sentiments, serait utilisée pour expliquer l'expérience vécue et la réduction phénoménologique permettrait de laisser de côté cette expérience subjective afin d'en extraire ce qui est universel (O'Reilly et Cara, 2014).

Fortin et Gagnon (2016) comparent les méthodes d'analyse phénoménologique de données de Colaizzi, Giorgi, et Van Kaam, afin d'en extraire les similitudes : elles ont toutes en commun la lecture répétée des données en vue de créer un dialogue entre le chercheur et les informations recueillies, dans une réflexion continue, et dans le but d'en extraire une signification profonde. Nous avons retenu la méthode phénoménologique scientifique de Giorgi (1997) qui, selon O'Reilly et Cara (2014), comporte cinq étapes :

1. Collecte de données verbales (entrevues à questions larges et ouvertes permettant à chaque participant de décrire son expérience vécue).
2. Lecture des données (afin de retenir le sens global de chaque entrevue).
3. Division des données en unités de signification à la suite de relectures répétées (énoncées dans le langage du participant).
4. Organisation et énonciation des données brutes dans le langage de la discipline.
5. Synthèse de résultats (sélectionner l'essentiel dans le phénomène à l'étude).

L'organisation de données de l'étape 4 a été réalisée par thèmes, qui correspondent aux dimensions explorées : l'EGO (la formation, l'attitude et l'intérêt de l'enseignant), l'OBJET (l'appréciation des œuvres d'art contemporain en classe, par l'enseignant et par l'élève) et l'ALTER (la perception de la connaissance 3 et l'adhérence aux contenus du PFEQ). Dans la section « Contexte de l'analyse », nous présentons plus en détail la façon dont les informations sont codées, les catégories et sous-catégories, ainsi que des exemples de sens. Cette analyse thématique a été menée à l'aide du logiciel NVIVO.

L'étape 5, la synthèse de résultats, a permis d'extraire l'essentiel afin de s'approcher de plus en plus de ce qui est universel. L'analyse a été faite en cherchant autant les similitudes que les écarts, classant les sous-catégories afin de trouver ce qui était commun et ce qui était particulier à chaque participant.

Cependant, Meyor nous met en garde sur la méthode de Giorgi : une utilisation excessivement méthodologique pourrait nous amener à oublier le fait que dans notre analyse, nous devons nous baser sur la subjectivité de l'informateur et sur la subjectivité du chercheur.

C'est que cette méthode amène le chercheur, en concentrant son regard sur le phénomène, à occulter de façon paradoxale la subjectivité de celui qui vit le phénomène, sans parler de sa subjectivité propre. Or, procéder de la sorte a comme

conséquence d'amputer les résultats de ce à quoi cette méthode est censée nous mener, de couper la phénoménologie de ses racines et donc de réduire cette dernière à une partie d'elle-même. (2005, p. 25)

Afin d'éviter ce piège, nous avons relu, et ce, tout au long de l'analyse, non seulement les parties codées, mais l'intégralité des entrevues. Ceci a permis de saisir la subjectivité de l'interviewé et son sens global afin de s'assurer que l'essence n'est pas extraite à partir des fragments, mais de la globalité du sens.

CHAPITRE IV : ANALYSE

1— CONTEXTE DE L'ANALYSE

1.1 Le chercheur et son rapport à l'objet d'étude : possibles biais

Dans le cadre théorique, nous avons situé notre posture épistémologique afin de mettre en évidence la structure de pensée qui sert de toile de fond à cette recherche. Il faut maintenant clarifier quel est notre rapport à l'objet d'étude afin de connaître les attentes, les a priori, les préjugés et les possibles biais qui pourraient contaminer notre analyse. Cette prise de conscience nous permettra d'objectiver, dans les limites du possible, le processus d'analyse de données. À ce sujet, Paillé écrit :

La proposition selon laquelle l'analyse qualitative se fabrique avec ce que je suis a également pour objectif de mettre pleinement en évidence le fait que l'analyste est une personne avant d'être un codeur, un réservoir de savoirs ou l'opérateur d'un logiciel. (2018, p. 3)

Le rapport à l'objet d'étude de cette recherche a deux facettes : l'art contemporain et l'enseignement. Comme mentionnée dans l'avant-propos, la chercheuse accumule une longue expérience professionnelle dans ce secteur, ce qui lui permet d'avoir un regard riche et complexe sur le sujet, mais ce regard peut aussi être rempli de biais à éviter. Selon la classification des biais cognitifs de Benson, B. et Manoogian III, J. (2016), les biais les plus possibles dans cette recherche seraient le biais de confirmation (privilégier les informations confirmant l'hypothèse), le biais de perception sélective (favoriser une interprétation plutôt qu'une autre) et les biais dus à l'influence continue (l'information, même discréditée, continue d'influencer le raisonnement). Tout au long de l'analyse, la chercheuse sera en garde afin de se méfier des certitudes et de croyances provenant de son expérience professionnelle. De plus, le chercheur, dans son analyse, n'est pas seulement conditionné par ses croyances et ses expériences personnelles, par l'époque et la culture qui l'entourent, mais aussi par des facteurs en lien avec son rôle de chercheur. Faisant partie d'une communauté scientifique, sa recherche, afin d'être considérée comme rigoureuse et être validée par ses pairs, doit correspondre aux attentes de cette communauté (Paillé et Muchielli, 2015). Afin d'objectiver notre analyse autant que possible il faudra donc aussi prendre une certaine perspective face aux attentes de la communauté scientifique.

En plus des biais dus au regard de la chercheuse, il peut exister des biais provenant des personnes interviewées. Étant le Centre d'exposition de Mont-Laurier le seul diffuseur d'art contemporain de la région, les quatre participants à l'étude (comme la majorité d'enseignants de la région), ont assisté à des visites et des ateliers d'art au Centre d'exposition de Mont-Laurier, qui avaient été conçus et animés par la chercheuse. Ainsi, un biais de familiarité (faire davantage confiance à ce qui nous est familier ou proche) pourrait exister de la part des interviewés. Ceci s'est tenu en compte lors des conclusions.

1.2 Organisation de l'analyse : indicateurs

L'entrevue a été conçue en trois parties (ego, objet et alter), avec des questions qui permettent de répondre aux trois objectifs de recherche. Dans chaque partie, des catégories et des sous-catégories nous ont permis d'organiser les informations en lien avec les études présentées dans la problématique.

Les verbatim ont été codés de façon très simple : suivant la chronologie des entrevues, nous avons donné un numéro à chaque enseignante (E) : la première participante a eu le code E1 (enseignante 1), la deuxième E2, la troisième E3 et la quatrième E4. Les ensembles de questions portant sur l'ego débutent avec le numéro 1, et se déclinent en ordre ascendant selon le nombre de questions de la grille d'entrevue. Les questions portant sur l'objet débutent avec le numéro 2, et celles sur l'alter sont codées par le numéro 3.

Voici en format tableau, l'organisation de l'analyse des données, avec des citations extraites des verbatim. La partie mauve du tableau 4 aborde l'ego, nous permettant d'établir les perceptions de soi et les conceptions sur l'art de l'enseignant généraliste. La partie orange du tableau 4 aborde l'objet, dont un portrait du style d'appréciation pour chacune des enseignantes ainsi que les facteurs facilitants et ceux qui rendent difficile une appréciation. Et la partie bleue du tableau 4 nous présente le niveau d'adhérence des enseignantes concernant le contenu du PFEQ.

Tableau 4

Organisation de l'analyse et exemples d'extraits de verbatim : EGO (mauve), OBJET (orange) et ALTER (vert)

Catégorie	Sous-catégorie	Code	Exemple de sens
1— Formation	Initiale	Q1.1	« Je n'ai pas suivi aucune didactique d'aucun art. Ni musicale, ni arts plastiques, ni arts dramatiques » (E4, Q1.1).
	Continue et autodidacte	Q1.2 Q1.3	« Honnêtement, ce qui m'a le plus servi dans mon enseignement de l'art plastique, ce sont les visites qu'on faisait au centre culturel. Les animateurs nous parlent des artistes, des techniques, et la personne qui est là fait comme un modelage d'appréciation. Moi je dirais que c'est plus là que je l'ai appris, en même temps que les enfants » (E2, Q1.2).
2— Conceptions de l'art	Art contemporain	Q1.4.3 Q1.4.4 Q1.5.2	« Mais, il me semble que je me dis que l'art qu'on peut apprécier présentement, cela serait ça l'art contemporain » (E1, Q1.5.1).
3— Intérêt et attitude	Arts visuels		« J'ai un certain intérêt qui est freiné par mon manque d'outils, mais au départ, j'ai un intérêt » (E4, 1.4.1).
	Art contemporain	Q1.4.1 Q1.4.2 Q1.5.1 Q1.5.2	« Je pense que je ne sais pas exactement ce que c'est. Si j'en voyais, cela m'intéresserait, mais quand c'est très gauche ou très particulier, j'ai tendance à décrocher un petit peu. Je suis peut-être plus attiré vers les grands mouvements de l'histoire. Je ne me sens pas incompétente, mais je ne suis pas certaine de savoir exactement ce que c'est » (E3, 1.4.2).
4— Perception de soi	Perception	Toutes les questions	« Je n'ai jamais eu de talent ou développé du talent là-dedans, fait que quand on ne se sent pas bon en quelque chose, on repousse aussi un petit peu. C'est comme pas fait pour moi, j'ai dû apprivoiser » (E2, Q 1.4.1).
1— Appréciation en classe	Fréquence	Q2.1 Q2.2	« Assez fréquent, presque à chaque proposition de création il y avait un volet appréciation, mais pas nécessairement une heure, comme 5 - 10 minutes. Je dirai que aussi fréquent que la création, mais en moins de temps » (E3, Q 2.2).
	Ressources	Q2.3	« Présentement, ce qui est super populaire, c'est "Mieux enseigner", "Enseigner autrement". Des sites d'échanges entre les enseignants. C'est sûr qu'il y a de belles choses, mais il faut rester critique quand même parce qu'il ne se réfère pas toujours au programme » (E1, Q2.3).

	Facilitent	Q2.10	« Établir un respect dans la communication, puis un respect envers l'œuvre, peut-être préparer à ce qui est une opinion personnelle versus un jugement » (E3, Q2.10).
	Difficultés	Q2.11	« Ce n'est pas la matière dans laquelle on va mettre le plus de temps pour préparer nos cours nécessairement » (E2, Q3.6).
2— L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignant et les propositions pour les élèves	Appréciation perceptive	Q2.4 à Q2.9	« Il y a quatre enfants et cela ressemble à leur chambre, c'est l'endroit où ils dorment » (E1, Q2.4).
	Appréciation émotionnelle	Q2.4 à Q2.9	« Dans les émotions, ça fait ressentir bien de la tristesse, puis de la culpabilité un peu » (E3, Q2.6).
	Appréciation intellectuelle	Q2.4 à Q2.9	« J'aurais tendance à comparer avec les œuvres qu'on est allé voir de Véronique Doucet [...] Au niveau de deux œuvres, les animaux s'y retrouvent et les déchets se retrouvent, donc comparer l'intention [...] Dans les deux je vois la surconsommation » (E4, Q 2,9).
	Appréciation communicative	Q2.4 à Q2.9	« Je pense que l'artiste a voulu représenter le comment on se sent à l'intérieur » (E2, Q2.8)
1— Apprécier selon le PFEQ	Appréciation	Q3.1	« Apprécier ce n'est pas juste dire « J'ai aimé, je n'ai pas aimé », c'est aussi [...] en s'appuyant sur des critères. Le volet aussi des souvenirs que ça évoque et les émotions qu'on peut ressentir » (E2, Q 3.1).
	Progression et type d'œuvres	Q3.2 Q3.3 Q3.4	« Je trouve que c'est quand même une belle progression... Je suis d'accord ! Inclure sociale au deuxième cycle, ça t'ouvre sur les autres. Puis cognitif, tu construis ta pensée, et ton jugement critique et tu te fais une idée des arts. Même si tu comprends que tu aimes ou tu n'aimes pas, tu es capable d'apprécier quand même » (E1, Q3.3).
2— Adhérence au PFEQ		Q3.4	« Je trouve que ce n'est pas réaliste actuellement comme c'est proposé. Le programme en arts ou dans d'autres domaines aussi, ce n'est pas tout le temps réaliste, avec nos réalités actuelles. Ce n'est pas juste uniquement en arts, je trouve que c'est trop demandant tout ce qui est mis, et on n'a pas d'outils pour le faire, et notre temps est limité » (E4, Q3.7).

2— ANALYSE DE DONNÉES

2.1 L'EGO : l'enseignant généraliste

La première partie de l'entrevue cherche à répondre au premier objectif de la recherche : *décrire les perceptions des enseignants généralistes vis-à-vis de l'art contemporain afin d'établir des liens entre ces conceptions et l'enseignement de l'appréciation en classe (dialogue ego-objet)*. Il faut donc d'abord analyser l'ego et ensuite analyser l'objet en vue de pouvoir créer un dialogue entre les deux. Dans la présente section, nous ferons l'analyse des perceptions à partir des trois sous-catégories qui ont été abordées dans l'entrevue : la formation, l'intérêt et l'attitude. Cela nous permettra d'établir la perception de soi des enseignantes ainsi que leurs conceptions vis-à-vis les arts. Dans la section 2.2, l'analyse de l'objet (l'appréciation) nous permettra de comprendre les structures sous-jacentes utilisées par les enseignantes lors de l'appréciation dans l'intention de pouvoir établir les liens entre ego et objet.

2.1.1 La formation de l'enseignant généraliste en appréciation d'œuvres d'art

2.1.1.1 La formation initiale

En ce qui concerne la formation initiale reçue dans le cadre des études universitaires, trois enseignantes soulignent le fait qu'avec l'ancien programme de formation qui était basé sur des objectifs, l'appréciation n'y était pas du tout abordée. Ainsi, deux d'entre elles affirment avoir eu une formation universitaire en arts liés aux techniques, mais inexistante en ce qui concerne l'appréciation : « On parlait plutôt de différentes techniques, des différents gestes, mais de l'appréciation non. Je l'ai plus appris en en faisant. Je ne me souviens pas d'être allée visiter des musées non plus » (E2, Q1.1), « Non, je me rappelle qu'on ne l'a pas abordé parce que c'est plus tard que j'ai découvert ça avec le nouveau programme » (E1, Q 1.1). La troisième enseignante affirme, de son côté, ne pas avoir suivi aucune formation ni en appréciation ni en didactique des arts : « Je n'ai pas suivi aucune didactique d'aucun art : ni musicale, ni arts plastiques, ni arts dramatiques » (E4 Q1.1). Une seule des enseignantes affirme que, dans ses cours universitaires, elle avait abordé l'appréciation indirectement : « On avait chacun une période ou un mouvement artistique, puis à partir de ça, il fallait présenter une œuvre, présenter une activité à faire avec les

élèves, puis une technique. On se bâtissait avec ça un portfolio » (E3, Q1.1). Cette même enseignante dit avoir fait souvent de l'appréciation dans les cours de sa formation collégiale dans le programme Arts et lettres. Il est à noter qu'en étant l'enseignante la plus jeune de notre échantillon, elle a toujours enseigné sous la réforme du PFEQ, programme dans lequel la compétence 3 « Apprécier » y est développée.

2.1.1.2 La formation continue et autres formations

Aucune des interviewées n'a participé à des formations continues spécifiques en appréciation d'œuvres d'art. Une d'elles déplore qu'aucune formation à ce sujet n'ait jamais été offerte : « Je ne vois pas aucune promotion de formation ou de possibilité d'aller me former. On n'est pas invité à rien, de ce côté-là » (E4, Q1.4). Une des enseignantes nomme une expérience n'étant pas directement en lien avec l'apprentissage de l'appréciation d'œuvres « En enseignement stratégique, ils nous avaient montré comment apprécier une œuvre. [...] Au début on ne savait pas de quoi ils parlaient, puis à la fin, à force de nous montrer, on était capables de reconnaître » (E1, Q 1.2). L'enseignante affirme que cette formation lui a permis de développer la compétence d'appréciation.

Le fait de ne pas avoir une conseillère pédagogique en arts dans le CSSHL à qui pouvoir se référer a aussi été souligné à plusieurs reprises : « On a déjà eu des conseillers pédagogiques en art à la commission scolaire, mais, là, on n'en a plus. Donc, à qui se référer pour améliorer nos pratiques ? Pour pallier, l'important surtout au primaire, c'est d'avoir des partenaires comme le Centre culturel » (E2, Q4). Ainsi, même si elles n'ont pas été questionnées spécifiquement sur les visites avec les élèves au Centre d'exposition de Mont-Laurier, les quatre enseignantes interviewées en ont fait référence : « Honnêtement, ce qui m'a le plus servi dans mon enseignement de l'art plastique, ce sont les visites qu'on faisait au Centre culturel. Les animateurs nous parlent des artistes, des techniques, et la personne qui est là fait comme un modelage d'appréciation. Moi je dirais que c'est plus là que je l'ai « appris » en même temps que les enfants » (E2, Q1.2). « Aller visiter le Centre d'exposition avec mes élèves m'a permis vraiment d'apprendre, en observant. Apprécier des œuvres d'une autre façon, non pas juste avec les yeux, pas juste avec le goût, ce n'est pas juste « j'aime ça, je n'aime pas ça », mais, aussi, aller plus loin, découvrir ce que sont

les techniques, c'est quoi le but de l'artiste, qu'est-ce qu'il a voulu transmettre » (E1, Q1.2). En parlant du Centre d'exposition : « Ça donne un modèle de comment aborder l'art, de comment l'apprécier » (E3, Q 1.3), « Quand c'est avec les élèves au Centre d'exposition, j'apprécie, ça élargit mes horizons » (E4, Q1.4). Ainsi, les quatre enseignantes perçoivent les visites au Centre d'exposition de Mont-Laurier comme étant une source de formation. Cependant, aucune des enseignantes ne nomme les visites libres faites par elles-mêmes aux musées d'art comme étant une source de formation. Les quatre enseignantes affirment visiter des musées d'art, certaines de façon plus assidue et avec un intérêt plus marqué que d'autres, mais aucune n'y fait référence comme étant une expérience formative. Il semble donc important de remarquer que les visites animées et destinées aux élèves au Centre d'exposition de Mont-Laurier semblent avoir une composante formative pour les enseignantes et non seulement pour les élèves.

Plus loin dans l'entrevue, les enseignantes ont été questionnées sur les ressources qu'elles utilisent pour les séances d'appréciation. Plusieurs ressources sont nommées (Voir section 2.2.1.1), mais seulement une enseignante fait le lien direct entre l'utilisation de ces ressources et l'apprentissage autodidacte que cela engendre. En parlant des recherches menées sur Internet à propos des œuvres ou des artistes, elle dit : « J'ai besoin de l'apprendre, je ne peux pas le deviner. C'est comme un peu une autoformation, heureusement qu'il existe Internet » (E2, Q2.11).

Donc, les enseignantes, n'ayant pas eu accès à une formation universitaire ni à une formation continue en appréciation des œuvres d'art, ont appris l'appréciation surtout en concevant et en pilotant des activités auprès de leurs élèves. Elles sont capables de nommer le modelage acquis dans les visites au Centre d'exposition et l'autoformation réalisée grâce aux recherches réalisées sur Internet. Elles ne semblent toutefois pas faire de liens entre d'autres expériences et l'apprentissage de l'appréciation. La compétence « apprécier » a été développée de façon intuitive et non dans un cadre formatif avec une validation sociale. Comme nous verrons dans la suite de l'analyse, ce manque de validation social semble avoir eu un impact très grand sur le sentiment de compétence de certaines des enseignantes.

2.1.2 Les conceptions sur l'art : sur l'art contemporain, sur l'art et sur l'appréciation

Dans la problématique nous avons abordé la difficulté à définir l'art contemporain et nous avons retenu une définition pour l'appliquer à notre recherche. Cependant, étant donné que ce qui nous intéresse est de connaître la perception de l'enseignant généraliste, nous n'avons pas imposé cette définition lors des entrevues, mais nous nous sommes intéressés à la conception de chaque enseignant. Ainsi, nous avons demandé aux interviewés de le définir dans leurs propres mots en leur posant la question suivante : « pouvez-vous m'expliquer ce qui est, selon vous, l'art contemporain ? » Cette question a provoqué inconfort, malaise et perplexité. Une enseignante a tenté une définition complète : « Contemporain, ça veut dire nos contemporains... plus dans le présent peut-être. Si tu me dis contemporain, je te dirai Picasso et les différents arts qui sont arrivés. Parce qu'avant, il y avait les grands maîtres, les portraits, mais on est sorti de ça, et maintenant ce n'est pas juste la peinture » (E1, Q1.4.4). Plus tard dans l'entrevue elle rajoute aussi : « Mais, il me semble que je me dis que l'art qu'on peut apprécier présentement, cela serait ça l'art contemporain » (E1, Q1.5.1). Mais les autres enseignantes ont plutôt évité de développer la réponse : « Je n'ai pas le droit d'aller voir sur Google ? (Rire gêné, mais complice.) Je dirais que c'est quelque chose qui est plus actuel, qui doit être assez figuratif, mais... non, j'aurais dû faire de recherches avant. (Rire gêné) [...] Ça ne doit pas être le cubiste, ça ne doit pas être le pointillisme, ça ne doit pas être l'art abstrait... mais le définir exactement par ce qu'il est, je ne pourrais pas dire » (E2, Q1.4.4), « Je pense que je ne sais pas exactement ce que c'est [...] Je ne me sens pas compétente, je ne suis pas certaine de savoir exactement ce que c'est, je ne suis pas certaine d'en avoir vu énormément » (E3, Q1.4.4), « Oui, au Centre d'exposition c'est contemporain, celle qu'on vient d'aller voir s'est fraîchement faite » (E4, Q2.2).

Cette difficulté des enseignantes à donner une définition au concept « art contemporain » semble être un reflet de la difficulté même que les experts éprouvent. Cette difficulté a été présente tout au long de l'entrevue puisque les questions utilisaient constamment la terminologie « art contemporain ». Les enseignantes auraient eu besoin d'une validation : après la formulation de leur propre définition d'art contemporain, il aurait été pertinent de leur proposer une définition établie pour le reste de l'entrevue. De cette façon, nous aurions

évité le malaise et nous aurions circonscrit les réponses à l'intérieur de la définition donnée. Ce besoin de validation des réponses de la part des interviewés n'a pas seulement été présent concernant la définition d'art contemporain, mais comme nous verrons plus tard, il a aussi été présent concernant l'appréciation et concernant le contenu du PFEQ.

Au-delà de la tentative de définir l'art contemporain explicitement, les enseignantes ont émis des commentaires nous permettant de déceler des conceptions sous-jacentes, tout au long de l'entrevue. L'idée que l'art est plus qu'un bricolage a été nommée par deux enseignantes : « Je pense qu'il y a une mauvaise compréhension de l'enseignement des arts, surtout avec Pinterest et tout ça. J'en fais partie. C'est facile de tomber dans le bricolage, et non pas dans l'enseignement des techniques, de l'appréciation, puis tout ça » (E1, Q1.3.1). « Je suis capable de me faire une idée en dehors de juste mon jugement esthétique. Ça m'intéresse de savoir ce que l'artiste a voulu véhiculer » (E1, Q1.5.1), « On n'est plus à l'époque du bricolage, on sait maintenant que les arts plastiques ce n'est pas du bricolage. On est rendu plus loin que ça, mais reste qu'on a un bout de chemin à parcourir quand même. Dans l'appréciation, puis dans la création » (E2, Q3.2). Il semble donc, qu'elles soient capables de dire ce que l'art n'est pas (« pas un bricolage »), mais que définir proprement ce que l'art est, demeure difficile.

Les enseignantes ont souvent nommé le besoin de comprendre ce que l'artiste voulait transmettre, ce qu'il voulait exprimer ou véhiculer. La conception que « l'œuvre d'art transmet un message » était présente chez les quatre enseignantes interviewées. Cependant, il est curieux de constater que deux des enseignantes ne peuvent pas concevoir que la finalité première de l'œuvre d'art puisse être celle de passer un message. Dans leur conception, elles semblent avoir l'idée que l'art doit être esthétiquement beau ou que l'art doit utiliser des techniques plastiques, puisqu'elles valident ce qui est ou ce qui n'est pas art en fonction de cette conception : « (en parlant de l'œuvre photographique de James Mollison) : parce que là, ça sort de l'art, on rentre en éthique, on rentre en culture. Réfléchir à des questions éthiques, ça m'allume vraiment beaucoup. Mais, tu vois, dans ma tête ça n'aurait pas été classé dans l'appréciation d'œuvres d'art. Même si je le vois complètement maintenant que tu m'as mis en situation » (E1, Q2.5) « (en parlant de l'œuvre

photographique de James Mollison) : il ne me semble pas une œuvre d'art comme tel. Ça me semble une photo d'une réalité qui est triste. [...] J'ai de la misère à voir le côté artistique de ça. Je ne vois pas une œuvre d'art, je vois plutôt l'artiste qui veut nous montrer la pauvreté » (E4, Q2.5) « (en parlant de l'œuvre de Tim Noble et Sue Webster) : Oh my god ! Oh ! c'est fou par exemple que l'artiste ait été capable de faire cette projection ! Mais encore, c'est... c'est une œuvre, c'est magnifique. Mais ça sort de juste l'art parce que c'est tellement percutant, parce que c'est fait avec des déchets » (E1, Q2.8).

L'importance donnée aux arts plastiques parmi les autres matières du PFEQ est nommée comme suit : « L'art plastique c'est quand même quelque chose qui est spécialisé en soi, puis c'est quelque chose qui est un peu mis de côté par rapport à l'importance du français, des mathématiques, les sciences, l'univers social » (E2, Q1.3.1). Même si ce commentaire ne fait pas référence directement à une conception sur l'art, l'importance et la position qu'on donne à une discipline par rapport à une autre, a un impact direct sur la conception que nous avons de cette discipline.

Donc, sans en avoir demandé directement une définition, nous observons la cohabitation de plusieurs conceptions de l'art qui peuvent sembler paradoxales : l'art est plus qu'un bricolage, mais il est moins important que les français ou les sciences. L'œuvre d'art transmet un message, mais elle doit être esthétiquement belle ou utiliser des techniques plastiques.

2.1.3 L'intérêt et l'attitude de l'enseignant envers l'art et l'art contemporain

Les interviewés ont été interrogés sur leurs intérêts envers les arts plastiques/arts visuels, et aussi plus concrètement sur leurs intérêts envers l'art contemporain. Dans le tableau suivant, nous allons comparer les réponses de chacune des enseignantes afin de mettre en évidence la différence d'intérêts quand il s'agit spécifiquement d'art contemporain.

Tableau 5
Comparatif de l'intérêt vis-à-vis de l'art et vis-à-vis de l'art contemporain

	Comment décriez-vous votre intérêt envers les arts plastiques/arts visuels ?	Comment décriez-vous votre intérêt envers l'art contemporain ?
E1	« Je suis très ouverte et j'aime ça apprendre [...] je suis curieuse »	« Je me considère très novice, puis même si je suis curieuse ce n'est pas la première chose que je vais faire »
E2	« Je dirais grandissant, par rapport à quand j'ai commencé ma formation. J'ai comme appris à mieux les apprécier, mieux les interpréter, à poser un regard différent. [...] Je dirais grandissant, avec le temps on développe une certaine assurance et un vocabulaire et plus des connaissances »	« Je ne connais pas grand-chose pour le distinguer. Il faudrait que tu m'expliques un peu ce que tu veux dire par art contemporain »
E3	« J'ai un intérêt plus que la normale, aller au musée ça va m'intéresser, faire les arts ça va m'intéresser [...] Je vais choisir cela avant de choisir quelque chose de sportif, j'ai quand même beaucoup d'intérêt [...] J'ai un regard quand même qui va au-delà de juste la première perception »	« Je pense que je ne sais pas exactement ce que c'est. Si j'en voyais, cela m'intéresserait, mais quand c'est très gauche ou très particulier, j'ai tendance à décrocher un petit peu. Je suis peut-être plus attirée vers les grands mouvements de l'histoire. Je ne me sens pas incompétente, mais je ne suis pas certaine de savoir exactement ce que c'est »
E4	« J'ai un certain intérêt qui est freiné par mon manque d'outils, mais au départ j'ai un intérêt ».	« Je ne suis pas une personne qui visite beaucoup les musées, mais quand je suis invitée, quand j'ai la possibilité, ça m'intéresse. [...] On dirait que je n'irais pas courir après, mais que quand ça m'est présenté, j'ai un intérêt »

Nous pouvons observer que les deux enseignantes qui démontrent un intérêt un peu plus marqué pour l'art (E1 et E3) sont moins intéressées par l'art contemporain. De son côté, l'enseignante 2 ne semble pas pouvoir en faire la distinction, et l'enseignante 4 semble éprouver le même intérêt envers l'art contemporain qu'envers les autres tendances artistiques.

Dans le commentaire de l'enseignante 3, « Je suis peut-être plus attirée vers les grands mouvements de l'histoire parce que je ne me sens pas si incompetente », nous observons à nouveau l'impact que le sentiment de compétence a sur son intérêt à l'égard de la discipline arts plastiques. Ceci est aussi confirmé par l'enseignante 2, qui dit que son intérêt a grandi quand elle a appris « à mieux les apprécier, à mieux les interpréter, à poser un regard différent » et que cet apprentissage lui a donné de l'assurance. Et cette assurance a fait grandir son intérêt. Dans le même sens, l'enseignante 4 dit que son intérêt est freiné par le manque d'outils, ce qui nous laisse envisager qu'avoir plus d'outils lui permettrait de se sentir plus compétente et cela ferait grandir son intérêt envers les arts visuels.

Devant la question : « *pourriez-vous définir avec un mot votre état d'esprit à l'égard de l'art contemporain ?* », nous pourrions diviser les réponses selon leur aspect positif (découverte, curiosité, question), selon leur aspect négatif (incompétente, pas outillée, innocente, pas à l'aise) et selon leur neutralité (indifférence). À remarquer que les enseignantes font encore une fois référence à leurs niveaux de compétence pour définir leur rapport à l'art contemporain : incompetente, pas outillée, innocente, pas à l'aise.

2.1.4 Perception de soi de l'enseignant généraliste en relation à l'art et l'art contemporain

Afin de mieux observer le dialogue entre l'ego et l'objet, nous croyons important de nommer les commentaires qui nous permettent d'observer quelle est la perception que les enseignantes interviewées ont de soi en lien avec la discipline étudiée. Bien qu'il n'ait pas eu de questions prévues à ce sujet, les nombreux commentaires recueillis nous ont fait comprendre l'importance de la perception de soi (ego) dans la construction de la perception sur la discipline (objet). Donc voici les différents portraits des quatre enseignantes interviewées sur la perception de soi concernant les arts plastiques:

Perception de soi vis-à-vis l'art, enseignante 1 : L'enseignante 1 se décrit elle-même comme étant quelqu'un de très curieuse, ouverte, qui aime découvrir les arts et les faire découvrir aux élèves : « Ça a toujours été important pour moi de faire découvrir différents arts [...] je me considère très novice, et même si je suis curieuse [...] ce n'est pas dans ma nature. Mais, je suis très ouverte et c'est pour ça que je suis toujours allée visiter le Centre d'exposition parce que je trouve que c'est une belle façon d'avoir quelqu'un qui va plus

loin, puis qui a une belle ouverture et cela permet de découvrir plein d'artistes » (E1, Q 1.4.1). Tout au long de l'entrevue, elle semble avoir une bonne estime et une bonne perception d'elle concernant les arts et l'appréciation, malgré le fait de nommer « ne pas disposer d'un talent particulier ». Elle s'exprime ainsi par rapport à son talent : « Je m'en rappelle parce que j'avais trouvé que j'étais bonne, puis je ne suis pas habituellement très bonne pour reproduire » (E1, Q 1.1), « Je me sens vraiment comme une débutante en arts ». (E1, Q1.2.1), « Je suis une personne très manuelle, mais au niveau du dessin, je ne suis vraiment pas bonne » (E1, Q 1.4.1). Et elle répète souvent son intérêt et son ouverture : « Je pense que je suis une personne ouverte et je suis capable de me faire une idée en dehors, justement, de juste mon jugement esthétique. Ça m'intéresse de savoir ce que l'artiste a voulu véhiculer » (E1, Q 1.5.1).

Perception de soi vis-à-vis l'art, enseignante 2 : Durant l'entrevue, l'enseignante 2 nomme souvent son manque de talent et de connaissances en lien avec les arts plastiques, mais elle nomme aussi son intérêt et sa volonté d'ouvrir les élèves à cette discipline : « Les arts plastiques, ce n'est pas ça qui va faire que l'élève va réussir ou échouer son année, cependant on sait que c'est une façon pour les enfants de s'exprimer, de relâcher la tension. Moi l'art plastique ne me parle pas comme tel, dans le sens que je n'ai jamais pensé à aller étudier en arts, mais je sais que j'ai des élèves qui pourraient faire une vie dans ce sens. Il faut qu'on soit ouverts à leur présenter toutes sortes d'avenues » (E2, Q3.6).

Elle semble bien connaître le contenu du PFEQ et son manque de talent ne l'empêche pas de faire de l'appréciation en classe ou d'aller au Centre d'exposition de Mont-Laurier avec ses élèves. Elle exprime son manque de bagage culturel et de connaissances comme suit : « Au troisième cycle, quand il faut comparer avec d'autres œuvres ou d'autres artistes, le bagage culturel des enfants n'est pas tellement grand à ce niveau-là. Puis comme tu vois, je ne peux pas en dire tant, non plus, de moi » (E2, Q3.2), « Sûrement qu'il y a déjà eu des trucs au Centre culturel sur l'art contemporain, mais je ne pourrais pas le classer comme tel [...] Je ne suis pas assez connaissant là-dedans. (Rire gêné) » (E2, Q.1.4.2). Et elle décrit son manque de talent de la façon suivante : « Mon premier souvenir est très mauvais, dans le sens que je me sentais vraiment, vraiment poche. J'étais très inhabile. Moi, j'ai fait tout

mon secondaire en musique, je n'ai pas fait d'arts plastiques et je n'ai pas de talent en dessin. Mes collègues de classe, c'était de toute beauté ce qu'ils faisaient, puis moi j'étais encore dans un stade de troisième année du primaire (rire gêné). Fait que, j'avais vraiment honte de moi quand je faisais ma formation » (E2, Q1.1). « Je n'ai jamais eu de talent ou développé des talents là-dedans, fait que, quand on ne se sent pas bon en quelque chose, on repousse aussi un petit peu. C'est comme pas fait pour moi. J'ai dû apprivoiser » (E2, Q 1.4.1). « (en parlant de l'appréciation en classe) : ce n'est pas parce que ce n'est pas mon dada, mais c'est parce que je n'ai tellement pas de talent en art, que j'ai dû plaisir à le faire, mais ce n'est pas naturel. (Rire gêné) » (E2, Q.2.2), « Pour la création, je vais modeler un peu, mais je suis loin de posséder ou de maîtriser (le talent). Souvent ce que les élèves font, c'est beaucoup mieux ! » (E2, Q3.4).

Cette enseignante verbalise son insécurité et son inconfort face à l'appréciation, tout au long de l'entrevue avec des commentaires comme ceux-ci : « Là je me sens rouillée un petit peu. (Rire stressé) » (E3, Q2.4), « C'est ça, je ne suis pas très bonne, eh ? (rire gêné) » (E3, Q2.4), « Tu es déçue, non ? » (E3, Q2.5), « Tu vois pourquoi j'avais besoin du Centre culturel ? (Rire) » (E3, Q2.6).

Perception de soi vis-à-vis l'art, enseignante 3 : La troisième enseignante interviewée a une très bonne perception de soi par rapport à l'art, elle se sent compétente et démontre plus d'assurance tout au long de l'entrevue. Elle nomme être à l'aise et avoir un penchant envers cette discipline : « J'ai un intérêt plus que la normale, aller au musée, ça va m'intéresser, faire les arts, ça va m'intéresser [...] Je vais choisir cela avant de choisir quelque chose de sportif, j'ai quand même beaucoup d'intérêt [...] J'ai un regard quand même qui va au-delà de juste la première perception » (E3, Q1.4). Elle émet quelques doutes concernant le PFEQ : « J'aurais besoin d'exemples », « Il faudrait que je plonge », « Il faudrait que je sois accompagnée un petit peu plus », mais les doutes ne sont pas par rapport à leurs capacités ni à leur perception de soi, mais plutôt à la profondeur de leur connaissance du PFEQ.

Perception de soi vis-à-vis l'art, enseignante 4 : La quatrième enseignante partage son malaise face à l'appréciation : « C'est un sujet que je ne maîtrise pas, je ne me sens pas à

l'aise, je n'ai vraiment pas d'outils, moi-même, pour apprécier une œuvre d'art. Quand j'observe une œuvre, on dirait que je ne sais pas sur quoi m'appuyer autre que mes sensations, mes émotions. Je vais trouver ça beau, ça va m'attirer, je vais avoir un intérêt, mais on dirait que je ne me sens pas outillée à apprécier moi-même l'œuvre d'art. Quels sont les aspects à analyser ? Je ne me sens pas outillée pour le faire, ça va se limiter à... « je trouve ça intéressant », « je trouve ça beau » (E4, Q 1.5.1). Et elle exprime aussi son malaise par rapport à l'appréciation d'une œuvre d'art en classe par les enfants : « Leur jugement est basé juste s'ils trouvent ça beau ou laid, et ça va me faire vivre une émotion, ça va me fâcher un peu, et ça m'empêche... ça me freine... je ne sais pas comment les aider et cela fait en sorte que j'ai moins le goût d'en faire » (E4, Q3.4).

En parlant de l'art contemporain, elle nomme ses difficultés comme suit : « J'ai toujours l'impression d'être dans le champ » (E4, Q2.8), « Je ne me sens vraiment pas outillée. Ignorante à niveau de mes connaissances. Ça me limite » (E4, Q2.11), « Ce n'est sûrement pas ça que tu veux entendre, là » (E4, Q.2.5). Malgré les doutes et l'insécurité qu'elle exprime (ego), comme nous verrons dans la suite de l'analyse, quand il s'agit d'apprécier une œuvre d'art (objet), elle démontre les mêmes capacités que les autres enseignantes.

2.2 L'OBJET : l'appréciation de l'art contemporain

Dans cette section nous allons analyser le style d'appréciation pour chacune des enseignantes, afin de créer par la suite, un dialogue entre l'objet (appréciation) et l'ego (enseignant). Nous allons aussi aborder la fréquence et les ressources utilisées en classe ainsi que les facteurs facilitants et ceux qui rendent difficile l'appréciation.

2.2.1 L'appréciation de l'art contemporain en classe

Les quatre enseignantes interviewées disent faire de l'appréciation d'œuvres d'art en classe. Trois d'entre elles utilisent l'appréciation de l'œuvre comme source d'inspiration pour la création. Quand il s'agit de savoir si l'art contemporain est apprécié en classe, nous retrouvons à nouveau le malaise devant l'incapacité à le définir ou à le reconnaître.

Dans le tableau 8, nous pouvons observer que la fréquence d'appréciation correspond à la fréquence de création pour trois des enseignantes puisqu'elles semblent appuyer la création sur les œuvres appréciées. L'enseignante 4 dit faire « trop peu » d'appréciation, sans préciser la fréquence, mais explique qu'elle fait de l'appréciation lors des cours de français quand ils observent de façon détaillée les illustrations de livres. Cette interdisciplinarité a été aussi nommée par l'enseignante 1, qui ne délimite pas l'appréciation aux œuvres d'art, mais qui considère l'appréciation dans un sens plus large.

Tableau 6
Fréquence d'appréciation en classe

	Art	Art contemporain	Autre
E1	« Je parlais toujours d'une œuvre [...] si je voulais faire quelque chose avec les lignes droites ou les angles, je pouvais montrer Picasso [...] Dans ma compréhension j'en faisais à chaque fois que j'enseignais les arts ». « Je te dirais aux dix jours après peu ».	« J'ai de la misère à savoir vraiment ce qu'est l'art contemporain, mais je te dirais que oui ».	« L'art ce n'est pas seulement non plus les artistes, les peintres... Ça peut être du théâtre. J'ai aussi une appréciation en lecture d'œuvres littéraires. Je trouve que ça se recoupe [...] d'après moi, cela englobe les œuvres littéraires, théâtrales ou visuelles ».
E2	« Avant de partir un projet [...] on va toujours aller chercher des artistes qui les font pour pouvoir s'inspirer et voir les grandes lignes de la technique ou de la création. C'est comme un tout qui est amalgamé », « Je dirais au moins une fois par mois ».	« Sûrement, mais... je ne pourrais pas le classer comme tel [...] je me souviens qu'on avait parlé du cubisme à un moment donné, mais spécifiquement, je ne suis pas assez connaissant là-dedans ».	
E3	« Assez fréquent, presque à chaque proposition de création, il y avait un volet appréciation, mais pas nécessairement une heure, comme 5 - 10 minutes. Je dirai que aussi fréquent que la création, mais en moins de temps ».	« Non, je pense que je n'en ai jamais fait ».	

E4	« Trop peu ».	« On va au Centre d'exposition. Cette année, j'y vais trois fois ».	« J'utilise beaucoup la littérature jeunesse, puis tranquillement on observe les œuvres qui sont dans les livres ».
----	---------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.2.1.1 Ressources utilisées pour l'appréciation de l'art contemporain

Deux ressources pour l'appréciation de l'art en classe ont été nommées de façon unanime par les quatre enseignantes : le Centre d'exposition de Mont-Laurier et Internet. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section sur la formation, les quatre enseignantes ont parlé des visites faites au Centre d'exposition comme étant formatives. Cela semble un outil exploité et apprécié de façon unanime, qui sert de modelage et de source de renseignements, autant pour les enseignantes que pour les élèves.

De l'autre côté, Internet est utilisé par les quatre enseignantes afin de rechercher différents types d'informations :

- Des informations sur les artistes et les œuvres : « Je vais avoir tendance, de fois, à comparer des œuvres. On va aller voir des œuvres d'artistes sur Internet. [...] Parfois, je vais faire mes recherches sur Internet, sur l'artiste en question. On va regarder ses œuvres, puis après on va essayer de faire une œuvre à la manière de cet artiste-là » (E4, Q2.3), « Sur Internet, on peut trouver... de fois en lien avec des musées ou juste sur les artistes et le portfolio des artistes » (E2, Q2.3).
- Des échanges en arts plastiques avec d'autres enseignantes : « Présentement, ce qui est super populaire, c'est « Mieux enseigner », « Enseigner autrement ». Des sites d'échanges entre les enseignants. C'est sûr qu'il y a de belles choses, mais il faut rester critique quand même parce qu'ils ne se réfèrent pas toujours au programme » (E1, Q2.3).
- Des idées d'activités : « Sur Internet... oui, peut-être une idée à gauche puis à droite, mais pas une SAE complète » (E3, Q2.3).

Seulement une des enseignantes a nommé d'autres outils à part Internet et le Centre d'exposition de Mont-Laurier : les valises Imago. Il s'agit d'un outil qui était disponible au CSSHL et que les enseignants pouvaient emprunter à tour de rôle : « Il y avait de très

belles reproductions là-dedans, puis on parlait de ça, et on avait de belles fiches d'appréciation » (E1, Q1.1.3), « On a eu après Imago un autre matériel qui a été abandonné. [...] c'était des bons outils qui ont traîné longtemps, et je m'en suis quand même servi, ça nous aidait à sortir du bricolage quand on enseigne les arts » (E1, Q1.3.1).

2.2.1.2 Facteurs qui facilitent ou qui rendent difficile l'appréciation d'œuvres d'art contemporain

Les enseignantes ont nommé plusieurs facteurs facilitant l'appréciation en classe. Ces facteurs ont été rassemblés en trois catégories : l'enseignant (la préparation, le savoir-être), l'élève (le modelage, le milieu culturel familial) et les œuvres (l'accessibilité, la quantité, et le choix), dans le tableau 7.

Concernant les facteurs qui rendent difficile l'appréciation en classe, la plupart de ceux qui ont été nommés correspondent à la version négative des facteurs facilitants. Par exemple, si la préparation est un facteur facilitant, le manque de préparation devient un facteur qui rend l'appréciation difficile. Ainsi, afin d'harmoniser les facteurs qui rendent l'appréciation difficile avec les facteurs facilitants, nous les avons groupés dans le tableau 7 sous les mêmes trois catégories : « l'enseignant », « l'élève » et « les œuvres » :

Tableau 7
Facteurs qui facilitent et qui rendent difficile l'appréciation en classe

FACTEURS FACILITANT L'APPRÉCIATION		FACTEURS QUI RENDENT DIFFICILE L'APPRÉCIATION	
<u>Enseignant</u> <u>Préparation :</u> Recherches sur l'œuvre Ressources disponibles	« Une bonne préparation de la personne qui va faire réfléchir. C'est important de connaître les médiums, les techniques, mais aussi l'auteur, l'artiste, puis ce qu'il véhicule » (E1, Q2.10), « La préparation c'est primordial. Bien connaître ton sujet » (E1, Q2.10), « Il y a toujours une petite recherche qui est importante avant [...] moi je ne connais pas tant les arts, donc il faut que je me prépare avant de le faire » (E1, Q2.5), « Ce qui va m'aider c'est si j'ai de ressources, si je connais l'intention, si j'ai de l'information sur l'artiste, sur son œuvre » (E4, Q2.10), « Avoir recours à des gens qui se connaissent. Ce n'est pas toujours l'enseignante non plus qui est obligée d'être au centre de ça » (E1, Q2.10).	Enseignant Manque de préparation	« Ce n'est pas la matière dans laquelle on va mettre le plus de temps pour préparer nos cours, nécessairement » (E2, Q3.6).
<u>Enseignant</u> <u>Savoir-être :</u> L'ouverture Le respect	« L'ouverture du prof et l'ouverture des élèves » (E3, Q2.10), « Établir un respect dans la communication, puis un respect envers l'œuvre, peut-être préparer à ce qui est une opinion personnelle versus un jugement » (E3, Q2.10).	Enseignant Savoir-être	« Un prof qui n'aurait pas... qui n'aurait pas d'ouverture lui-même » (E3, Q2.11)
<u>Modelage</u> <u>auprès des</u> <u>élèves</u>	« Il faut en faire un modelage. Faut donner des mots. Faut expliquer [...] il faut vraiment les outiller avant, et il faut s'outiller nous-mêmes » (E2, Q2.10), « D'avoir des exemples d'appréciation » (E4, Q2.10), « Rendre ça plus accessible (avec) des exemples, cela, ça nous aiderait, cela aiderait les enfants » (E4, Q2.10), « Bâtir une banque de mots qui va aider les élèves, avec des informations, de connaissances » (E4, Q2.10), « Préparer de questions, une activité pour les amener à apprécier différemment. Exemple, une chasse au trésor [...] Peut-être sous forme de jeu. » (E3, Q2.10)	Comportement des élèves	« C'est certain que les enfants avec des troubles de comportement, cela n'aide pas [...] C'est plus difficile quand il y a des troubles de comportement en classe parce qu'ils ne s'investissent pas, et ça détourne l'attention des autres et de l'enseignant. Il n'est pas complètement investi dans son rôle quand il est en train de faire la discipline » (E1, Q2.11), « La réaction des enfants, de fois, ça me fait vivre des émotions [...] leur manque d'intérêt ou leur jugement qui est basé juste s'ils trouvent ça beau ou laid et ça va me fâcher un peu » (E4, Q2.11).

<u>Le milieu culturel familial de l'élève</u>	« Le milieu social, le milieu culturel familial. S'il y a des élèves qui ont déjà été exposés dans la famille, ça risque d'être un levier » (E3, Q2.10).	Connaissances des élèves	« Le manque de connaissance, le manque de vocabulaire » (E3, Q2.11), « Ne pas les pister assez, de pas les accompagner, de les laisser se débrouiller un peu avec » (E3, Q2.11).
<u>L'œuvre : l'accessibilité</u>	« Avec les médias, par Internet, on arrive peut-être plus à en faire que quand moi j'étais jeune [...] On n'avait pas accès à de musées, c'était tout le temps des affiches, c'était moins pertinent. Je dirais que maintenant c'est accessible quand même » (E2, Q2.10), « Le lieu. Aller directement à un Centre d'exposition ou à un musée, je pense que ça peut faciliter » (E3, Q2.10).	L'œuvre : Degré d'importance de la discipline	« L'art plastique, c'est quand même quelque chose qui est spécialisé en soi et c'est un peu mis de côté par rapport à l'importance du français, des mathématiques, des sciences, de l'univers social » (E1, Q2.11), « Dans notre programme, c'est souvent quelque chose qui est un peu tassé parce que le français prend beaucoup de place, les mathématiques, les autres matières, l'éducation sexuelle, le... j'en passe. C'est sûr que ce n'est pas quelque chose sur laquelle on va mettre énormément d'emphase » (E2, 3,2), « Pour nous, le programme est tellement lourd, et on sait que les arts plastiques ce n'est pas ça qui va faire que l'élève va réussir ou échouer son année » (E2, Q3.6).
<u>L'œuvre : la quantité</u>	« En avoir vu plusieurs nous permet au fil du temps de construire notre appréciation parce que tu vois différentes choses [...] tu développes ton appréciation et aussi tu deviens plus critique dans la compréhension » (E1, Q2.10), « En voir plusieurs et après les mettre en relation. Si une ne me plaît pas, peut-être qu'il y a une autre ailleurs qui va leur plaire, pour diversifier un peu l'image qu'ils ont de l'art contemporain » (E3, Q2.10), « En faire plus souvent » (E4, Q2.10).	L'œuvre : Fréquence, accessibilité et choix	« Moins on en fait, moins on réussit » (E3, Q2.11), « Peut-être le manque d'exposition à des œuvres contemporaines » (E3, Q2.11), « Notre Centre de services est un peu éloigné [...] Les artistes, il y en a beaucoup plus qui sont disponibles à Montréal, puis beaucoup plus de gratuits, fait qu'on a l'aspect monétaire. Vu qu'on est loin, ça prend un transport et il faut payer aussi pour se déplacer » (E1, Q2.11), « (œuvre qui) ne les touche pas ou qui est trop éloigné d'eux » (E3, Q2.11).
<u>Le choix des œuvres</u>	« Le choix des œuvres. Choisir convenablement selon ce que tu veux aborder, ce que tu es prêt à aborder, jusqu'où tu es capable d'expliquer, selon le groupe, puis l'âge des enfants » (E3, Q2.10), « Il faut les préparer, juste commencer avec des trucs un peu plus accessibles pour les amener vers de choses un petit peu plus originales ou moins communes » (E3, Q2.10).		

Le facteur de la préparation a été nommé par les quatre enseignantes à plusieurs reprises tout au long des entrevues et il semble être un besoin clair et unanime. Les enseignantes ont quand même nommé certains facteurs qui rendent difficile l'appréciation. Des facteurs qui n'avaient pas été nommés dans sa formule positive : le comportement des élèves et le niveau d'importance de la discipline. L'enseignante 3, par exemple, qui au cours de l'entrevue a démontré plus d'aisance vis-à-vis l'appréciation, a nommé certains facteurs qui n'ont pas été énumérés par les autres enseignantes : le savoir-être (respect et ouverture) dans la séance d'appréciation, le choix des œuvres et le milieu culturel de l'élève. Ainsi, elle démontre un regard plus large qui ne s'arrête pas seulement aux connaissances de l'enseignant ou de l'élève, mais aussi à la façon de transmettre ces connaissances et au véhicule de transmission (choix des œuvres).

2.2.2 L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignant et les propositions pour les élèves

En ce qui concerne l'appréciation des œuvres d'art par les enseignantes, elle a été abordée dans l'entretien de deux façons : par l'entremise d'un exercice d'appréciation de trois œuvres d'art et par des questions directes concernant le sens et le contenu de la compétence d'appréciation. Comme les réponses concernant la compétence 3 sont davantage liées à la conception que l'enseignant se fait du PFEQ et à son adhérence, elles seront traitées dans la section 2.3 (L'Alter : le PFEQ).

Étant donné que dans la problématique l'appréciation des œuvres d'art a été abordée selon les théories de Csikszentmihalyi et Robinson (1990), nous allons en faire l'analyse en suivant le modèle de ces auteurs. Ainsi, nous allons mettre en évidence les réactions perceptives, émotionnelles, intellectuelles et communicatives que les enseignantes ont eues vis-à-vis de l'appréciation de trois œuvres d'art. Nous allons aussi analyser, selon ces mêmes critères, les propositions que les enseignantes font pour apprécier en classe avec les élèves ces trois œuvres.

L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignante 1

Voici dans le tableau 8 les extraits de verbatim de l'enseignante 1 concernant l'appréciation :

Tableau 8 :
Appréciation de l'enseignante 1

	Œuvre 1 d'Agnès Riverain.		Œuvre 2 de James Mollisson :		Œuvre 3 Tim Noble et Sue Webster :	
	L'enseignante	L'élève	L'enseignant	L'élève	L'enseignant	L'élève
P*	« Elle a voulu faire une mer avec du brouillard. Puis il y a un trou dans le brouillard ou un voit un bateau qui est plus réaliste, plus concret. » « Je regarde les couleurs, c'est foncé, mais il y a du sombre, mais aussi du clair ».	« C'est quoi ? », « Qu'est qu'ils voient en premier, c'est quoi les contrastes, c'est quoi les lignes ».	« Il y a quatre enfants et cela ressemble à leur chambre, c'est l'endroit où ils dorment », « Ils sont quand même en santé ».	« Je pense que je le ferais à l'envers de ce que je fais habituellement. Je ne présenterais pas tout de suite. [...] Je leur demanderais ce qu'ils voient et ensuite on pourrait analyser un petit peu ».	« On voit le tas de déchets projeter des humains qui sont en train de fumer et boire ».	« C'est quoi le lien qu'ils voient avec la projection derrière ».
E*		« Comment ils se sentent en regardant », « Comment ils trouvent ça beau », « Vraiment aller dans les émotions, comment tu te sens en la voyant ? ».	« C'est un peu choquant » « Ça me rend un peu triste », « Mettre la photo de l'enfant ça vient vraiment nous chavirer, c'est concret. Il y a du monde qui vit là, il y a un nom avec un âge, puis une figure. Ça éveille encore plus, cela te brasser en dedans ».	« Je leur demanderais comment ils se sentent ».	« C'est tellement percutant, c'est fait avec des déchets ».	« Je pense que c'est quelque chose que l'on pourrait essayer de reproduire [...] pour prendre conscience ».
I*	« Je vois de coups de pinceau. Il y a deux différentes techniques ».	« J'aurais aussi la photo de l'artiste, un peu son curriculum, puis peut-être d'autres œuvres aussi à leur montrer. J'aurais fait une petite recherche pour ça ».	« On voit qu'ils ne viennent pas tous du même milieu », « C'est sûr que c'est une prise de conscience ».	« Ensuite, je présenterai l'artiste et ses motivations ».	« ... C'est eux qui ont créé le tas de déchets. [...] Les déchets reflètent les humains et les humains reflètent les déchets ».	« On pourrait parler de l'environnement, de la récupération, de la surconsommation ».
C*		« Qu'est-ce que tu penses que l'artiste a voulu nous faire vivre ? Comment était son état d'esprit quand elle a peint ça ? Est-ce que c'est un souvenir, est-ce que... ».	« Il veut vraiment faire une prise de conscience, il veut montrer la réalité, pas juste celle de Jassy en haut qui est toute pimpante, mais vraiment aussi différentes réalités, différents modes de vie ».	« Mais je trouve que ça fait de belles discussions, ça peut ouvrir de très belles discussions avec les enfants ».	« L'œuvre c'est juste un déclencheur ».	« On pourrait pendant dix jours, dans la classe... [...] Ça démontre la surconsommation. Peut-être apprendre à se modérer, à réutiliser ».

* Composantes perceptives (P), émotionnelles (E), intellectuelles (I) et communicatives (C) dans l'appréciation de l'œuvre d'art.

Les extraits de verbatim organisés dans le tableau précédent (tableau 8) nous permettent d'observer que la première enseignante a des réactions perceptives, émotionnelles, intellectuelles et communicatives avec les trois œuvres proposées. Avec l'œuvre d'Agnès Riverain, les réactions intellectuelles et communicatives ne sont pas présentes, mais elle les développe quand il s'agit d'apprécier cette œuvre avec les élèves. Cette enseignante explique aisément les questions à poser aux élèves permettant de provoquer autant de réactions perceptives, qu'émotionnelles ou que communicatives : « Qu'est qu'ils voient en premier, c'est quoi les contrastes, les lignes. Comment ils se sentent en regardant ça ? Comment est-ce qu'ils trouvent ça beau ? Est-ce qu'ils sont capables de refaire quelque chose comme ça ? [...] Comment tu te sens en la voyant ? Que, qu'est-ce que tu penses que l'artiste a voulu nous faire vivre ? Quel était son état d'esprit quand elle a peint ça ? Est-ce que c'est un souvenir ? » (E1, Q2.5) Les œuvres 2 et 3 provoquent davantage des réactions intellectuelles : « On pourrait parler sur l'environnement, sur la récupération, sur la surconsommation » (E1, Q2.9), « L'œuvre c'est juste un déclencheur » (E1, Q2.9), « C'est sûr que c'est une prise de conscience » (E1, Q2.7).

L'enseignante 1 a été très attirée par le caractère communicationnel des œuvres 2 et 3, elle a exprimé sa surprise en ne s'attendant pas qu'une œuvre d'art puisse être comme celles-là. Parallèlement elle a exprimé son émerveillement et son intérêt par ces œuvres d'art qui, selon elle, permettent « ... de belles discussions, ça peut ouvrir de très belles discussions avec les enfants » (E1, Q2.7) et elle a été tellement enchantée qu'elle a demandé la permission pour utiliser ces œuvres en classe avec les élèves la semaine suivante. À la fin de l'entrevue, une fois l'enregistrement fini, l'enseignante a expliqué avoir vécu une expérience transformative et avoir compris que les œuvres d'art peuvent être utilisées avec les élèves pour aller au-delà de son caractère plastique et pour aborder des sujets en lien avec d'autres matières.

L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignante 2

Voici dans le tableau 9 les extraits de verbatim de l'enseignante 2 concernant l'appréciation :

Tableau 9 :
Appréciation de l'enseignante 2

	Œuvre 1 d'Agnès Riverain.		Œuvre 2 de James Mollisson :		Œuvre 3 de Tim Noble et Sue Webster :	
	L'enseignante	L'élève	L'enseignant	L'élève	L'enseignant	L'élève
P*	« Ce que je vois c'est quand même assez sombre (ça) fait penser à une tempête », « Le bateau on dirait qu'il est comme en noir et blanc parmi la couleur. Il est un petit peu flou comme perdu dans la brume ».	« Les techniques, les lignes, les couleurs », « Mais il faudrait que je me renseigne avant pour voir exactement ce que c'est ».	« On voit assez bien l'enfant superstar », « C'est une chèvre qui a sur les épaules ? ».		« Je pourrais nommer tout ce que je vois », « L'ombre ramène le tas de déchets en deux personnes qui fument et qui boivent ».	« Je ne serais pas certaine d'aborder ça avec des enfants du primaire à cause de la cigarette et l'alcool ».
E*	« Quelqu'un qui essaye de survivre à travers une tempête », « On voit les couleurs bleu et rouge, comme si c'était de l'espoir ». « On peut penser que la personne ou le groupe de personnes vont s'en sortir de la situation ».		« On le voit avec sa chèvre, on peut penser que c'est peut-être un enfant qui n'a pas grand-chose, mais qui réussit à être heureux »	« Il y a plein de choses qu'on peut faire avec des élèves, comparer les valeurs. Est-ce qu'il y en a qui sont plus heureux que d'autres ? ».	« Ils n'ont pas l'air quand même assez exaspérés. Ils n'ont pas l'air si heureux que ça ».	« Est-ce que ça nous arrive de fois de nous sentir comme un tas de déchets ? ».
I*	« Le bateau ne prend pas beaucoup de place sur l'œuvre, donc on peut penser que l'emphase est vraiment mise sur l'environnement. » « Surmonter les difficultés ? ».		« Les différences qui existent entre les différents types d'enfants ».	« On pourrait les situer sur une carte géographique. » « Il y a beaucoup de lectures qu'on pourrait associer à ça ».	« Il y a un amoncellement de déchets, de fois quand on se sent comme ça à l'intérieur, (on essaye) de s'engourdir, par rapport à ce qu'on ressent à l'intérieur, par drogues, alcool, tabac ».	« Je m'en servirai aussi un peu dans le temps ou on aborde justement la consommation d'alcool ».
C*	« Souvent, je vais faire une recherche et puis cela va me pister sur ce que l'artiste a voulu représenter ».	« Qu'est-ce que l'artiste a voulu représenter ? ».	« Peut-être (l'artiste veut) aborder les différentes façons dont les enfants ont de se distraire selon leur environnement ».	« On pourrait parler aussi des stéréotypes, des valeurs [...] une bonne introduction pour aborder les droits des enfants ».	« Je pense que l'artiste a voulu représenter le comment on se sent à l'intérieur ».	

* Composantes perceptives (P), émotionnelles (E), intellectuelles (I) et communicatives (C) dans l'appréciation de l'œuvre d'art.

En observant les extraits de verbatim organisés dans le tableau 9, nous observons que la deuxième enseignante a aussi de réactions perceptives, émotionnelles, intellectuelles et communicatives avec les trois œuvres proposés. Cependant, quand il s'agit de faire l'appréciation en classe avec les élèves, elle exprime beaucoup d'insécurité et d'inconfort : « Là, je me sens rouillée un petit peu. (Rire stressé) » (E3, Q2.4), « C'est ça, je ne suis pas très bonne, eh ? (rire gêné) » (E3, Q2.4), « Tu es déçue, non ? » (E3, Q2.5), « Tu vois pourquoi j'avais besoin du Centre culturel (Rire) » (E3, Q2.6). Cet inconfort est alimenté par leur manque de formation officielle et par la perception négative concernant ses aptitudes artistiques (voir section 2.1.1.1 et section 2.1.4). Malgré cet inconfort, l'enseignante 2 semble réussir de façon intuitive à provoquer ici et là autant de réactions perceptives, qu'émotionnelles, intellectuelles et communicatives auprès des élèves. Sans les nommer directement, sans connaître la structure sous-jacente aux propositions qu'elle fera aux élèves, elle aborde quand même les quatre types de réactions, mais jamais les quatre dans la même œuvre. Donc, intuitivement, elle semble se laisser guider par ce que l'œuvre transmet afin de réveiller des réactions d'un caractère ou d'un autre.

L'enseignante 2, comme l'enseignante 1, a aussi un intérêt marqué par les réactions communicatives que les œuvres 2 et 3 peuvent éveiller : « On pourrait les situer sur une carte géographique » (E2, Q.2.7), « Il y a beaucoup de lectures qu'on pourrait associer à ça » (E2, Q.2.7), « On pourrait parler aussi des stéréotypes, des valeurs [...] une bonne introduction pour aborder les droits des enfants » (E2, Q.2.7), « Je m'en servais aussi un peu dans le temps ou on aborde justement la consommation d'alcool » (E2, Q.2.9). Ainsi, elle décrit davantage les possibilités intellectuelles à développer en classe, faisant référence à l'interdisciplinarité et à l'intérêt d'investir ces œuvres à l'intérieur d'autres matières.

L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignante 3

Voici dans le tableau 10 les extraits de verbatim de l'enseignante 3 concernant l'appréciation :

Tableau 10 :
Appréciation de l'enseignante 3

	Œuvre 1 d'Agnès Riverain.		Œuvre 2 de James Mollisson :		Œuvre 3 de Tim Noble et Sue Webster :	
	L'enseignante	L'élève	L'enseignant	L'élève	L'enseignant	L'élève
P*	« La première chose que je remarque c'est le contraste de couleurs, clair-obscur », « Il y a vraiment du sombre... sombre en haut, sombre en bas ».	« J'essayerais d'aller les faire remarquer les couleurs, puis le clair-obscur », « Je leur ferai un retour sur la composition. Il n'est pas centré ».	« C'est l'enfant avec sa chambre [...] la petite fille qui a l'air d'être dans une chambre dans l'abondance, la surconsommation, le fla-fla, le paraître ».	« Qu'est-ce que ça représente les espèces de rubans qu'il y a dans sa chambre ? ».	« J'étais comme sceptique, on dirait que je ne comprenais pas si c'est vraiment l'ombre du tas de déchets ou une autre ombre ».	« J'aime bien commencer par : qu'est-ce que tu vois ? ».
E*	« L'émotion qui me ferait ressentir (est) un peu de la crainte. Je n'aurais pas nécessairement le goût d'être sur ce bateau à cause de l'espèce de flou qu'il y a autour ».	« Souvent juste d'aller avec quelle émotion tu ressens ».	« Dans les émotions, ça fait ressentir bien de la tristesse, puis de la culpabilité un peu ».	« C'est qui cette fille ? Comment elle se sent ? ».		
I*	« Au niveau de la réalisation, je trouve que c'est vraiment bien exécuté, bien peint, les nuances dans l'eau, devant le bateau, avec le rose », « Je trouve que c'est très joli ».	« On pourrait l'inclure dans un thème comme l'eau, la mer, le mouvement, les bateaux ».	« C'est le Kentucky aussi, c'est la même place que la première, donc j'aurais tendance à aller faire un lien. Dans le même espace géographique, on peut avoir deux situations complètement différentes ».	« J'aurais tendance à aborder le thème du mode de vie : c'est quoi la vie de ce garçon ? Est-ce qu'il va à l'école ? Est-ce qu'ils se nourrissent de leurs chèvres, de leur agriculture ? », « L'occident versus l'orient, puis la pauvreté ».		« On dirait que j'irai un peu avec l'empreinte écologique pour chaque humain ».
C*	« Je me demande si ça représente juste du brouillard ou un début de tempête ».		« Dans le fond c'est le contraste entre deux œuvres qui est intéressant ».	« Est-ce qu'on a une situation de guerre ou non, ou simplement un village ? » « C'est qui qui veut qu'elle aille une chambre comme ça ? ».		« Qu'est-ce que tu penses que l'artiste a voulu nous dire ? Qu'est-ce que tu penses que l'artiste a voulu nous passer comme message ? ».

* Composantes perceptives (P), émotionnelles (E), intellectuelles (I) et communicatives (C) dans l'appréciation de l'œuvre d'art.

En observant les extraits de verbatim organisés dans le tableau 10, nous observons que la troisième enseignante éprouve aussi des réactions autant perceptives qu'émotionnelles, intellectuelles et communicatives avec les trois œuvres proposées. Concernant l'appréciation en classe avec les élèves, elle démontre être sûr d'elle et elle va au-delà du « quoi » pour expliquer « comment » elle ferait l'appréciation : « Je préparerais quelques petites questions pour les amener sur des éléments que j'aurais observé moi-même, que je voudrais leur faire observer, mais de questions ouvertes, pour qu'ils puissent s'exprimer. Souvent juste d'aller avec quelle émotion tu ressens. J'essayerais d'aller les faire remarquer les couleurs, puis le clair-obscur. Au début plus libre, et après je dirigerais avec de questions prédéfinies pour des trucs que je voudrais qu'ils aient observés » (E3, Q2.4). Comme nous verrons dans le dialogue ego-objet, cette enseignante a une perception positive de ses aptitudes artistiques et un intérêt prononcé par les arts, ce qui peut peut-être expliquer sa plus grande capacité à établir des séquences d'appréciation de façon plus consciente et moins intuitive.

Dans la deuxième œuvre, l'enseignante 3 a vécu au départ une certaine insécurité : « Je suis désorientée, je ne sais pas par où les prendre [...] Je ne sais pas trop comment apprécier ça » (E3, Q2.4), « J'aurais plus le goût d'aller sur le thème et le sujet que sur [...] le visuel de la photographie » (E3, Q2.5). Par la suite, elle semble avoir trouvé une solution : « Ça serait animer de discussions, soit en grand groupe ou en sous-groupe, avec de questions guidées, pour les amener à réfléchir » (E3, Q2.7). « J'aurais tendance à l'intégrer dans un réseau avec la littérature et à aborder le sujet, puis en passant par l'art pour observer un point de vue différent, puis amener de discussions » (E3, Q2.7). La troisième œuvre a provoqué un peu la même situation et l'appréciation a été plus courte, en parlant davantage de quoi faire avec les élèves qu'en tentant une appréciation elle-même : « Au niveau plastique, je trouve ça un peu étrange. Encore une fois, cela serait plus le thème, puis le sujet que j'irai aborder que le langage plastique » (E3, Q2.9), « On dirait que je sens que les élèves, il faudrait les préparer un peu » (E3, Q2.9).

L'appréciation de l'art contemporain par l'enseignante 4

Voici dans le tableau 11 les extraits de verbatim de l'enseignante 4 concernant l'appréciation

Tableau 11 :
Appréciation de l'enseignante 4

	Œuvre 1 d'Agnès Riverain		Œuvre 2 de James Mollisson :		Œuvre 3 de Tim Noble et Sue Webster :	
	L'enseignante	L'élève	L'enseignant	élève	L'enseignant	L'élève
P*	« La façon dont les couleurs sont estompées... l'image est un petit peu plus réel au centre », « Les couleurs sont importantes, la noirceur ».	« Quelles sont les couleurs que l'artiste a utilisées ? », « La différence entre le ciel et l'eau, puis le bateau qu'on voit au loin ».	« L'enfant a un mélange de motifs sur ces vêtements qui sont vraiment intéressants avec juste deux couleurs. Même ses cheveux, ils sont bouclés d'un côté puis ils sont comme plus lisses dans l'autre ».		« L'artiste a vraiment réussi à placer les déchets de façon à former l'illusion de l'ombrage de deux personnes », « Ils ont l'air de relaxer, on a l'impression qu'il tient une cigarette, puis l'autre qui boit un verre de vin ».	« Les objets que vous voyez, qu'est-ce qu'ils représentent ? », « Je demanderais aux enfants aussi l'ombrage... qu'est-ce que ça représente ? ».
E*	« Cette œuvre m'inspire la peur par rapport à l'élément qui est vraiment en évidence, la tempête. C'est catastrophique, l'intensité de la tempête », « Je ne voudrais pas vivre cette tempête ».	« Je leur demanderais aussi les émotions ressenties ».	« Si c'est sa chambre, ce n'est pas agréable, à la limite ça me repousse », « Je vois vraiment la misère, ça m'attriste énormément de voir que c'est l'endroit qu'un enfant vit, avec les déchets de la société qui surconsomme », « L'enfant n'a pas l'air heureuse, ces yeux sont sévères ».		« C'est vraiment impressionnant », « C'est choquant de voir tous ces déchets, ça fait réfléchir », « Ce n'est pas juste de dégoût par rapport aux déchets, c'est du dégoût par rapport à la surconsommation, et c'est aussi, de la culpabilité ».	« Quelle émotion on ressent quand on voit cette œuvre »
I*	« Le bateau, qui n'est pas flou, qui est plus réaliste, surréaliste ou réaliste, je ne sais plus ».	« La différence des techniques utilisées entre le ciel et la mer » « (le sujet du) naufrage ».	« Je vois la surconsommation, la surabondance », « Je vois un peu un autre milieu de vie, plus dur ».		« Est-ce que la posture relax c'est la posture que de fois on a comme consommateurs, nonchalants par rapport à la surutilisation, la surconsommation ? »,	« J'aurais tendance à comparer avec les œuvres qu'on est allé voir de Véronique Doucet [...] les animaux s'y retrouvent et les déchets se retrouvent, donc comparer l'intention [...] Dans les deux, je vois la surconsommation ».
C*	« L'image du ciel qui est or ou brun... je me demande ce qui représente ».		« L'artiste a voulu démontrer ici la surabondance, l'excès de superflu, puis de luxe, mais aussi la joie de vivre ».		« Pourquoi il a représenté deux personnes qui semblent se reposer en tête à tête ? », « L'artiste je pense que son intention est de faire réfléchir ».	« Pourquoi l'artiste a placé les objets de cette façon ? ».

* Composantes perceptives (P), émotionnelles (E), intellectuelles (I) et communicatives (C) dans l'appréciation de l'œuvre d'art.

En lisant les extraits de verbatim organisés dans le tableau 11, nous observons que l'enseignante 4 a aussi des réactions propres aux dimensions perceptuelles, émotive, intellectuelle et communicationnelle. Tout au long de l'appréciation, cette enseignante fait des descriptions très détaillées des œuvres dans lesquelles, la dimension perceptuelle est de loin la plus exploitée. Nous observons un certain inconfort concernant les réactions de la dimension intellectuelle, ce qui nous semble en cohérence avec la perception plutôt négative de ses compétences et de ses aptitudes artistiques (voir section 2.1.1.1) : « Le bateau, qui n'est pas flou, qui est plus réaliste, surréaliste ou réaliste, je ne sais plus ». Et aussi, un inconfort général face à l'appréciation : « Mais j'ai toujours l'impression d'être dans le champ » (E4, Q2.8).

Nous observons aussi par rapport à la deuxième œuvre, un rejet à la considérer comme art (voir section 2.1.4, perceptions sur l'art et l'art contemporain) : « Mais... ce n'est pas une œuvre que j'apprécie d'emblée » (E4, Q2.6), « Il ne me semble pas une œuvre d'art comme tel. Ça me semble plutôt une photo d'une réalité qui est triste » (E4, Q2.6), « J'ai de la misère à voir le côté artistique de ça. Je ne vois pas une œuvre d'art, je vois plutôt l'artiste qui veut nous montrer la pauvreté puis l'enfant qui vit dans quasiment un dépotoir. C'est triste » (E4, Q2.6). Ce rejet va jusqu'au point de ne pas vouloir apprécier cette œuvre en classe : « Je n'aurais pas tendance. J'aurais tendance à niveau éthique..., j'aurais plus l'intérêt de faire un échange à niveau de l'éthique, d'observer la réalité des enfants, la réalité différente des enfants. Je ne saurais pas sur quel aspect on doit porter notre appréciation artistique » (E4, Q2.7). Ce rejet est en lien avec la perception et la définition que l'enseignante donne à l'art, validant et invalidant les œuvres selon leur critère.

Le sujet traité dans la troisième œuvre semble l'intéresser davantage et elle ne remet pas en question la pertinence artistique. Cependant, son intérêt est teinté par son sentiment d'incompétence : « On est en train de faire un thème (sur la surconsommation). J'aimerais, si tu peux m'outiller... Ça m'intéresserait de pouvoir exploiter cette œuvre... si tu pouvais me donner des éléments de comment l'utiliser » (E4, Q2.9). Ainsi, elle semble chercher la validation et l'appui de la chercheuse afin de légitimer son intérêt.

2.3 L'ALTER : le PFEQ

Afin de pouvoir créer un dialogue entre l'objet (l'appréciation) et l'alter (le PFEQ), nous nous sommes intéressés à la compréhension que les enseignants ont du PFEQ en ce qui concerne l'appréciation, ainsi qu'à leur adhérence au programme.

2.3.1 La perception sur la compétence 3

Quand on demande aux enseignantes qu'est-ce que cela signifie apprécier une œuvre d'art, les quatre participantes tentent une définition dans laquelle elles mobilisent la dimension perceptive, émotive, et intellectuelle. La dimension **communicative** n'est pas nommée en tant que telle, mais comme Csikszentmihalyi et Robinson (1990) décrivent, les réactions communicatives créent des ponts avec celles perceptives, émotives et intellectuelles.

Voici les quatre significations proposées par les enseignantes. Les mots sont colorés selon son caractère **perceptif**, **émotif**, et **intellectuel** :

- Enseignante 1 : « **Découvrir**, **comprendre**, **réagir**, **juger**. Parce que le jugement critique, je pense qu'il faut toujours le développer dans toutes les situations » (E1, Q3.1).
- Enseignante 2 : « Apprécier, ce n'est pas juste dire "**J'ai aimé**, **je n'ai pas aimé**", c'est aussi [...] en s'appuyant sur des critères. Le volet aussi des **souvenirs** que ça évoque, et les **émotions** qu'on peut ressentir » (E2, Q3.1).
- Enseignante 3 : « C'est déterminer les forces et les faiblesses de l'œuvre. Aller voir ce qu'on trouve qui est bien réussi sur le plan technique, **ce qui est bien exécuté**, ce qui l'est moins. Être capable de trouver **ce qui nous touche** ou ce qui ne nous touche pas, ce qui nous intéresse, ce qui ne nous intéresse pas. **Les mettre en relation** les unes avec les autres, un petit peu **faire de liens**. [...]. Aborder plusieurs aspects, autant **les couleurs**, **les formes**, **les mouvements**, **les sujets**, **les thèmes**. Aller **observer** les différents matériaux, les différentes [...] techniques » (E3, Q 3.1).
- Enseignante 4 : « Ça va être **observer** les éléments, répondre à une question [...] **faire la critique**, connaître le **pourquoi des œuvres**, dire qu'est-ce qu'on préfère dans

l'œuvre, **comparer** les œuvres [...] **utiliser le vocabulaire** [...] faire ressortir les éléments de l'œuvre, ce qu'on observe, **nos réactions, nos émotions** » (E4, Q3.1).

Pour donner suite à la question sur leurs perceptions de la signification « apprécier », les enseignantes ont été questionnées comme suit : Qu'est-ce que vous pensez des recommandations du PFEQ de faire une appréciation d'ordre affectif au 1^{er} cycle, d'ordre affectif et social au deuxième cycle et affectif, social et cognitif au troisième cycle ? Avec cette question, nous cherchions à comparer leurs conceptions avec celles que le PFEQ propose. Nous pouvons aussi faire un parallélisme entre la recommandation du PFEQ et les observations de Csikszentmihalyi et Robinson (1990) en disant que l'appréciation affective correspond davantage à des réactions émotives, l'appréciation sociale correspond davantage à des réactions communicatives et l'appréciation cognitive correspond davantage à des réactions intellectuelles. Nous pouvons imaginer que, selon le PFEQ, les réactions propres à la dimension perceptuelle seraient présentes de façon inhérente dans l'appréciation affective, sociale et cognitive.

Deux enseignantes semblent être d'accord avec cette progression des apprentissages proposée par le PFEQ : « Je trouve que c'est quand même une belle progression... Je suis d'accord ! Inclure sociale au deuxième cycle, ça t'ouvre sur les autres. Puis cognitif, tu construis ta pensée et ton jugement critique, et tu te fais une idée des arts, même si tu comprends que tu aimes ou tu n'aimes pas, tu es capable d'apprécier quand même » (E1, Q3.3), « Je trouve que c'est logique, ça me semble bien adapté aux différents développements » (E3, Q3.3).

Cependant, deux autres enseignantes perçoivent avec difficulté l'appréciation d'ordre cognitif d'un côté : « Ce que je trouvais le plus difficile, premier cycle, deuxième cycle, ça va, troisième cycle, quand il faut plus comparer avec d'autres œuvres ou d'autres artistes, le bagage culturel des enfants n'est pas tellement grand à ce niveau-là. [...] Ça, c'est un peu inespéré par rapport à ce qui est vécu » (E2, Q3.3) et l'appréciation d'ordre social de l'autre côté : « Dans la réalité, je ne pense pas que ça se passe comme ça. Je pense qu'on est plus limité à affectif, puis un petit peu cognitif, sociale je ne sais pas. On est plus basé

sur l'affectif et un tout petit peu certains éléments cognitifs » (E4, Q3.3).

2.3.2 L'adhérence au PFEQ

Les dernières questions de l'entrevue ont porté plus spécifiquement sur certaines parties du PFEQ afin d'établir l'adhérence de chacune des enseignantes aux propositions du programme concernant l'appréciation dans les cours d'arts plastiques. Nous pouvons observer dans le tableau 12, les différents niveaux d'accord et de désaccord. Ainsi, l'enseignante 1 et l'enseignante 3 semblent adhérer dans l'ensemble aux exigences du PFEQ. L'enseignante 2 insiste sur le manque de temps et l'importance dédiée à l'art plastique par rapport aux autres matières et l'enseignante 4 déplore le manque de ressources pour bien pouvoir mener à terme un programme qu'elle perçoit comme étant trop large, trop élaboré, et irréaliste par rapport à la réalité vécue en classe.

Tableau 12 :
Adhérence des enseignants au PFEQ concernant l'appréciation

	« Apprécier » selon le PFEQ (Q3.2)	Fréquence et type d'œuvres proposées par le PFEQ (Q3.4)	Appropriation du PFEQ (Q3.5, 3,6 et 3,7)
E1	« On a "Réaliser". "Apprécier", selon moi, elle est aussi importante que "Réaliser". Elle est moins concrète, elle est peut-être un peu plus laissée pour compte parce que réaliser quelque chose, c'est concret, c'est faire, mais apprécier, ça prend différentes formes [...] Je pense qu'on ne se penche pas assez sur le programme de formation au niveau de l'art » (E1, Q3.2).	« Je trouve que ce n'est pas beaucoup ! [...] Je trouve que c'est accessible, donc il n'y a aucune raison que les enseignantes et les enseignants ne puissent pas y arriver » (E1, Q3.4).	« Je pourrais aller plus loin, c'est certain. [...] Je pense que je ne suis pas pire avec ce que je fais, mais que je devrais développer encore plus. Quand tu me dis, dix par année, vingt dans le cycle, je pense que je mets les élèves en contexte au moins une fois par mois. Je pense que j'y arrive, mais de là à dire que je développe tout l'aspect social et cognitif... je ne sais pas si je vais assez loin, mais j'essaye » (E1, Q3.5). « Le programme n'est pas fait pour qu'on le sache par cœur. C'est vraiment pour s'y référer quand on en a besoin, surtout quand on évalue, mais aussi quand on prépare notre enseignement [...] Puis en art je trouve que ça se porte quand même bien [...] en art si tu fais une appréciation, c'est vraiment relié avec ce que tu as montré, ce que tu as touché, je trouve que c'est plus relié » (E1, Q3.7).
E2	« Dans notre programme, c'est souvent quelque chose qui est un peu tassé parce que le français prend beaucoup de place, les mathématiques, les autres matières, l'éducation sexuelle et j'en passe. C'est sûr que ce n'est pas quelque chose sur laquelle on va mettre énormément d'emphase, mais c'est très faisable, très réaliste » (E2, Q3.2).	« C'est probablement quelque chose qui est possible et qui s'intègre bien dans les autres matières [...], mais faire le lien avec : "Vous voyez, ça, c'est une œuvre culturelle d'ailleurs" [...] Quand on travaille les Amérindiens ou quand qu'on fait d'autres projets en lien avec la lecture [...], je ne ferais pas le lien avec le contenu d'arts plastiques. C'est une bonne idée, mais il faut vraiment être sensibilisé à ça pour l'agripper dans notre quotidien. Ce n'est pas le programme d'arts plastiques auquel je me réfère le plus souvent » (E2, Q3.4).	« Pas du tout ! Pas du tout ! [...] Je suis loin de le posséder ou de le maîtriser, souvent ce que les élèves font c'est beaucoup mieux ! » (E2, Q3.5) « Pour s'ouvrir à la culture, pour s'ouvrir à autre chose que ce qu'on voit habituellement. Pour prendre le temps de s'arrêter [...] apprendre à réfléchir, développer son sens critique. Ça a tout à fait sa place, mais c'est juste qu'on ne prenne pas nécessairement le temps de le faire » (E2, Q3.6). « C'est un peu... pas illusoire, c'est sûr qu'il faut avoir une barre haute pour s'en aller vers ça, mais pour nous le programme est tellement lourd... Et on sait que les arts plastiques ce n'est pas ça qui va faire que l'élève va réussir ou échouer son année, par contre d'un autre côté, on sait que c'est une façon que les enfants peuvent s'exprimer, relâcher la tension aussi. [...] Je sais que j'ai des élèves qui pourraient faire une vie dans ce sens. Il faut qu'on soit ouvert de leur présenter toute sorte d'avenues » (E2, Q3.7).

	« Apprécier » selon le PFEQ (Q3.2)	Fréquence et type d'œuvres proposées par le PFEQ (Q3.4)	Appropriation du PFEQ (Q3.5, 3,6 et 3,7)
<u>E3</u>	« Je trouve que c'est bien qu'on mette "ses œuvres et les œuvres de ses camarades". C'est quelque chose qui est quand même vraiment accessible et qui est plus collé sur leur réalité » (E3, Q3.2).	« Ça me semble correct dans le sens que si ce n'était pas là, probablement qu'il y en ait qui passe à côté. Par cycle, vingt, ça me semble un nombre atteignable [...]. Tu peux les voir sans les exploiter complètement. Dans l'optique de ne pas tout analyser, j'ose croire que c'est beaucoup plus que ça. Dans l'optique d'en travailler précisément, je pense que c'est un objectif correct » (E3, Q3.4).	« Il faudrait que je me replonge un petit peu dedans, mais... non. Je ne le maîtrise pas » (E3, Q3.7).
<u>E4</u>	« Je trouve ça très large. Très exigeant, très élaboré, puis c'est sûr que je ne fais pas ça, malheureusement. [...] Quand je réussis à faire vraiment ce que je pense que c'est de l'art, je vais faire apprécier les camarades. Je trouve que c'est vraiment très large, très demandant. Je ne suis pas contre, j'aimerais bien le faire, mais je trouve que c'est beaucoup les œuvres culturelles du patrimoine... ça demanderait une recherche et un investissement... je ne trouve pas ça réaliste » (E4, Q3.4).	« 20 en tout, je pense que c'est réaliste, ce n'est pas beaucoup. Ce n'est peut-être même pas suffisant pour être capable de comparer puis d'élaborer. Il faudrait que ça soit plus » (E4, Q3.4).	« NON. Très loin de là. [...] Non, je suis très consciente que je ne le maîtrise pas. Mais comme je te dis, j'en prends une part de responsabilité, mais il y a une part ou il n'y a rien, il n'y a pas de promotion de rien » (E4, Q3.5). « Je trouve que ce n'est pas réaliste actuellement comme c'est proposé. Le programme en arts ou dans d'autres domaines aussi, ce n'est pas tout le temps réaliste, avec nos réalités actuelles. Ce n'est pas juste uniquement en arts, je trouve que c'est trop demandant tout ce qui est mis, et on n'a pas d'outils pour le faire, et notre temps est limité » (E4, Q3.7).

2.4 Dialogue : *ego-objet, objet-alter, alter-ego*

Nous avons fait l'analyse séparément de l'ego, de l'objet et de l'alter, en établissant ici et là des liens entre eux. Dans cette section, nous allons bâtir de ponts de dialogue entre ego-objet, objet-alter, alter-ego afin de répondre aux trois objectifs de recherche.

Les tableaux 13, 14, 15 et 16 (dans l'annexe A) recueillent toutes les observations faites dans le chapitre IV qui découlent de l'analyse des verbatim cités rigoureusement dans chacune des sections précédentes. Cette condensation d'informations nous permet d'établir les liens suivants :

Ego-objet :

- Le manque de formation en appréciation de l'œuvre d'art peut être pallié par un intérêt personnel, par l'ouverture et par la curiosité. On peut être à l'aise avec l'appréciation des œuvres d'art contemporain, malgré ne pas avoir eu de formation formelle à ce sujet (Tableau 13, enseignante 1).
- Le manque de formation et la perception de l'absence de talent artistique peuvent rendre anxieux par rapport à l'appréciation et intervenir négativement sur le sentiment de compétence relativement à son enseignement. Cela peut provoquer de l'insécurité et un besoin de validation sociale pour se sécuriser (Tableau 14, enseignante 2).
- La formation spécifique en appréciation, unie à un intérêt personnel, peuvent apporter une aisance, une confiance et une plus grande profondeur dans l'appréciation (Tableau 15, enseignante 3).
- Le manque de formation et d'outils semble avoir un impact très négatif sur le sentiment de compétence face à l'appréciation. Ce sentiment d'incompétence peut provoquer un délaissement de la compétence d'appréciation (Tableau 16, enseignante 4).
- Le sentiment de compétence ou d'incompétence face à l'appréciation est subjectif et ne correspond pas aux capacités réelles d'apprécier et de faire apprécier (Tableau 16, enseignante 4).

Objet-Alter :

- Il est plus facile d'avoir de l'adhérence aux exigences du PFEQ quand on a de l'aisance avec l'appréciation (Tableau 13, enseignante 1 et tableau 15 enseignante 3 et en version négative au tableau 16, enseignante 4).
- Le manque de temps et de préparation provoque un sentiment d'incompétence et une plus basse adhérence au PFEQ (Tableau 14, enseignante 2).

Ego-alter :

- Une bonne perception de leurs attitudes provoque une meilleure adhérence aux exigences du PFEQ. (Tableau 13, enseignante 1 et tableau 15, enseignante 3)
- Une faible perception de leurs attitudes provoque une moindre adhérence aux exigences du PFEQ (Tableau 14, enseignante 2 et tableau 16, enseignante 4).

CHAPITRE V : INTERPRÉTATIONS, LIMITES ET RECOMMANDATIONS

1— INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Afin de comprendre comment les enseignants généralistes du primaire du CSSHL perçoivent l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art contemporain, nous avons ciblé trois objectifs spécifiques pour cette recherche. Nous allons maintenant tenter d'établir de liens entre ces trois objectifs, les questionnements soulevés dans notre problématique, notre cadre théorique et les éléments analysés.

Objectif 1 : Décrire les perceptions des enseignants généralistes vis-à-vis l'art contemporain, afin d'établir des liens entre ces conceptions et l'enseignement de l'appréciation en classe (Dialogue ego-objet).

Les enseignantes interviewées ont démontré de la difficulté à donner une définition au concept « art contemporain » ce qui fait écho à l'embarras éprouvé par le monde scientifique à donner une définition unanime (Boulanger *et al.*, 2021 ; Émery 2002, Heinrich, 2014 ; Millet, 2018). Tandis que Heinich (2014) indique la conceptualisation de l'art comme un des paradigmes définissant l'art contemporain, deux enseignantes ne semblent pas concevoir que la finalité première de l'œuvre d'art puisse être celle de passer un message, priorisant encore la dimension esthétique de l'œuvre. Ceci démontre un écart entre les conceptions du monde scientifique et celles de la moitié des interviewées.

Concernant l'état d'esprit des enseignantes à l'égard de l'art contemporain, des aspects positifs (consonance cognitive) et des aspects négatifs (dissonance cognitive) sont nommés par les interviewées. Il est intéressant de constater que les enseignantes font référence à leur niveau de compétence pour définir leur rapport à l'art contemporain. Ceci résonne avec les études d'Émond (2016, 2018) qui proposent une prise de conscience du « bagage » que chaque individu porte afin de dépasser les dissonances cognitives qu'on peut vivre face à l'appréciation de l'art contemporain.

En ce qui concerne l'attitude de l'enseignante face à la tâche de l'appréciation de l'œuvre d'art en classe, nous observons qu'elle est directement liée au sentiment de compétence et aux aptitudes en lien avec l'art. Cela appuie les principes phénoménologiques de Husserl (2015) et de Merleau-Ponty (1945) à propos de la relation indissociable entre objet et sujet. La formation reçue semble avoir aussi un grand poids dans la construction de la perception de soi par rapport à l'appréciation. Elle peut représenter une validation sociale (elle prendrait ici la forme d'« alter ») qui confère une aisance (impact sur « l'ego ») face à l'appréciation (objet) ou au contraire, le manque de formation (alter) peut provoquer de l'insécurité (ego) menant à un délaissement de l'appréciation en classe (objet). Dans les deux cas, la perception vis-à-vis de l'appréciation est construite avec les dialogues ego-objet-alter proposés par Cornejo (2008).

Objectif 2 : Recenser les structures utilisées lors de séances d'appréciation et établir des liens avec l'application du PFEQ. (Dialogue objet-alter)

Les quatre enseignantes ont eu des réactions perceptives, émotionnelles, intellectuelles et communicatives face aux œuvres d'art contemporain présentées. Csikszentmihalyi et Robinson (1990) décrivent l'expérience esthétique comme une spirale de dialogue, dans laquelle, chaque nouvelle donnée nous ouvre des nouvelles formes d'appréciation. Nous avons pu observer que quand les enseignantes décrivent comment aborder l'appréciation avec les élèves, elles ajoutent de nouvelles observations à leur propre appréciation, et vice-versa. Csikszentmihalyi et Robinson (1990) se sont intéressés aussi à la prédominance d'une dimension sur une autre selon le type d'art. Nous avons pu observer que les œuvres qui ont un discours plus marqué (œuvres 2 et 3) déclenchent plus de réactions intellectuelles et provoquent chez les enseignantes une envie de les utiliser de façon interdisciplinaire avec d'autres matières curriculaires.

Concernant l'appréciation en classe, nous observons aussi un souhait de réveiller chez l'élève différents types de réactions, sans que l'enseignante soit consciente des classifications proposées par Csikszentmihalyi et Robinson (1990) ou des exigences du PFEQ concernant une appréciation d'ordre affectif, social ou cognitif selon les cycles.

L'appréciation de l'œuvre se fait de façon intuitive, avec tout le bagage dont l'enseignante dispose.

Objectif 3 : Décrire les perceptions d'enseignants à l'égard du PFEQ (concernant l'appréciation d'art contemporain) afin de savoir comment ils se positionnent par rapport aux exigences du programme (dialogue ego-alter).

L'adhérence au PFEQ semble être liée directement à la perception que chaque enseignante a sur ses capacités artistiques. Cette perception conditionne aussi le sentiment d'aisance ou d'incompétence face à l'appréciation. Ainsi, une bonne perception de ses attitudes provoque une aisance avec l'appréciation et une meilleure adhérence aux exigences du PFEQ et, au contraire, une faible perception de ses attitudes provoque un sentiment d'incompétence face à l'appréciation et une moindre adhérence aux exigences du PFEQ. Ceci corrobore les propos dialoguistes de Comejo (2008) selon lesquels l'ego, l'objet et l'alter sont interreliés et en constant dialogue.

2— LIMITES DE LA RECHERCHE

Étant cette recherche à caractère phénoménologique, elle ne permet pas de généraliser ou quantifier une situation, mais plutôt de la décrire. Le nombre d'interviewées (quatre) n'a pas permis d'arriver à une saturation d'information, mais il a permis une analyse détaillée et en profondeur, à l'image de l'analyse phénoménologique. Cette recherche est centrée sur le dialogue entre ego, alter et objet et les tensions qui s'y rattachent. Ainsi, les verbatim des quatre interviewées ont donné lieu à une analyse très riche en termes de liens, tensions et dialogues ce qui n'aurait pas été possible de faire avec plus de participants. En ce qui concerne la transférabilité, il est important de tenir en compte le contexte de réalisation de la recherche et son but phénoménologique. Les résultats peuvent ainsi être mis en parallèle à ceux des individus dans le même contexte (enseignants généralistes en région qui enseignent les arts plastiques au primaire) et à ceux d'une analyse phénoménologique qui met l'accent sur la subjectivité de l'individu et non sur une prétendue universalité, mais elles ne peuvent aucunement prétendre une généralisation des résultats.

À la lumière des témoignages recueillis, nous observons qu'il aurait été intéressant de rajouter certaines questions portant sur les liens entre les capacités artistiques des interviewées et leur aisance avec l'appréciation ainsi qu'entre leurs conceptions sur l'art et leurs propres capacités artistiques. Aussi, à la suite de la formulation de leur propre définition d'art contemporain, il aurait été pertinent de proposer une définition de notre part. Cela aurait permis de donner les mêmes points de repère et d'éviter certains malaises (qui étaient cependant très intéressants à observer) afin de circonscrire les réponses à l'intérieur de la définition donnée. Ce besoin de validation d'informations aurait pu être appliqué aussi concernant le contenu du PFEQ.

En somme, les limites de cette recherche correspondent aux limites contextuelles et conceptuelles qui ont servi à encadrer et à définir les trois objectifs spécifiques de la recherche.

3— CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Cette recherche phénoménologique, encadrée par les théories de Comejo (2008) et celles de Csikszentmihalyi et Robinson (1990), a été menée à terme à partir d'entretiens semi-dirigés qui ont été analysés sous l'optique descriptive de la phénoménologie. Nous nous sommes intéressés à la perception des enseignants généralistes du primaire du CSSHL à l'égard de l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art contemporain, et particulièrement, à comment cette population enseignante décrit-elle leurs propres rapports à l'art contemporain, aux structures utilisées lors de séances d'appréciation en classe ainsi qu'à la perception de leurs connaissances des contenus du PFEQ concernant l'appréciation d'œuvres d'art.

Nous avons pu constater qu'ils existent des liens de dépendance entre l'ego (enseignant), l'objet (l'appréciation) et l'alter (le PFEQ) et que les trois sphères sont indissociablement interreliées. Ainsi, il est impossible d'aborder l'appréciation sans aborder l'enseignant ou l'élève, et il est impossible d'aborder l'enseignant sans aborder les exigences du PFEQ ou le regard social qui le valide. Comme Nadon (2018) avançait, il existe un dialogue entre l'étudiant, l'œuvre, l'artiste, ses pairs, l'enseignant et un public élargi. Ce dialogue a été

organisé dans cette recherche à l'intérieur de la classification ego-objet-alter, ce qui a permis de mettre en valeur les dépendances entre les trois sphères.

Les témoignages des interviewées nous ont amené à déceler certains besoins qui pourraient se traduire en propositions ou en recommandations pour améliorer l'appréciation des œuvres d'art contemporain au primaire par les enseignants généralistes. Cependant, la portée de ces recommandations appartient au contexte d'étude et aux quatre cas étudiés et nous ne prétendons pas les généraliser à d'autres contextes. Voici les recommandations en lien avec l'étude des 3 enseignantes interviewées :

1 — S'assurer que dans la formation universitaire initiale à l'enseignement, la compétence 3 en arts plastiques est enseignée dans le parcours obligatoire et que l'appréciation d'œuvres d'art contemporain est incluse dans cette formation.

2— Offrir une formation continue en appréciation de l'œuvre d'art, aux Centres de services scolaire, afin de pallier les manques des enseignants qui n'ont pas reçu une formation pertinente.

3— Doter les Centres de services scolaires de conseillères pédagogiques en arts ou en culture afin d'outiller le personnel enseignant.

4— Encourager la participation à des activités de médiation culturelle dans les musées et Centres d'art, par le biais de l'instauration de programmes d'aide spécifiques à ce sujet.

5— Démythifier l'appréciation et démythifier l'art contemporain afin de le rendre accessible. Par la voie des institutions culturelles, mais aussi par le biais de capsules éducatives produites par d'autres acteurs culturels.

Toutes ces mesures devraient avoir un impact positif sur le sentiment de compétence de l'enseignant et l'enseignante, les rendant plus à l'aise avec l'appréciation et, par conséquent, plus enclins à apprécier des œuvres d'art contemporain en classe au primaire.

ANNEXE A : TABLEAUX

Tableau 1
Programmes universitaires francophones au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Université	Cours obligatoires en arts plastiques (3 crédits) :	Cours en art offerts à titre optionnel (3 crédits) :	Autres cours artistiques :
UQAT	Savoirs essentiels ET Didactique création plastique	Lecture et appréciation des œuvres d'art	
UQAC	Art dramatique OU Arts plastiques		Musique Créativité
UQO	Didactique des arts en éducation préscolaire et en enseignement primaire		
UQAM	Didactique de l'expression plastique au primaire OU Didactique de l'art dramatique OU La danse au préscolaire/primaire	Histoire de l'art et pédagogie culturelle Didactique de la littérature musicale	Art dramatique Danse Musique
UQAR	Éducation et expression artistique au préscolaire et au primaire (les 4 arts sont enseignés dans le cours)		
UQTR	Éveil à l'expression artistique au préscolaire et au primaire	Didactique de l'art dramatique au primaire Didactique des arts plastiques	Art dramatique
Université de Sherbrooke	Création artistique, appréciation d'œuvres I ET Création artistique, appréciation d'œuvres II	Initiation à l'art dramatique OU Initiation à la musique ET Initiation à l'histoire de l'art	Art dramatique Musique
ULaval	Rôle de l'enseignement des arts ET Éducation arts plastiques OU Éducation art dramatique OU Formation à la vie culturelle		Art dramatique
UdM (de Montréal)	6 crédits obligatoires parmi : Didactique Arts plastiques I Didactique Art dramatique Didactique Musique Didactique Arts et culture Didactique Arts plastiques II		

Sources du tableau 1 : données provenant des sites Web des Universités francophones :

- Université de Montréal. (s.d.) Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-primaire/structure-du-programme/>
- Université Laval (s.d.). Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. [/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire-b-ens.html](https://les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire-b-ens.html)
- Université de Sherbrooke (s.d.). Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/237/baccalaureat-en-enseignement-au-prescolaire-et-au-primaire/>
- Université du Québec à Chicoutimi (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. <https://programmes.uqac.ca/7991/officiel#plan>
- Université du Québec à Montréal (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale) (7593) | UQAM | Université du Québec à Montréal. <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7593>
- Université du Québec à Rimouski (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7590>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. <http://www.uqat.ca/etudes/education/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-en-enseignement-primaire/>
- Université du Québec en Outaouais (s.d.). Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire — 7991 — Étudier à l'UQO. <http://etudier.uqo.ca/programmes/7991>
- Université du Québec à Trois-Rivières (s.d.). Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire — 7990 UQTR. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_CRITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:7990.P2_CD_NIVEAU_BACC.%5CBaccalaur%C3%A9ats%20et%20doctorats%20de%20premier%20cycle

Tableau 2
Correspondance entre les questions spécifiques et les objectifs de recherche

Question spécifique	Objectif de recherche
<p>Comment les enseignants et les enseignantes décrivent-ils leur propre rapport à l'art contemporain ?</p> <p><i>Concept associé : EGO</i> <i>Perception de l'enseignant</i></p>	<p>Décrire les perceptions des enseignants généralistes vis-à-vis l'art contemporain afin d'établir des liens entre ces conceptions et l'enseignement de l'appréciation en classe. (Dialogue ego-objet)</p>
<p>Quelle(s) structure (s) utilisent-ils lors de séances d'appréciation qu'ils pilotent avec leurs élèves ?</p> <p><i>Concept associé : OBJET</i> <i>Appréciation de l'art contemporain</i></p>	<p>Recenser les structures utilisées lors de séances d'appréciation et établir des liens avec l'application du PFEQ. <i>Établir autant les difficultés que les facteurs facilitants.</i> (Dialogue objet-alter)</p>
<p>Comment les enseignants perçoivent-ils leurs connaissances des contenus du PFEQ concernant l'appréciation d'œuvres d'art lorsqu'il s'agit d'art contemporain ?</p> <p><i>Concept associé : ALTER</i> <i>Exigences du PFEQ</i></p>	<p>Décrire les perceptions d'enseignants à l'égard du PFEQ (concernant l'appréciation d'art contemporain) afin de savoir comment ils se positionnent par rapport aux exigences du programme. (Dialogue ego-alter)</p>

Sources : données provenant de Comejo (2008)

Tableau 3
Correspondance entre les concepts, les dimensions et les indicateurs

Concept	Dimension	Indicateurs
<i>EGO : Perception de l'enseignant</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formation • Attitude • Intérêt 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours d'art dans la formation initiale (et en appréciation) • Formation continue en appréciation • Formation continue sur le PFEQ • Visite d'expositions • Intérêt envers l'art contemporain
<i>OBJET : Appréciation de l'art contemporain</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement de l'appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> • Description du vécu pendant l'appréciation d'une œuvre • Enseignement de l'appréciation de l'œuvre : facteurs facilitant l'appréciation et facteurs qui rendent difficile l'appréciation
<i>ALTER Exigences du PFEQ</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perception du contenu du PFEQ concernant l'appréciation • Adhérence au PFEQ 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception des recommandations du PFEQ concernant la compétence 3 • Degré d'accord/désaccord avec les exigences du PFEQ

Sources : données provenant de Cornejo (2008)

Tableau 13 :
Enseignante 1, dialogue entre ego-objet-alter

EGO : Enseignante			
Formation	Conception sur l'art	Intérêt et attitudes	Perception de soi
<p>Formation universitaire en arts liés aux techniques, mais inexistante en ce qui concerne l'appréciation.</p> <p>Pas de formation continue spécifique en appréciation d'œuvres d'art</p> <p>Visites au Centre d'exposition de Mont-Laurier.</p>	<p>L'art est plus qu'un bricolage.</p> <p>L'œuvre d'art transmet un message.</p> <p>L'art doit être esthétiquement beau.</p>	<p>Elle démontre un intérêt par l'art, mais moins intéressée par l'art contemporain.</p>	<p>Elle se décrit elle-même comme étant quelqu'un de très curieuse, ouverte, qui aime découvrir les arts et les faire découvrir aux élèves.</p> <p>Elle semble avoir une bonne estime et une bonne perception de soi concernant les arts et l'appréciation, malgré le fait de nommer ne pas disposer d'un talent particulier.</p>
OBJET : Appréciation			
Appréciation			
<p>Elle explique aisément les questions à poser aux élèves permettant de provoquer autant de réactions perceptives, qu'émotionnelles ou que communicatives.</p> <p>Très attirée par le caractère communicationnel des œuvres qui permet d'ouvrir des discussions avec les élèves.</p> <p>À la fin de l'entrevue, l'enseignante explique avoir vécu une expérience transformative et avoir compris que les œuvres d'art peuvent être utilisées avec les élèves pour aller au-delà de son caractère plastique et pour aborder des sujets en lien avec d'autres matières.</p>			
ALTER : Adhérence au PFEQ			
Adhérence globale au programme			

Sources : résumé tiré des verbatim des entrevues

Tableau 14 :
Enseignante 2, dialogues entre ego-objet-alter

EGO : Enseignante			
Formation	Conception sur l'art	Intérêt et attitudes	Perception de soi
<p>Formation universitaire en arts lié aux techniques, mais inexistante en ce qui concerne l'appréciation.</p> <p>Pas de formation continue spécifique en appréciation d'œuvres d'art.</p> <p>Visites au Centre d'exposition de Mont-Laurier.</p>	<p>L'art est plus qu'un bricolage.</p> <p>L'œuvre d'art transmet un message.</p> <p>L'art est moins important que le français ou les sciences.</p>	<p>Perception négative sur son talent artistique.</p> <p>Elle dit que son intérêt envers l'art a grandi en apprenant à apprécier et que cet apprentissage lui a donné de l'assurance et cette assurance a fait grandir son intérêt.</p>	<p>Elle nomme souvent son manque de talent et de connaissances en lien avec les arts plastiques, mais elle nomme aussi son intérêt et sa volonté d'ouvrir les élèves à cette discipline.</p> <p>Elle semble bien connaître le contenu du PFEQ et son manque de talent ne l'empêche pas de faire de l'appréciation en classe ou d'aller au Centre d'exposition de Mont-Laurier avec ses élèves.</p> <p>Elle exprime son manque de bagage culturel et de connaissances ainsi que son manque de talent artistique.</p> <p>Cette enseignante verbalise son insécurité et son inconfort face à l'appréciation tout au long de l'entrevue.</p>
OBJET : Appréciation			
<p>Quand il s'agit de faire l'appréciation en classe avec les élèves, elle exprime beaucoup d'insécurité et d'inconfort. Malgré cela, elle semble réussir de façon intuitive à provoquer ici et là autant de réactions perceptives, qu'émotionnelles, qu'intellectuelles et que communicatives auprès des élèves.</p> <p>Elle semble se laisser guider par ce que l'œuvre transmet afin de réveiller des réactions d'un caractère ou d'un autre auprès des élèves.</p> <p>Elle a un intérêt marqué par les réactions communicatives et elle décrit davantage les possibilités intellectuelles à développer en classe, faisant référence à l'interdisciplinarité et à l'intérêt d'investir ces œuvres à l'intérieur d'autres matières.</p>			
ALTER : Adhérence au PFEQ			
<p>Manque de temps et d'importance dédiés à l'art plastique par rapport aux autres matières.</p>			

Sources : résumé tiré des verbatim des entrevues

Tableau 15 :
Enseignante 3, dialogues entre ego-objet-alter

EGO : Enseignante			
Formation	Conception sur l'art	Intérêt et attitudes	Perception de soi
<p>Appréciation abordée indirectement dans les cours universitaires et souvent au CÉGEP.</p> <p>Pas de formation continue spécifique en appréciation d'œuvres d'art.</p> <p>Visites au Centre d'exposition de Mont-Laurier.</p> <p>Elle a toujours enseigné sous la réforme (PFEQ), dans laquelle la compétence « Apprécier » y est développée.</p>	<p>L'œuvre d'art transmet un message.</p>	<p>Bonne perception de son talent et un intérêt prononcé envers les arts.</p> <p>Elle démontre un grand intérêt envers l'art. Elle se dit moins intéressée par l'art contemporain puisqu'elle est moins compétente.</p>	<p>Elle a une très bonne perception de soi par rapport à l'art, elle se sent compétente et démontre de l'assurance tout au long de l'entrevue.</p> <p>Elle nomme être à l'aise et avoir un penchant envers cette discipline</p> <p>Elle émet quelques doutes concernant sa connaissance du PFEQ, mais les doutes ne sont pas par rapport à ses capacités ni à sa perception de soi.</p>
OBJET : Appréciation			
<p>Réactions autant perceptives, qu'émotionnelles, que intellectuelles et que communicatives devant l'œuvre.</p> <p>Elle semble avoir un intérêt plus marqué vers les œuvres d'art dans lesquelles les aspects plastiques et techniques sont plus développés.</p> <p>Concernant l'appréciation en classe avec les élèves, elle démontre être sûre d'elle et elle va au-delà du « quoi » pour expliquer « comment » elle fera l'appréciation.</p> <p>Elle a nommé certains facteurs qui facilitent l'appréciation d'une œuvre que les autres enseignantes n'avaient pas énumérée, notamment le savoir-être (respect et ouverture) dans la séance d'appréciation, le choix des œuvres et le milieu culturel de l'élève. Elle démontre un regard large sur l'appréciation, qui ne s'arrête pas seulement aux connaissances de l'enseignant ou de l'élève, mais aussi à la façon de transmettre ces connaissances et au véhicule de transmission (choix des œuvres).</p>			
ALTER : Adhérence au PFEQ			
Adhérence globale au programme			

Sources : résumé tiré des verbatim des entrevues

Tableau 16 :
Enseignante 4, dialogues entre ego-objet-alter

EGO : L'enseignant			
Formation	Conception sur l'art	Intérêt et attitudes	Perception de soi
<p>Aucune formation ni en appréciation ni en didactique des arts à l'université.</p> <p>Pas de formation continue spécifique en appréciation d'œuvres d'art.</p> <p>Visites au Centre d'exposition de Mont-Laurier.</p>	<p>L'œuvre d'art transmet un message.</p> <p>L'art doit utiliser des techniques plastiques.</p>	<p>Perception plutôt négative de ses compétences et son talent.</p> <p>Elle a le même intérêt envers l'art contemporain qu'envers les autres tendances artistiques.</p> <p>Elle dit que son intérêt est freiné par le manque d'outils.</p>	<p>Elle dit ne pas avoir de connaissances ni être outillée en lien avec l'appréciation.</p> <p>Elle exprime aussi son malaise par rapport à l'appréciation d'une œuvre d'art en classe par les enfants.</p> <p>En parlant de l'art contemporain, elle dit se sentir innocente, dans le champ, pas outillée et ignorante.</p>
OBJET : Appréciation			
<p>Elle fait des descriptions très détaillées des œuvres, étant les réactions perceptives de loin les plus exploitées.</p> <p>Elle démontre de l'inconfort face à l'appréciation et particulièrement concernant les réactions intellectuelles.</p> <p>Elle éprouve du rejet à considérer la 3^e œuvre comme étant de l'art jusqu'au point de dire ne pas vouloir apprécier cette œuvre en classe.</p> <p>Son intérêt est teinté par son sentiment d'incompétence et elle cherche la validation et l'appui de la chercheuse</p>			
ALTER : Adhérence au PFEQ			
<p>Manque de ressources pour bien pouvoir mener à terme un programme qu'elle perçoit comme étant trop large, trop élaboré et irréaliste par rapport à la réalité vécue en classe.</p>			

Sources : résumé tiré des verbatim des entrevues

ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉ

Projet de recherche : Étude sur la perception de l'enseignant généraliste du primaire à l'égard de l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en salle de classe.

Section réservée à la chercheuse

Numéro de participant :

Date :

Heure : de..... à.....

Lieu :

Bonjour,

Je vous remercie énormément de me consacrer de votre temps.

Je m'appelle Olga Daussà Pastor, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAT. Je vais vous interviewer dans le cadre d'une recherche portant sur les perceptions des enseignants généralistes à enseigner l'appréciation d'œuvres d'art contemporain au primaire.

Avez-vous lu et signé le formulaire de consentement ? Avez-vous des questions à ce sujet ? Je vous rappelle que vous pouvez vous retirer de la recherche en tout temps et que vous pouvez refuser de répondre à certaines questions.

Si vous n'y voyez pas d'objection, je vais enregistrer vos propos pour mieux les retenir, mais vous pouvez être assuré que tout sera effacé dès la fin de la recherche. Il est aussi bien entendu que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom n'apparaîtra nulle part.

(Mise en marche du magnétophone)

Si vous voulez bien, maintenant que tout est prêt, je vais commencer à vous poser des questions.

1. Dimension sur la formation, l'attitude et l'intérêt (Objectif 1)

Nous allons commencer l'entretien avec un sujet qui n'est pas a priori sensible ni personnel : la formation universitaire reçue. L'entretien continuera avec les dimensions de l'intérêt et avec celle de l'attitude envers l'art contemporain. Étant les questions centrées sur la subjectivité et sur la perception, je souhaite que les enseignants voient cette section comme un intérêt envers leur personne et non comme un jugement envers leurs compétences. Cela permettra un rapport plus amical et moins professionnel entre interviewé et interviewer afin de créer un rapport de confiance.

Objectif 1 : Connaître les perceptions des enseignants généralistes vis-à-vis l'art contemporain afin d'établir des liens entre ces conceptions et l'enseignement de l'appréciation en classe (dialogue ego-objet). Afin d'atteindre cet objectif, nous aborderons les dimensions de la formation, de l'attitude et de l'intérêt.

1— Dimension sur la formation en art, l'attitude et l'intérêt (EGO)

Les questions en italique seront utilisées comme relance si nécessaire, afin de mieux préciser un témoignage ou afin d'obtenir des informations manquantes dans la réponse.

1.1 Formation universitaire en art

1.1.1 Pouvez-vous me parler de vos souvenirs sur les cours en arts plastiques ou en didactique des arts plastiques pendant votre formation universitaire ? Avez-vous traité de l'appréciation d'œuvres d'art ou de l'expérience esthétique durant votre formation universitaire ? Qu'est-ce que vous avez retenu ?

1.1.3 Avez-vous fait l'appréciation d'œuvres d'art contemporain lors de vos cours ?

1.2 Formation continue en arts

1.2.1 Avez-vous participé à des formations continues en art depuis que vous avez commencé à enseigner ? Pouvez-vous me parler brièvement de ce que vous avez retenu

sur cette formation ? Est-ce que la compétence 3 (« Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades ») y était abordée ?

1.3 Formation : autre

1.3.1 Avez-vous eu d'autres expériences qui vous ont permis de vous former en art ou de vous donner un bagage supplémentaire dans cette discipline ? Exemple : autodidacte, loisirs, cours universitaires en dehors d'un programme, expériences artistiques, etc. Et en appréciation des œuvres d'art contemporain ?

1.4 Intérêt (envers les arts visuels, envers l'art contemporain et envers l'appréciation)

1.4.1 Comment décririez-vous votre rapport ou votre intérêt envers les arts plastiques/arts visuels ? Par quelles actions se manifeste cet intérêt ? (Exemple : lecture de magazines d'art, visites aux musées, recherches Internet, écoute d'émissions, etc.)

1.4.2 Et comment décririez-vous votre rapport à l'art contemporain ?

1.4.3 Afin de mieux situer votre réponse, pouvez-vous m'expliquer ce qui est, selon vous, l'art contemporain ?

1.4.4 Fréquentez-vous régulièrement des musées ou centres d'art ? À quelle fréquence ? Parmi ces musées ou ces centres, ils y en a-t-il qui exposent de l'art contemporain ?

1.5 Attitude (envers les arts visuels, envers l'art contemporain et envers l'appréciation)

1.5.1 Pourriez-vous définir avec un ou deux mots votre état d'esprit à l'égard de l'art contemporain ? Comment vous sentez-vous devant une œuvre d'art contemporain ?

1.5.2 Souhaitez-vous ajouter un autre commentaire concernant votre perception de l'appréciation de l'art contemporain ?

2— Dimension sur l'appréciation d'œuvres d'art (Objectif 2)

Objectif 2 : Connaître les structures utilisées lors de séances d'appréciation et établir des liens avec l'application du PFEQ, établir autant les difficultés que les facteurs facilitants. (Dialogue objet-alter)

Afin d'atteindre cet objectif, nous demanderons aux participants d'apprécier 3 œuvres d'art contemporain très différentes les unes des autres (voir les images dans la liste de figures) :

Ce genre de tempête. Huile, acrylique sur bois. 182 cm x 121 cm. Agnès Riverain (2013). Œuvre figurative. Technique du clair-obscur (très utilisé à la Renaissance). Ce choix d'œuvre met en évidence que l'art contemporain peut ressembler techniquement à un art plus traditionnel. L'artiste explore le sujet du suicide de son frère avec ce tableau.

Where children sleep_ Series of 56 diptychs of children and their bedrooms. Photographie. James Mollison (2010). Cette œuvre photographique met en évidence les différences sociales et économiques. Étant des portraits d'enfants, il est facile pour un élève du primaire de s'identifier avec l'œuvre.

« Déchets blanc salle (avec mouettes) » : installation de Tim Noble et Sue Webster (1998). Cette œuvre à caractère revendicatif et d'actualité sociale est accessible par son message clair. Le sujet (déchets-environnement) est connu autant par les adultes que par les enfants.

<p>2— Dimension sur l'appréciation des œuvres d'art et sur son enseignement (OBJET)</p>

<p>2.1 Est-ce que vous faites de l'appréciation d'œuvres d'art en classe avec vos élèves ? À quelle fréquence ?</p>

2.2 Avez-vous déjà fait de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en classe avec vos élèves ? Pouvez-vous décrire, avec un ou deux mots, comment vous vous sentez quand vous faites ces appréciations en classe ?

2.3 Utilisez-vous de ressources externes afin de faire de l'appréciation d'œuvres d'art avec vos élèves ? Exemple : Valises Imago, SAE déjà existantes, visites à des musées avec des guides, matériaux existants dans votre C.S.S. ?

2.4 Pouvez-vous faire l'exercice d'apprécier à voix haute cette reproduction de l'œuvre d'Agnès Riverain (voir figure 2) ?

2.5 Comment feriez-vous pour apprécier cette œuvre avec vos élèves ? Quelles questions poseriez-vous aux élèves ? Quels sujets aborderiez-vous ? D'autres choses à ajouter ?

2.6 Pouvez-vous faire l'exercice d'apprécier aussi à voix haute cette reproduction de l'œuvre de James Mollison (voir figure 3) ?

2.7 Comment feriez-vous pour apprécier cette œuvre avec vos élèves ? Quelles questions poseriez-vous aux élèves ? Quels sujets aborderiez-vous ? D'autres choses à ajouter ?

2.8 En dernier, pouvez-vous faire l'exercice d'apprécier à voix haute cette reproduction de l'œuvre de Tim Noble et Sue Webster (voir figure 4) ?

2.9 Comment feriez-vous pour apprécier cette œuvre avec vos élèves ? Quelles questions poseriez-vous aux élèves ? Quels sujets aborderiez-vous ? D'autres choses à ajouter ?

À votre avis, quels sont les facteurs qui facilitent une séance d'appréciation d'art contemporain ? Facteurs intellectuels, émotifs, culturels, familiaux, personnels, contextuels, etc.

Et quels sont les facteurs qui la rendent difficile ? Facteurs intellectuels, émotifs, culturels, familiaux, personnels, contextuels, etc.

Avez-vous d'autres choses à ajouter concernant l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en classe ?

3— Dimension sur la perception des connaissances du contenu du PFEQ concernant l'appréciation (objectif 3)

Objectif 3 : Connaître la perception de l'enseignant à l'égard du PFEQ (concernant l'appréciation d'art contemporain) afin de savoir comment il se positionne par rapport aux exigences du programme. (Dialogue ego-alter)

Dans cette dimension, afin de ne pas porter un jugement sur les connaissances des enseignants, nous cherchons à savoir quelle est leur perception sur les contenus du PFEQ concernant l'appréciation ainsi que le degré d'adhérence au PFEQ.

3 — Dimension sur la perception des connaissances du contenu du PFEQ concernant l'appréciation

3.1 Selon vous, que signifie « apprécier » une œuvre d'art ?

3.2 Qu'est-ce que vous pensez des contenus du PFEQ concernant la compétence 3 : « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ces camarades » ?

3.3 Qu'est-ce que vous pensez des recommandations du PFEQ de faire une appréciation d'ordre affectif au 1^{er} cycle, d'ordre affectif et social au deuxième cycle, et affectif et social et cognitif au troisième cycle ?

3.4 Qu'est-ce que vous pensez de l'exigence du PFEQ qui dit que l'élève doit voir « un minimum de 20 œuvres d'art, objets culturels du patrimoine artistique et images médiatiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, par cycle » ?

3.5 Avez-vous l'impression de maîtriser et incarner les contenus du PFEQ concernant l'appréciation ?

3.6 Considérez-vous pertinent de faire de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain au primaire ? Pourquoi ?

3.7 Avez-vous d'autres commentaires à ajouter concernant votre perception sur les exigences de PFEQ en matière d'appréciation ?

4— Avant de finir, avez-vous d'autres commentaires à ajouter concernant l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain au primaire ?

ANNEXE C : LETTRE DE RECRUTEMENT

**LETTRE DE PRÉSENTATION ET DE RECRUTEMENT**

Bonjour,

Je m'appelle Olga Daussà Pastor, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAT. J'effectue une recherche portant sur **la perception des enseignants généralistes du primaire à l'égard de l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en salle de classe**. Cette recherche aidera le milieu scientifique à combler une lacune dans la compréhension de ce phénomène. Les recommandations à la suite de l'analyse de données, permettront éventuellement : d'améliorer le programme de formation des futurs enseignants, de créer un programme de formation continue ou d'arrimer des activités de médiation culturelle avec les écoles.

J'aimerais obtenir votre participation à cette recherche. Cela requiert de votre part que vous répondiez à une entrevue par vidéoconférence (ZOOM) d'une durée de maximum 1,5 heures, au moment de votre choix. Les questions d'entrevue portent sur la formation, l'attitude, l'intérêt, l'enseignement-apprentissage de l'appréciation à ainsi que votre rapport au PFEQ en lien avec l'enseignement de la compétence d'appréciation d'œuvres d'art. Toutes les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle.

Si vous souhaitez participer à cette recherche, indiquez-moi dans quelle plage horaire et à quel numéro de téléphone je peux vous joindre afin de fixer un rendez-vous pour procéder à l'entrevue, ou bien écrivez-moi par courriel en inscrivant vos disponibilités et vos questionnements, s'il y a lieu.

Je vous remercie d'avance de l'attention et du temps portés à cette demande et j'en profite pour vous souhaiter une belle journée,

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Olga Daussà Pastor', is written over a light blue horizontal line.

Olga Daussà Pastor, étudiante à la maîtrise en éducation, UQAT

ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT


FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : ÉTUDE SUR LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT GÉNÉRALISTE DU PRIMAIRE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES D'ART CONTEMPORAIN EN SALLE DE CLASSE.

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : OLGA DAUSSÀ PASTOR, UQAT

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : PAR LA CHERCHEUSE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : 11 AOÛT 2022

PRÉAMBULE

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de répondre à une entrevue par vidéoconférence (ZOOM) de maximum 1,5 h. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénient. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse (Olga Daussà Pastor) et à lui demander de vous expliquer tout mot ou tout renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'intéresse à connaître la perception des enseignants généralistes à l'égard de l'enseignement de l'appréciation d'œuvres d'art contemporain en classe. Les objectifs sont :

- Connaître les liens entre les conceptions sur l'art contemporain et l'impact sur l'appréciation (dialogue ego-objet). Connaître les structures utilisées lors de séances d'appréciation et établir des liens avec l'application du PFEQ. (Dialogue objet-alter)

- Connaître la perception de l'enseignant à l'égard du PFEQ (concernant l'appréciation d'art contemporain) afin de savoir comment il se positionne par rapport aux exigences du programme. (Dialogue ego-alter)

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

La participation à cette recherche requiert que vous répondiez à une entrevue d'une durée maximale de 1,5 heures, au moment de votre choix, par vidéoconférence (ZOOM).

Les questions d'entrevue portent sur la formation, l'attitude, l'intérêt, l'enseignement — apprentissage de l'appréciation ainsi que votre rapport au PFEQ en lien avec l'enseignement de la compétence d'appréciation d'œuvres d'art.

L'entrevue sera enregistrée afin d'être dactylographiée. Les enregistrements vidéo seront détruits aussitôt que les verbatim sont rédigés. Les données seront stockées dans un espace sécurisé sur les serveurs de l'UQAT.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Les participants auront un avantage indirect puisque cette recherche leur donnera une occasion de réfléchir à l'enseignement-apprentissage de l'appréciation des œuvres d'art en classe. L'entrevue individuelle qui abordera en détail les enjeux entourant cette problématique permettra aux enseignants de prendre une distance critique très favorable à la réflexion. Nous souhaitons que cette réflexion individuelle, accompagnée des résultats de la recherche, permette aux enseignants de cheminer et d'améliorer leur pratique au quotidien.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de votre participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Toutes les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle. L'information sera rendue anonyme et les renseignements pouvant mener à l'identification des participants ne seront pas divulgués (école, ville, degré d'enseignement). Il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Les renseignements permettant de vous identifier seront conservés dans un fichier électronique accessible exclusivement à la chercheuse et protégé par un mot de passe pendant 3 ans. Une fois ce délai expiré, tous les renseignements permettant de vous identifier seront détruits.

Nous vous demandons de ne pas faire publique votre participation au projet jusqu'à la fin de l'étude, afin de ne pas influencer d'une façon quelconque la participation ou non de vos collègues.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité ne sera accordée.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS

Les résultats de cette recherche ne seront pas commercialisés.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Une lettre avec les conclusions générales découlant du résultat de cette recherche vous sera transmise par courriel.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse et l'UQAT de ses obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Votre participation est volontaire. Vous pouvez refuser ou cesser votre participation à tout moment et vous pouvez demander la destruction des données qui vous concernent.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université, bureau B-309
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 819 762-0971 poste 2252 cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussigné(e), accepte volontairement de participer à : L'ÉTUDE SUR LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT GÉNÉRALISTE DU PRIMAIRE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES D'ART CONTEMPORAIN EN SALLE DE CLASSE.

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Ce consentement a été obtenu par :

Nom du chercheur (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Olga Daussa Pastor,

dauo01@uqat.ca

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Allard, M. (1999). Le partenariat-école-musée : quelques pistes de réflexion. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales* (29), 27-40
https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1999_num_29_1_1152
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Benson, B. et Manoogian III, J. (2016). *Codex-biais-cognitifs* [PDF]. <https://www.penser-critique.be/wp-content/uploads/2018/02/codex-biais-cognitifs.pdf>
- Boulangier, C., Nicolas M. et Laurent V. (2021). *L'illusion postmoderne : réflexions sur l'évanescence d'un concept en arts visuels*. Éditions Varia.
- Centre de Services scolaires des Hautes-Laurentides. (2017). *DG Rapport-annuel-CSPN_2016-2017*. Secrétariat général, CSSHL. https://csshl.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/07/DG_Rapport-annuel-CSPN_2016-2017.pdf
- Chabanne, J.-C. (2008, mars). *Enseigner des « attitudes » ? Une notion omniprésente, mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques*. Communication présentée au colloque INRP : Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Lyon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922126>
- Chabanne, J.-C. (2020) *Peut-on former des « amateurs » ? Les gestes professionnels de l'éducation esthétique, entre expérience, médiation et enseignement*. *Contextes et didactiques*, 16. <https://doi.org/10.4000/ced.2392>
- Comejo, C. (2008). *Intersubjectivity as Co-Phenomenology : From the Holism of Meaning to the Being-in-the-World-with-Others*. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 42(2),171-78. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9043-6>
- Csikszentmihalyi, M. et Robinson, R.-E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. J.-P. Getty Museum; Getty Center for Education in the Arts. <https://eric.ed.gov/?id=ED388602>
- Daigneault, M.-S. (2016). *Analyse d'approches, de stratégies et d'outils favorisant l'appréciation-d'œuvres d'art en classe d'arts plastiques au primaire et création de matériel pédagogique* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/8654/>
- De Barnier, V. et Lagier, J. (2012). La résistance à l'art contemporain : des attitudes et représentations des publics aux implications marketing. *Décisions Marketing*, (68), 47-57. <https://www.proquest.com/docview/1448776062>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.

- Durand, C., et Blais, A. (2016). La Mesure. Dans Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 159-184). Presses de l'Université du Québec.
- Émery, L. (dir.). (2002). *Teaching art in a postmodern world: theories, teacher reflections and interpretive frameworks*. Common Ground Publishing.
- Émond, A.-M., Eick de Lima, L., et Marin, D. (2015). Les sources du plaisir de l'art contemporain. *Éducation et francophonie*, 43(1), 45-62.
<https://doi.org/10.7202/1030180ar>
- Émond, A.-M (2016, mai). *Un instrument pour apprendre à apprécier l'art contemporain. Le modèle de l'expérience esthétique de Pelowski et Akiba*. Communication présentée au Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université du Québec à Montréal 2016. Montréal, Qc, Canada.
<http://erudit.org/livre/artsVisuels/2016/index.htm>
- Émond, A.-M (2018, mai). *Les composantes d'une expérience esthétique transformatrice dans le contexte d'une visite au musée : les adultes explorant l'art contemporain*. Communication présentée au Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université de Sherbrooke 2018. Longueuil, Qc, Canada.
<http://erudit.org/livre/artsVisuels/978-2-923999-05-0/index.htm>
- Erjavec, A. et Albert, N. (2011). Art et esthétique : du moderne au contemporain. *Diogène*, (233-234), 211-225. <https://doi.org/10.3917/dio.233.0211>
- Fortin, C. (1994). *L'initiation à l'art contemporain : soutien à l'enseignement des arts plastiques ?* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
<https://constellation.uqac.ca/1261/>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gagnon, M. (2015). Quelle place pour le rapport au savoir en éducation ? *Pédagogie collégiale*, 20(1), 24-32.
<https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37441/gagnon-29-1-2015.pdf>
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2008). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart J.

(dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p. 341-363). Gaétan Morin Éditeur.

Gouvernement du Québec (2003). *Intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Bibliothèque National du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

Gouvernement du Canada (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>

Heinich, N. (1996). L'art contemporain expose aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs. *Hermès*, 2 (20), 193-204. <https://doi.org/10.4267/2042/14924>

Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain : Structures d'une révolution artistique*. Gallimard.

Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development* (Thèse de doctorat inédite). Harvard University.

Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (2.éd). Lang.

Husserl, E. (2015). *Recherches logiques T. 1, T. 1*. Presses universitaires France. (Première édition de l'ouvrage original, 1900-1901)

Kerlan, A. (2018). L'expérience esthétique, un enjeu pour l'éducation et la démocratie. Dans Beaudry, M.-C., Brehm, S., et Boutin, J.-F. (dir.) *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 116-140). <https://doi.org/10.17118/11143/14644>

Lemerise, S. (2018, mai). *La fabuleuse histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec*. Communication présentée au Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université de Sherbrooke 2018, Longueuil, Qc, Canada. <http://erudit.org/livre/artsVisuels/978-2-923999-05-0/index.htm>

Lemerise, S. et Richard, M. (1999). *L'art contemporain et le public scolaire*. ETC. (48), p. 17-20. <https://id.erudit.org/iderudit/35510ac>

Lemonchois, M., et Beaudry, M.-C. (2016, juin). *Démarche culturelle et expérience esthétique : Étude de cas en formation initiale d'enseignants*. Communication présentée aux XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon, Lyon, France.
<https://rdidlit17.hypotheses.org/lemonchois-beaudry>

- Lemonchois, M. (2016). L'enseignante, ce passeur vers une culture qui en vaut la peine. *Revue préscolaire*, 54(4), 29-31.
- Lemonchois, M. (2017). *Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique*. Les Éditions JFD.
- Mendonça, P. et Savoie, A. (2018). *L'appréciation d'œuvres d'art. Le développement de la littératie visuelle par le VTS (Visual thinking strategies)*. *Revue Vision*.
<http://revuevision.ca/lappreciation-doeuvres-dart/>
- Mendonça, P. (2020). *Influence d'activités d'appréciation d'œuvres d'art visuel Visual Thinking Strategies (VTS)*. (Thèse de doctorat). Savoirs de l'UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17155>
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives* 25(1), 25-42.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Millet, C. (2018). *L'art contemporain*. Flammarion.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire [avec mises à jour]*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-arts/arts-plastiques/>
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel-competences-professionnelles-profession-enseignante.pdf?1606848024>
- Nadeau, A. (2020). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128.
<https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- Nadon, C. (2018). *Recherche-développement d'un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial*. (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa.
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/37497>
- O'Reilly, L. et Cara, Ch. (2014). La phénoménologie selon l'école de pensée de Husserl. Dans *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé, 2e édition*, (p. 29-48). Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P. (2018). L'analyse qualitative, l'interaction et vous. *Recherches qualitatives* 37(2), 1. <https://id.erudit.org/iderudit/1052104ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Denoël/Gonthier.
- Poupart, J. (2012) *L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode*. À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme*, 1(1), 13. <https://revue.surlejournalisme.com/slj/article/view/8>
- Subes, J. (1955). La sensibilité de l'enfant à l'art pictural. *Enfance*, 8 (4), 345-368. <https://doi.org/10.3406/enfan.1955.1496>
- Subes, J. (1958). L'appréciation esthétique d'œuvres d'enfants par les enfants. *Enfance*, 11(2), 115-130. <https://doi.org/10.3406/enfan.1958.1393>
- Strasser, S. (1969). *The Idea of Dialogical Phenomenology*. Duquesne University Press.
- Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3. <https://doi.org/10.7202/007146ar>
- Théberge, M. (1998). Éducation artistique à la formation à l'enseignement : auto-évaluation de l'apprentissage réalisé lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 515-540. <https://doi.org/10.7202/031970ar>
- Trudel, M., de Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109-124. <https://doi.org/10.7202/1055564ar>
- Verreault, F., et Pelletier, M. (1998). L'interprétation des œuvres d'art : Proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 541- 565. <https://doi.org/10.7202/031971ar>
- Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé C. et Dubé, L. (1997). Aesthetic experience and different typologies of dissonance. *Visual Arts Research*, 23(1), 158-167.
- Wegerif, R. (2018). A Dialogic Theory of Teaching Thinking. Dans Kerslake, L. et Wegerif, R. (dir.), *Theory of Teaching Thinking* (89-104). Routledge.