Université d'Ottawa

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

CATHERINE NADON

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Catherine Nadon, Ottawa, Canada, 2018

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but le développement d'un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le contexte de la formation en arts visuels au collégial où trois principaux défis se posent. L'art postmoderne s'inscrit dans un nouveau paradigme caractérisé par la perte de critères esthétiques et un foisonnement des pratiques qui rendent ses contours difficiles à définir. S'ajoutent à cela une forte présence des préceptes modernistes en didactique des arts visuels et une absence de ressources pour l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Notons aussi le malaise qui persiste à son égard chez l'apprenant adulte. La problématique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne s'oriente donc autour de trois dimensions : épistémologique, praxéologique et psychologique.

De nature qualitative/interprétative, cette recherche s'est tenue avec la participation de onze enseignants en arts visuels ou en histoire de l'art du Département des arts du Cégep de l'Outaouais. Les résultats ont été obtenus par la rédaction d'un journal de bord de la part de la chercheure, mais aussi par l'alternance de deux entrevues individuelles avec trois entretiens de groupe réalisés avec les participants. Selon un devis de recherche développement, la démarche d'investigation a été établie suivant la métaphore de la carte et de la boussole avancée par Fabre (2011a, 2011b). Cette métaphore a guidé les trois objectifs de recherche balisés par les activités de cartographier, de localiser et d'orienter. Ce faisant, nous avons élaboré une matrice disciplinaire (Develay, 1992) de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne qui nous a permis de cartographier, sous forme de cartes conceptuelles, les connaissances déclaratives (dimension épistémologique), les objets, les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales qui y sont associés (dimension praxéologique). Nous avons également localisé les étudiants en ce qui a trait à l'expérience esthétique de l'art postmoderne en précisant quelles étaient leurs différentes positions lors de leur entrée dans le programme ainsi que celles où ils se trouvent en fin de parcours (dimension psychologique). L'étude des écarts entre la situation initiale et la situation souhaitée à la fin du programme ont contribué à cibler les objectifs de formation. Cette démarche de localisation a été appuyée par un cadre théorique issu d'une juxtaposition entre le modèle de l'expérience esthétique par interaction (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990) et les stades de développement esthétique (Housen, 1983). De manière concomitante avec les deux premiers objectifs de recherche, nous avons finalement présenté le modèle didactique. Ce dernier reprend la forme du système didactique (Chevallard, 1985/1991) placée dans un contexte (Dabène, 2005) auquel nous avons ajouté quatre concepts intégrateurs (Develay, 1992) : l'hétérogénéité, l'identité, l'engagement et le trialogue. Ces quatre concepts représentent la trame organisatrice du modèle didactique développé.

Telle une boussole, le modèle didactique a donc pour principale fonction d'orienter la pratique des enseignants sans toutefois imposer une voie à suivre. En tant que représentation simplifiée de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, il guide la pratique tout comme il se veut un référent théorique permettant un regard réflexif sur ce qui est réalisé en classe en termes de contenus disciplinaires, d'approches praxéologiques. Il permet aussi de se pencher sur les modalités d'appropriation disciplinaire et des obstacles susceptibles de freiner ce dernier.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique, art postmoderne, didactique des arts visuels, modèle didactique, enseignement-apprentissage au collégial, matrice disciplinaire, recherche développement.

ABSTRACT

The goal of this research was to develop a didactic model for teaching-learning about the aesthetic experience of postmodern art in a junior college visual arts program setting. The project presented three principal challenges. Postmodern art is part of a new paradigm, one characterised by the loss of aesthetic criteria and the proliferation of artistic practices, making its contours difficult to define. Added to this are a strong presence of modernist precepts in visual arts education and a lack of resources for teaching-leaning about the aesthetic experience of postmodern art. We should note also the discomfort of adult learners with this art. There are thus three dimensions to the issue of teaching-learning about the aesthetic experience of postmodern art: epistemological, praxeological and psychological.

This qualitative and interpretive research took place with the participation of eleven visual arts or art history teachers in the arts department of the Cégep de l'Outaouais. The researcher's results were obtained by keeping a journal, but also by alternating two individual interviews with three group encounters with the participants. Using a research and development methodological approach, the investigation adopted the metaphor of the map and the compass proposed by Fabre (2011a, 2011b). This metaphor guided the three research goals marked out by mapping, situating and orienting activities. In doing so, we developed a disciplinary matrix (Develay, 1992) for teaching and learning about postmodern art, enabling us to map, in the form of conceptual maps, forms of declarative knowledge (the epistemological dimension), objects, tasks and activities, as well as the associated forms of procedural knowledge (the praxeological dimension). We also situated the students with respect to their aesthetic experience of postmodern art by establishing their different positions at the time of their entry into the program, along with their position at the end of the program (the psychological dimension). Studying the distance between the initial situation and the desired situation upon completion of the program helped pinpoint the project's learning objectives. This work of situating the participants was supported by a theoretical framework deriving from the juxtaposition of the model of aesthetic experience through interaction (Csikszentmihályi and Robinson, 1990) and the stages of aesthetic development (Housen, 1983). Concurrently with the first two research objectives, in the end we presented the didactic system (Chevallard, 1985/1991) placed in a context (Dabène, 2005) to which we added four integrative concepts (Develay, 1992): heterogeneity, identity, engagement and the *trialogue*. These four concepts constitute the organising framework of the didactic model developed.

Like a compass, the principal function of the didactic model is thus to orient the practice of teachers without imposing a path to follow. As a simplified representation of teaching-learning about the aesthetic experience of postmodern art, it guides practice at the same as it serves as a theoretical reference for a reflexive view of what was accomplished in class with respect to content associated with the discipline and praxeological approaches. It also addresses the means for appropriating disciplines and the obstacles which might hinder this.

Keywords: Teaching-learning aesthetic experience, postmodern art, teaching visual arts, didactic models, teaching and learning at the junior college level, disciplinary matrix, research and development.

RESUMEN

El objetivo de este proyecto de investigación es desarrollar un modelo didáctico de enseñanza/aprendizaje de la experiencia estética del arte postmoderno dirigido a la enseñanza preuniversitaria de las artes visuales. En este contexto existen tres grandes desafíos. Para empezar, el arte postmoderno se inscribe en un nuevo paradigma caracterizado por la pérdida de criterios estéticos y la proliferación de prácticas que desdibujan sus contornos. A esto hay que añadir una presencia destacada de preceptos modernistas en la didáctica de las artes visuales y la ausencia de recursos para la enseñanza/aprendizaje de la experiencia estética del arte postmoderno. Es importante señalar también el malestar que el arte postmoderno sigue suscitando entre el alumnado adulto. Por lo tanto, hay que distinguir tres dimensiones en la problemática de la enseñanza/aprendizaje de la experiencia estética del arte postmoderno: epistemológica, praxeológica y psicológica.

Once profesores de arte visual y de historia del arte del Departamento de Arte del Cégep (colegio preuniversitario) de l'Outaouais han participado en este proyecto de investigación que sigue un enfoque a la vez cualitativo y cuantitativo. Los resultados se han obtenido a partir del diario de a bordo de la investigadora, así como de las dos entrevistas individuales y las tres entrevistas grupales que se han realizado en secuencia alternante. Como enfoque metodológico se ha adoptado la metáfora del mapa y de la brújula propuesta por Fabre (2011a, 2011b). Esta metáfora ha determinado los tres objetivos de la investigación que consisten en cartografiar, localizar y orientar. De esta manera se ha elaborado una matriz disciplinaria (Develay, 1992) de la enseñanza/aprendizaje del arte postmoderno que ha permitido cartografiar, mediante mapas conceptuales, los conocimientos declarativos (dimensión epistemológica), los objetos, las tareas y las actividades, así como los conocimientos procedimentales asociados (dimensión praxeológica). Así mismo, se ha situado a los estudiantes según su experiencia estética del arte postmoderno comparando sus posiciones al entrar al programa y al final del programa (dimensión psicológica). Se han estudiado estas diferencias para fijar con más precisión los objetivos docentes. El marco teórico de esta labor de localización es el resultado de la yuxtaposición del modelo de la experiencia estética por interacción (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990) y de las etapas de desarrollo estético (Housen, 1983). Además de los dos primeros objetivos, se ha presentado también el modelo didáctico que recupera la forma del sistema didáctico (Chevallard, 1985/1991) enmarcado en un contexto (Dabène, 2005), y al que se han añadido cuatro conceptos integradores (Develay, 1992) : la heterogeneidad, la identidad, el compromiso y el diálogo tripartito. Estos cuatros conceptos estructuran el modelo didáctico desarrollado.

La principal función del modelo didáctico es orientar la práctica docente a modo de brújula sin imponer una hoja de ruta. Como representación simplificada de la enseñanza/aprendizaje de la experiencia estética del arte postmoderno, el modelo didáctico es a la vez una guía práctica y un referente teórico que permite reflexionar sobre los contenidos y los enfoques praxeológicos, así como sobre las modalidades de apropiación de los contenidos de la disciplina y sobre los obstáculos que pueden frenarla.

Palabras clave : Enseñanza/aprendizaje de la experiencia estética, arte postmoderno, didáctica de las artes visuales, modelo didáctico, enseñanza/aprendizaje a nivel preuniversitario, investigación y desarrollo

REMERCIEMENTS

Bien que l'on qualifie parfois les études doctorales de travail en solitaire, la réalisation de cette thèse est néanmoins le fruit d'une activité qui a relevé de la complicité avec plusieurs personnes qu'il m'importe de remercier.

Mes premiers remerciements sont dirigés à l'endroit de ma directrice de recherche, la professeure Mariette Théberge, qui m'a étroitement accompagnée tout au long de ce processus. Très chère Mariette, peut-être le sais-tu déjà, tu fais partie de ces rares rencontres qui ont fait bifurquer mon parcours professionnel et personnel. Merci d'avoir allumé en moi la flamme de la recherche scientifique et de m'avoir amenée sur ce terrain avec la douceur, le doigté et la rigueur que cela nécessitait. Je garde de notre collaboration l'image de ta générosité, de ta bienveillance et de ton soutien indéfectible. Merci d'avoir compris mes besoins et de t'y avoir constamment adaptée. Merci pour toutes les occasions que tu m'as offertes et pour l'apprentissage de la profession universitaire à laquelle tu as pris le temps de m'initier. Je ne peux trouver une meilleure façon de te remercier que de te formuler la promesse de donner au suivant. Finalement, merci de la confiance que tu m'as accordée puisqu'elle miroite toujours positivement sur la mienne.

J'aimerais aussi témoigner mon entière gratitude aux membres de mon jury de thèse, la professeure Claire Duchesne, le professeur Nicholas Ng-A-Fook et le professeur Raymond Leblanc. Merci de votre intérêt pour ce projet de recherche et du partage de votre expertise qui m'a permis d'élargir mon champ de références. Vos lectures avisées sur les différentes moutures de mes manuscrits ont aussi contribué à me dépasser. Merci pour ce travail de collaboration. Merci aussi au professeure Anne-Marie Émond, évaluatrice externe, qui a réalisé une lecture attentive du manuscrit de cette thèse. Les commentaires qu'elle a formulés me sont précieux et m'encourage à poursuivre ma voie dans le chemin toujours peu balisé de la didactique des arts visuels.

Un merci tout particulier à trois acolytes qui ont participé activement à l'élaboration de ce manuscrit. Merci à Francis Benoît qui a collaboré au projet en concevant les graphiques et les

figures de cette thèse. Merci pour ton talent ainsi que pour ton amitié. Merci de rendre mes idées claires et plus esthétiques. Un merci des plus chaleureux à Michel Bédard qui a assuré avec diligence, constance et minutie la révision linguistique de ce long document. Tes mots positifs sur mon écriture ont eu l'effet d'un catalyseur pour la fin de ma rédaction. Merci à Olivia Thiland pour sa minutie et son professionnalisme dans la transcription de plusieurs entrevues. Merci aussi à l'artiste Manon De Pauw qui a généreusement accepté que j'appose ses œuvres dans les pages de garde des chapitres afin d'illustrer autrement les propos de ma thèse. Manon, tes créations sont hautement significatives pour moi puisqu'elles accompagnent mon parcours professionnel depuis ses débuts.

Merci à l'Université d'Ottawa, au régime des Bourses d'études supérieures de l'Ontario ainsi qu'au Fonds de recherches Société et Culture du Québec pour le soutien financier accordé à ce projet de recherche.

Un incommensurable merci à mes ex-collègues et complices du Département des arts du Cégep de l'Outaouais. Les quatre années d'enseignement passées à vos côtés ont été des plus marquantes. Merci aussi d'avoir bien voulu participer à ce projet de recherche et d'avoir accepté de faire de votre environnement de travail mon laboratoire. Vos réflexions riches et fécondes continuent de m'habiter tout comme votre humanisme et votre gentillesse. En mon nom et au nom du milieu des arts et du milieu de l'éducation artistique en Outaouais, permettez-moi de vous remercier pour la qualité de la formation que vous offrez et la différence que vous faites auprès de vos étudiants.

Merci à vous, précieux collègues de l'UQO (du DSE et de l'EMI), qui m'avez rapidement fait une place de choix dans votre équipe et dans vos projets. Merci de me soutenir dans mon insertion professionnelle et d'avoir mis en place les conditions me permettant de compléter les exigences de mon doctorat. Merci pour votre dynamisme, votre empathie et votre esprit aiguisé qui font de vous des êtres d'exception qu'il fait bon de côtoyer. Merci aussi d'être des modèles de chercheurs engagés dans vos milieux de recherche respectifs. C'est pour moi un véritable honneur d'œuvrer à vos côtés afin d'assurer la formation initiale de nos futurs enseignants. En somme… merci d'être aussi inspirants !

Finalement, aux êtres qui me sont les plus chers, j'aimerais vous remercier du plus profond de mon cœur pour votre compréhension et votre soutien au cours de toutes ces années. À mes parents, Christiane Dubois et Daniel Nadon, supporteurs des premières heures, j'aimerais vous dire à quel point les valeurs que vous m'avez inculquées représentent les fondations ce travail de recherche. Passion, détermination, résilience et effort ont été les mantras qui m'ont permis de mener à terme mes études de troisième cycle. Merci de m'avoir toujours appuyée dans mon parcours scolaire, et ce, peu importe les directions que j'ai pu prendre. Plus fortement, merci de valoriser l'éducation, car c'est le cadeau le plus précieux que vous auriez pu m'offrir. À mon frère, Charles Nadon, merci de ta présence et de ton humour qui allège mes journées. À mon philosophe de mari, Pierre-Yves Rochefort, les mots ne sauraient être suffisants pour témoigner tout l'amour, toute la reconnaissance et toute l'admiration que je ressens à ton égard. Merci d'avoir tracé la voie du doctorat avant moi et d'avoir partagé ton expérience afin d'avoir contribué à rendre la mienne plus sereine. Merci de ta sagesse et de ton bon jugement. Merci pour tes innombrables petites attentions : merci d'avoir été le *barista* officiel de cette thèse et merci d'avoir assumé le quotidien alors que j'étais trop souvent à la bourre. Merci aussi pour tous les grands moments que nous avons vécus ensemble et pour ceux pour lesquels nous nous préparons.

À Pierre-Yves,
mon premier lecteur,
mon plus fidèle supporteur

À mes étudiants de qui j'apprends chaque jour

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ..... **ii**

ABSTRACT ..... **iii**

RESUMEN ..... **iv**

REMERCIEMENTS ..... **v**

TABLE DES MATIÈRES ..... **ix**

LISTE DES ANNEXES ..... **ixv**

LISTE DES FIGURES ..... **xvi**

LISTE DES TABLEAUX ..... **xviii**

LISTE DES SIGLES UTILISÉS ..... **xix**

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE **7**

1.1 Considérations épistémologiques : le paradigme de l'art postmoderne **10**
1.1.1 La dissolution des grands récits 10
1.1.2 De la postmodernité au postmodernisme 11
1.1.3 Le postmodernisme et la perte des critères esthétiques 13
1.1.4 La triple déstabilisation de l'expérience esthétique de l'art postmoderne 13
1.1.5 L'insuffisance de la notion de style 20
1.1.6 L'art postmoderne à la lumière d'un changement de paradigme 22
1.1.7 Modification de la pratique sociale de référence : les nouvelles histoires de l'art 24

1.2 Considérations praxéologiques : l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne **26**
1.2.1 Le curriculum postmoderne 29
1.2.2 Le curriculum postmoderne et l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique 31
1.2.3 Une (r)évolution tranquille de l'enseignement-apprentissage des arts visuels 34
1.2.4 L'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial tel que vu par la recherche 37

1.3 Considérations psychologiques : la réception de l'art postmoderne **39**
1.3.1 L'apport des recherches en éducation muséale 39

1.4 De la problématique au problème de recherche **41**

1.5 Le but, les questions et les objectifs de la recherche 42

1.6 La métaphore de la carte et de la boussole 44
1.6.1 Cartographier : circonscrire la matrice disciplinaire de l'art postmoderne 45
1.6.2 Situer : localiser les étudiants 46
1.6.3 Orienter : développer une boussole 47

1.7 Résumé du chapitre 47

CHAPITRE 2: CONTEXTE DE LA RECHERCHE 50

2.1 Un portrait général de la formation collégiale préuniversitaire au Québec 52
2.1.1 Les programmes préuniversitaires 53
2.1.2 Le programme *Arts visuels* 54

2.2 La fondation du réseau collégial au Québec 55
2.2.1 Les idéaux éducationnels de la commission Parent 55
2.2.2 La formation artistique vue par le rapport Parent 57
2.2.3 Un flou à l'égard de la formation artistique professionnelle 58
2.2.4 Des revendications provenant de regroupements étudiants 59
2.2.5 Un projet éducatif pour la formation en arts visuels : du rapport Parent au rapport Rioux 59

2.3 Le renouveau collégial et l'actualité de la structure organisationnelle des collèges 62
2.3.1 L'instauration d'un enseignement par compétences 63
2.3.2 L'épreuve synthèse de programme et l'approche-programme 65
2.3.3 Le transfert de responsabilités pédagogiques aux établissements : la conception locale des programmes de formation 66
2.3.4 La montée des considérations didactiques au collégial 68

2.4 Le programme *Arts visuels* au Cégep de l'Outaouais 69
2.4.1 Un programme à deux profils 70
2.4.2 La recherche et la création comme premier socle commun à la formation 71
2.4.3 L'art postmoderne comme second socle commun à la formation 73
2.4.4 L'art postmoderne et le renouvellement des pratiques pédagogiques 74
2.4.5 Un arrimage de la théorie et de la pratique 76

2.5 Résumé du chapitre 79

CHAPITRE 3: CADRE THÉORIQUE 81

3.1 La didactique 83
3.1.1 La visée pragmatique de la recherche en didactique et le devis de recherche développement 83
3.1.2 Le système didactique et les trois dimensions de la recherche didactique 84
3.1.3 Les attitudes du didacticien 88

3.2 Cartographier (visées épitémologique et praxéologique) : La notion de matrice disciplinaire 88
3.2.1 La discipline scolaire et les composantes de la matrice disciplinaire 89
3.2.2 Le versant épistémologie de la matrice disciplinaire 91
3.2.3 Le versant praxéologique de la matrice disciplinaire 92
3.2.4 Pour une conceptualisation ascendante de la transposition didactique 92

3.2.5 La dynamique organique de la matrice disciplinaire 94
3.2.6 La couleur sociologique de la matrice disciplinaire 94
3.2.7 L'importance de développer une matrice disciplinaire 95
3.2.8 La matrice disciplinaire de la présente recherche 96

3.3 Situer (visée psychologique) : Le rapport aux savoirs des étudiants et l'expérience esthétique 97
3.3.1 Définition de l'expérience esthétique 98
3.3.2 Le modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson 100
3.3.3 Les stades du développement esthétique 103
3.3.4 La complémentarité des deux modèles retenus 109

3.4 Orienter : Le développement d'un modèle didactique 110
3.4.1 La notion de modèle 110
3.4.2 La notion de modèle didactique 111
3.4.3 La notion de concept intégrateur 113
3.4.4 La fonction du modèle didactique développé 113
3.4.5 L'enseignement-apprentissage comme point de mire du modèle didactique 114

3.5 Résumé du chapitre 114

CHAPITRE 4: CADRE MÉTHODOLOGIQUE 116

4.1 La posture épistémologique et le paradigme de recherche 117
4.1.1 Des savoirs construits et rattachés à un contexte 118
4.1.2 Une démarche qualitative 120
4.1.3 Une finalité visant la compréhension 120

4.2 La méthodologie de recherche : la recherche développement 121
4.2.1 Une définition de la recherche développement 122
4.2.2 Présentation de la modélisation de la recherche développement de Harvey (2007) 123
4.2.3 Les cinq pôles du modèle de la recherche développement 124
4.2.4 Les points de convergence de notre modèle de la recherche développement avec la recherche collaborative 126

4.3 Les participants 129
4.3.1 Le rôle de la chercheure : une subjectivité décrite et assumée 130
4.3.2 La place du participant : l'expertise des enseignants mise à contribution 131
4.3.3 Le recrutement des participants et l'échantillonnage de milieu 131
4.3.4 La description des profils des participants 133

4.4 Les dispositifs de collecte de données 134
4.4.1 L'entrevue semi-dirigée individuelle 135
4.4.2 L'entrevue de groupe 135
4.4.3 La collecte des données des entrevues 136
4.4.4 Le journal de bord 137

4.5 L'analyse des données 138
4.5.1 Le processus de condensation et de codification 139
4.5.2 L'organisation et la présentation des données 140
4.5.3 L'élaboration et la vérification des conclusions 141
4.5.4 L'analyse du journal de bord 141

4.6 Les critères de scientificité 142
4.6.1 Les critères méthodologiques 143
4.6.2 Les critères relationnels 145

4.7 Résumé du chapitre 147

CHAPITRE 5: CARTOGRAPHIER LA MATRICE DISCIPLINAIRE : LES DIMENSIONS ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PRAXÉOLOGIQUE DU MODÈLE DIDACTIQUE 148

5.1 La matrice sous forme de cartes conceptuelles 151
5.1.1 Le processus collaboratif d'élaboration de la matrice 153
5.1.2 L'architecture de la matrice disciplinaire développée 153

5.2 La dimension épistémologique du modèle didactique : les connaissances déclaratives 155
5.2.1 Axe historique 158
5.2.2 Axe matériel 161
5.2.3 Axe ontologique 168
5.2.4 Axe sociologique 172
5.2.5 Axe esthétique 174
5.2.6 Réception des œuvres 179
5.2.7 Axe institutionnel 184
5.2.8 Axe discursif 186
5.2.9 Le point sur les connaissances déclaratives 192

5.3 Premier volet de la dimension praxéologique du modèle didactique : les objets 194
5.3.1 Les textes 196
5.3.2 Les objets physiques 199
5.3.3 Les objets audio-visuels 203
5.3.4 Le point sur les objets 204

5.4 Second volet de la dimension praxéologique du modèle didactique : les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales qui y sont associées 206
5.4.1 La définition des quatre axes 207
5.4.2 Saisir l'œuvre 210
5.4.3 Étudier un discours sur l'art postmoderne 213
5.4.4 Produire un discours sur l'art postmoderne 214
5.4.5 Expérimenter la création postmoderne 224
5.4.6 Le point sur les tâches et les activités ainsi que sur les connaissances procédurales 225

5.5 Discussion des résultats et du modèle théorique retenu 226
5.5.1 La nature évolutive de la matrice disciplinaire 226
5.5.2 La nature contextuelle de la matrice disciplinaire 229
5.5.3 L'arrimage des quatre éléments de la matrice disciplinaire 230

5.6 Résumé du chapitre 231

CHAPITRE 6: SITUER L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET LES BESOINS DE FORMATION DES ÉTUDIANTS : LA DIMENSION PSYCHOLOGIQUE DU MODÈLE DIDACTIQUE 233

6.1 Retour sur le concept d'expérience esthétique 237

6.2 La dimension émotive 238
6.2.1 Dimension émotive : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels…..... 239
6.2.2 Dimension émotive : cibles de formation à la sortie du programme *Arts visuels* 247
6.2.3 Dimension émotive : établissement des besoins de formation 252

6.3 La dimension perceptuelle 253
6.3.1 Dimension perceptuelle : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels…..... 253
6.3.2 Dimension perceptuelle : cibles de formation à la sortie du programme *Art visuels* 259
6.3.3 Dimension perceptuelle : établissement des besoins de formation 263

6.4 La dimension intellectuelle 264
6.4.1 Dimension intellectuelle : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels…..... 265
6.4.2 Dimension intellectuelle : cibles de formation à la sortie de la formation en arts visuels..... 272
6.4.3 Dimension intellectuelle : établissement des besoins de formation 279

6.5 La dimension communicationnelle 279
6.5.1 Dimension communicationnelle : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels..... 281
6.5.2 Dimension communicationnelle : cibles de formation à la sortie de la formation en arts visuels.... 282
6.5.3 Dimension communicationnelle : établissement des besoins de formation 286

6.6 Discussion des résultats et des modèles théoriques retenus 286
6.6.1 Contrer la vision linéaire de l'apprentissage 287
6.6.2 La contextualisation de l'enseignement-apprentissage 290
6.6.3 La complexité de l'apprenant adulte 291

6.7 Résumé du chapitre 292

CHAPITRE 7: ORIENTER L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE DE L'ART POSTMODERNE AU COLLÉGIAL : PRÉSENTATION DU MODÈLE DIDACTIQUE 294

7.1. Précision autour des concepts intégrateurs 296

7.2 Concept intégrateur 1 : l'hétérogénéité 298
7.2.1 Aborder l'expérience esthétique de l'art postmoderne avec une vision élargie de l'art..... 298
7.2.2 Cultiver une attitude positive à l'égard de l'incertitude 300

7.3 Concept intégrateur 2 : l'identité 303
7.3.1 Encourager une prise de contact avec soi afin de dégager sa subjectivité..... 303
7.3.2 L'œuvre mise en contexte 307

7.4 Concept intégrateur 3 : l'engagement 309
7.4.1 Soutenir l'engagement envers le milieu des arts visuels 309
7.4.2 Soutenir l'engagement citoyen 312

7.5 Concept intégrateur 4 : le trialogue 317
7.5.1 Le trialogue : l'œuvre à l'étude comme point de mire 319
7.5.2 Susciter l'interaction pour parfaire la communication 320
7.5.3 Inciter l'ouverture à l'altérité 321

7.6 Le modèle didactique 323
7.6.1 L'architecture du modèle didactique 323
7.6.2 Les fonctions attribuées au modèle didactique 327

7.7 Discussion des résultats 328
7.7.1 Un modèle didactique qui épouse la richesse du curriculum 328
7.7.2 Un modèle didactique qui épouse l'aspect récursif du curriculum postmoderne 329
7.7.3 Un modèle didactique qui met à jour les relations entre les différentes notions 330
7.7.4 Un modèle didactique qui valorise la rigueur 331

7.8 Résumé du chapitre 332

CONCLUSION 334

8.1 En guise de synthèse 335

8.2 Contributions de la recherche 338
8.2.1 Contributions à la didactique 338
8.2.2 Contributions au plan méthodologique 342
8.2.3 Bénéfices à la participation au projet recensés par les participants 343

8.3 Limites de la recherche 347

8.4 Perspectives de recherche 350
8.4.1 Réaliser des mises à l'essai empiriques du modèle didactique 350
8.4.2 Adapter le modèle didactique à d'autres contextes d'enseignement-apprentissage 350
8.4.3 Adapter le modèle didactique aux modifications du champ des arts visuels 351
8.4.4 Collaborer avec les étudiants afin de modifier le modèle didactique 352

8.5 Mot de la fin 353

RÉFÉRENCES 354

LISTE DES ANNEXES

Annexe I Arrimage des composantes de la métaphore avec les questions et les objectifs de recherche 382

Annexe II Intentions pédagogiques élaborées pour chaque session pour le programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais 383

Annexe III Cadre théorique de l'expérience esthétique 384

Annexe IV Lettre de recrutement adressée aux professeurs du Département des arts du Cégep de l'Outaouais 389

Annexe V Formulaire de consentement adressé aux enseignants participants : entrevues individuelles 1 et 2 392

Annexe VI Formulaire de consentement adressé aux enseignants participants : entrevue de groupe 1, 2 et 3 395

Annexe VII Critères de validation de l'échantillon appliqué à la présente recherche 398

Annexe VIII Objectifs des entrevues individuelles et des entrevues de groupe 399

Annexe IX Protocoles d'entrevue 401

Annexe X Tableau résumant l'ensemble des critères de rigueur et les moyens utilisés pour les soutenir 414

Annexe XI Carte conceptuelle des connaissances déclaratives de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial 415

Annexe XII Carte conceptuelle des objets de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial 416

Annexe XIII Carte conceptuelle des tâches et des activités de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial 417

Annexe XIV Carte conceptuelle des connaissances procédurales de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial 418

Annexe XV Capture d'écran de la page de l'œuvre Roulotte (2002) de Geoffrey Farmer du Musée des beaux-arts du Canada 419

Annexe XVI Captude d'écran de l'œuvre NoWomen, No Cry (1998) de Chris Ofili présentée dans le site Internet Google Art & Culture 420

Annexe XVII Document préparatif en vue de l'entrevue de groupe 3 423

Annexe XVIII Synthèse des besoins de formation selon les dimensions de l'expérience esthétique de l'art postmoderne 428

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Marc-Antoine K. Phaneuf, *Les petites annonces – Objets poétiques et design vernaculaire* (détail), 2001-2009, vue d'un babillard exposé au Centre d'art et de diffusion Clark. Crédit photo : Bettina Hoffmann. 14

Figure 2 Wim Delvoye, *Cloaca Original*, 2000, techniques mixtes. 15

Figure 3 Tobias Zielony, *The Citizen*, 2015, vue de l'installation exposée au pavillon de l'Allemagne à la Biennale de Venise 2015. Crédit photo : Manuel Reinartz. 17

Figure 4 Ben Vautier, *Tout est art*, 1961, huile sur bois, 33,5 x 162 cm, collection privée... 21

Figure 5 La transposition didactique selon Develay (2004) 27

Figure 6 Les différents degrés de la transposition didactique selon Develay (2004) 29

Figure 7 Le système didactique (Chevallard, 1985/1991) 84

Figure 8 Les trois dimensions de la recherche didactique selon Duplessis (2007) arrimées au cadre théorique et aux objectifs de la recherche 87

Figure 9 Les éléments constitutifs d'une matrice disciplinaire selon Develay (2004) 90

Figure 10 Modélisation de la recherche-développement par Harvey (2007, p.80) 123

Figure 11 Modélisation systémique du modèle de recherche-développement (adaptée d'après Harvey, 2007) 125

Figure 12 Chronologie des entrevues individuelles et des entrevues de groupe associée aux objectifs de recherche 136

Figure 13 Modélisation par Savoie-Zajc (2011, p. 139) de la démarche d'analyse des données par Miles et Huberman (2003) 138

Figure 14 Aperçu du contenu des trois chapitres de résultats et leur arrimage avec les cadres théoriques de référence 150

Figure 15 Précision de l'axe épistémologique (enseignant-savoir) du système didactique (Chevallard, 1985/1991) 156

Figure 16 Huit axes définissant les connaissances déclaratives de l'art postmoderne 157

Figure 17 Déclinaison de l'axe discursif 187

Figure 18 Guerrila Girls, *Do women have to be naked to get into the Met Museum ?* (2012) Affiche du groupe 190

Figure 19 Michel de Broin, *Make Soccer Great Again*. 2017, œuvre installative présentée à la Fonderie lors de l'événement *À Perte de Vue*. Crédit photo : Justin Wonnacott ... 192

Figure 20 Précision de l'axe praxéologique (enseignant-étudiant) du système didactique (Chevallard, 1985/1991)..... 195

Figure 21 Positionnement des axes des tâches de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial..... 207

Figure 22 Les quatre tâches de l'enseignement-apprentissage positionnées dans leurs axes respectifs..... 209

Figure 23 Précision de l'axe psychologique (étudiant-savoir) du système didactique (Chevallard, 1985/1991)..... 234

Figure 24 Dimension émotive : stades des étudiants à l'entrée à la formation 239

Figure 25 Dimension émotive : stades visés à la sortie de la formation 247

Figure 26 Dimension perceptuelle : stades des étudiants à l'entrée à la formation..... 254

Figure 27 Dimension perceptuelle : stades visés à la sortie de la formation..... 259

Figure 28 Dimension intellectuelle : stades des étudiants à l'entrée à la formation..... 266

Figure 29 Interaction entre le cadre de référence et les œuvres postmodernes 269

Figure 30 Dimension intellectuelle : stades visés à la sortie de la formation..... 272

Figure 31 Dimension communicationnelle : stades des étudiants à l'entrée à la formation... 281

Figure 32 Dimension communicationnelle : stades visés à la sortie de la formation..... 283

Figure 33 Précision des concepts intégrateurs du modèle didactique apposés dans le système didactique (Chevalard, 1985/1991)..... 297

Figure 34 Triade des interactions liées au concept intégrateur du trialogue 317

Figure 35 Modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial..... 326

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Répartition du nombre d'heures de cours selon les programmes préuniversitaires au collégial 54

Tableau 2.2 Répartition des cours d'histoire de l'art respectifs dans l'ancien programme *Arts plastiques* et le nouveau programme *Arts visuels* 77

Tableau 4.1 Précisions relatives à la discipline et à l'année d'embauche des participants..... 133

Tableau 4.2 Précisions sur l'échafaudage des catégories d'analyse 140

Tableau 6.1 Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension émotive de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial 252

Tableau 6.2 Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial..... 264

Tableau 6.3 Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension intellectuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial..... 279

Tableau 6.4 Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension communicationnelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial..... 286

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

CÉGEP : Collège d'enseignement général et professionnel

DES : Diplôme d'études secondaires

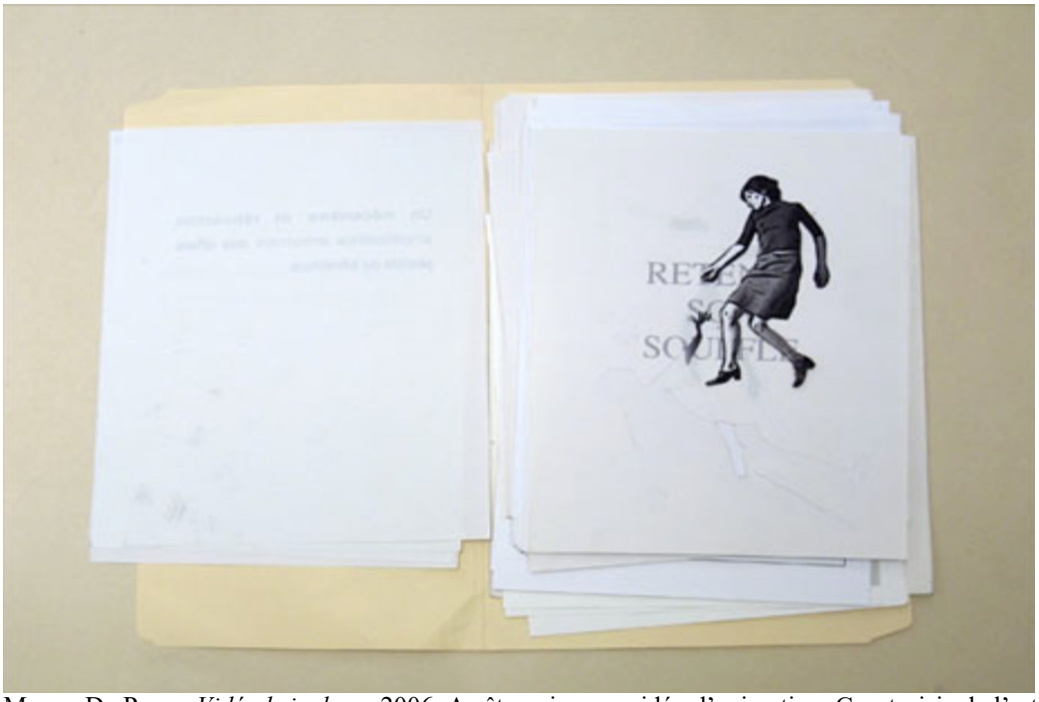
ESP : Épreuve synthèse de programme

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère du Loisir et du Sport

MESR : Ministère de l'Énseignement supérieur, de la Recherche et de la Science

INTRODUCTION



Manon De Pauw, *Vidéo bricolage*, 2006. Arrêt sur image, vidéo d'animation. Courtroisie de l'artiste.

Cerca trova
Giorgio Vasari

Il faut vivre sa thèse comme une chasse au trésor.
Umberto Eco

Ce projet de recherche a pour but le 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.

Ce dernier prend racine dans diverses expériences professionnelles, dont celle de responsable des services éducatifs d'un centre d'exposition consacré à la diffusion de l'art postmoderne. Partageant avec de jeunes et de moins jeunes visiteurs des impressions récurrentes d'amusement et de curiosité, mais aussi d'incrédulité et de stupeur, cette expérience s'est avérée un référent important dans le questionnement inhérent au choix des œuvres, à leur présentation et à l'expérience esthétique qu'elles suscitent. Par la suite, quelques années plus tard, lors de premiers pas dans l'enseignement formel de l'histoire de l'art au collégial, c'est par des froncements de sourcils et des remises en question teintées d'humour qu'il est arrivé d'accueillir et de désamorcer des réactions mitigées de la part d'étudiants qui manifestaient un malaise vis-à-vis d'expressions artistiques qui leur semblaient inusitées. Étant empathique à l'étonnement de ces cégépiens curieux et avides d'apprendre, mes collègues et moi avons alors entrepris une réflexion sur nos pratiques enseignantes afin de réfléchir aux éléments de médiation qui permettraient de transmettre notre ferveur pour les productions récentes. Le partage régulier de nos questionnements à cet égard, la richesse de leurs interventions, articulées et généreuses, a tôt fait de susciter le désir de poursuivre cette collaboration en développant un modèle didactique non seulement parce qu'il importait de consigner leurs réflexions, mais aussi parce qu'un projet de recherche était une occasion idéale de faire durer l'enthousiasme et l'esprit de collégialité qui régnait au Département des arts du Cégep de l'Outaouais à l'aune de l'implantation d'un tout nouveau programme en arts visuels. C'est donc au sein de ce terreau fertile en idées et en échanges qu'a pris forme la présente étude.

Le premier chapitre de la thèse sera consacré à définir la problématique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Il nous sera possible de relater que les difficultés relatives à cet enseignement ont trait à des considérations d'ordre épistémologique, praxéologique et psychologique. Les considérations épistémologiques concernent les difficultés de circonscrire les savoirs de référence, en l'occurrence le champ de l'art postmoderne qui s'inscrit dans un nouveau paradigme. Si ce changement de paradigme a provoqué de profondes modifications sur les savoirs à enseigner, il en est aussi de même sur les façons de les enseigner. Nous verrons que malgré ces changements et les spécificités à ce paradigme artistique, peu de modèles et peu de ressources à l'intention de son enseignement-apprentissage ont été conçus. En parallèle à l'« indéfinition de l'art postmoderne » (Jimenez, 2005) et à une absence de ressources pour l'enseignement-apprentissage de son expérience esthétique, l'art de ce paradigme artistique est singulièrement marqué par une difficulté de réception de la part des étudiants, ce qui soulève la considération psychologique de notre étude. Afin de guider ces trois orientations de notre recherche (épistémologique, praxéologique et psychologique), nous reprendrons la métaphore de la carte et de la boussole avancée par Michel Fabre (2011a ; 2011b) qui précise la nature des modalités qui permettent de penser et d'agir en éducation dans la complexité du contexte postmoderne. Ces dernières servent respectivement à cartographier, à localiser et à orienter. Cette métaphore a été retenue pour sa qualité d'opérationnalisation de notre démarche. Nous verrons qu'elle encadre les trois objectifs de notre étude.

Le deuxième chapitre visera à établir le contexte de cette recherche. Il dressera un portrait de la formation collégiale, un ordre d'enseignement unique à la province québécoise. Pour ce faire, il présentera sommairement l'évolution des cégeps et il résumera aussi l'historique de la formation postsecondaire en arts visuels au Québec. De plus, par l'exposition des principes du renouveau collégial qui s'est opéré au tournant des années 2000, nous expliciterons les orientations administratives et éducatives qui régissent désormais les collèges et leurs impacts sur la recherche scientifique. À cet effet, nous soulignerons notamment la récente montée des considérations didactiques au collégial, mouvance dans laquelle souhaite s'insérer notre investigation. Soulignons que les structures administratives en vigueur favorisent l'élaboration

locale des programmes de formation. C'est pourquoi il nous importera aussi de définir les particularités du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais où se tient notre étude.

Le troisième chapitre présentera le cadre théorique fondé sur le concept de modèle didactique, de matrice disciplinaire et d'expérience esthétique. Les versants épistémologiques et praxéologiques du modèle didactique seront soutenus par le concept de matrice disciplinaire proposée par Develay (2004 ; 1992). Ce dernier conçoit une discipline par le biais de quatre constituantes : les connaissances déclaratives, les objets, les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales. Le volet psychologique de notre recherche sera guidé par le concept d'expérience esthétique, plus précisément par le modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) ainsi que les stades de développement esthétique établis par Housen (1983). Par le croisement de ces deux modèles théoriques complémentaires, nous aspirerons à échafauder un cadre interprétatif pouvant situer le stade des étudiants en arts visuels à leur entrée au programme et les objectifs à atteindre à la fin de leur formation afin d'en dégager les besoins de formation. Cette définition de l'expérience esthétique sera aussi complétée par les écrits de Dewey (1938/2010 ; 1916/2011) et de Schaeffer (2015). Enfin, nous définirons plus en détail le concept de modèle didactique (Sauvé, 1992 ; Messier, 2007 ; Reuter et al., 2010) et la notion de concept intégrateur (Develay, 1992), ce qui sera particulièrement éclairant.

Le quatrième chapitre compte établir les balises méthodologiques qui ont guidé cette recherche. D'entrée de jeu, nous préciserons la posture qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011) de notre démarche. En cohérence avec le but de cette étude, nos investigations suivront le devis de la recherche développement dont nous proposerons une adaptation du modèle de Harvey (2007). Par cette modification de la modélisation de Harvey, nous souhaiterons accentuer la dynamique récursive propre au développement de notre objet, le modèle didactique, tout en accentuant l'importance de l'aspect collaboratif qui berce notre dispositif de recherche. À ce sujet, nous présenterons, dans cette section de la thèse, un court portrait de nos participants tout comme nous préciserons l'appareillage ayant soutenu la collecte et l'analyse des données ainsi que les différents critères assurant la qualité de notre projet.

Les chapitres cinq à sept présenteront les résultats de recherche. Cette section de la thèse sera dotée d'une même structure, c'est-à-dire qu'ils présenteront les résultats de manière simultanée à leur analyse. Pour ce faire, nous tisserons les extraits de verbatim des participants avec des éléments théoriques. Une discussion des résultats et des modèles théoriques retenus suivra la présentation de la matrice disciplinaire (chapitres 5), des cibles de formation de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique (chapitre 6) et du modèle didactique (chapitre 7). Ainsi, les résultats seront, dans un premier temps, présentés et analysés pour être discutés dans un second temps.

Cartographier (visées épistémologique et praxéologique du modèle didactique). Les dimensions épistémologiques et praxéologiques du modèle didactique seront circonscrites à partir des composantes de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne (Develay, 2004 ; 2001). Le chapitre 5 abordera tout d'abord la dimension épistémologique du modèle didactique par le biais du premier élément de la matrice disciplinaire, soit les connaissances déclaratives. Ensuite, la dimension praxéologique du modèle didactique sera détaillée sous trois autres éléments constituant la matrice disciplinaire, soit les objets, les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales.

Localiser (visée psychologique du modèle didactique). Le chapitre 6 réalisera le second objectif de cette étude qui est de situer les étudiants en rapport avec leur expérience esthétique de l'art postmoderne. Or, la dimension psychologique du modèle didactique sera soutenue par un croisement des modèles de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) et des stades de développement esthétique de Housen (1983). Ainsi, nous nous affairerons à préciser le processus d'appropriation didactique et les conditions de l'apprentissage des étudiants tels qu'ils sont décrits par leurs enseignants afin de circonscrire les besoins de formation.

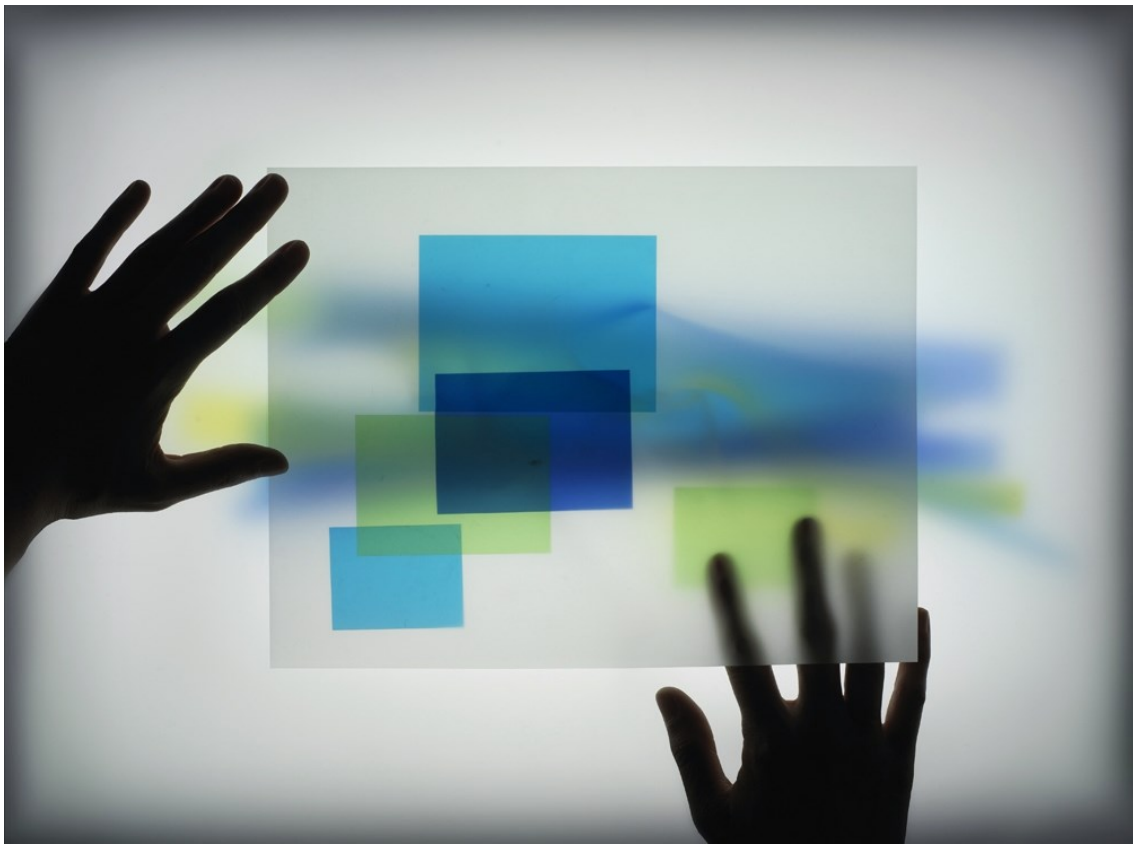
Orienter. Canalisant les résultats présentés dans les chapitres 5 à 7, ce huitième chapitre vise à présenter le modèle didactique développé. En plus de revenir sur ses trois dimensions du modèle didactique (épistémologique, praxéologique et psychologique) et d'en expliciter leur cohésion, le développement de ce modèle didactique proposera un cadre pour penser la

didactique elle-même, notamment en faisant ressortir quatre concepts intégrateurs. En ce sens, cette section de la thèse proposera un retour sur le processus de réalisation du modèle didactique. Nous terminerons ce segment par une discussion du modèle didactique réalisé.

Finalement, en guise de conclusion, nous soumettrons une synthèse des résultats, nous identifierons les principales contributions de cette étude en plus d'en brosser quelques limites. Ce bilan visera aussi à poser un regard prospectif qui esquissera quelques pistes de recherche à venir.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE



Manon De Pauw, *L'apprentie*, épreuve numérique sur boîte lumineuse, 2008. Courtoisie de l'artiste.

Malgré la découverte des nouveaux mondes, malgré Christophe Colomb et Vasco de Gama, les modernes restaient sur la terre ferme. Ils recherchaient tous un point fixe, une certitude absolue, un roc sur lequel bâtir et fonder. Désormais nous savons que notre monde est fluant et changeant comme la mer. Il est tout entier liquide. Nous sommes devenus des marins.

Michel Fabre

Cette recherche a pour but le 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. Ce premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique. Nous verrons que les défis associés au développement d'un tel modèle proviennent à la fois de considérations épistémologiques, praxéologiques et psychologiques.

Dans une première partie, nous ferons part de considérations épistémologiques qui relèvent du champ des arts visuels. Elles ont trait à la transposition des savoirs issus des savoirs savants et des pratiques sociales de référence en savoirs à enseigner. Rappelons que toute étude didactique suppose cette réflexion préalable sur les savoirs savants que met en jeu son enseignement-apprentissage (Develay, 1996 ; 2001 ; Johsua, 1998). Cette réflexion sur l'importance de circonscrire des savoirs de référence est d'autant plus pertinente pour cette recherche puisque nous constaterons que les savoirs relatifs à l'art postmoderne et à son expérience esthétique sont considérés comme troubles par la communauté de pratique en arts visuels. La perte des critères esthétiques serait un des traits caractéristiques de l'art postmoderne, ce qui rend sa définition complexe et difficile à circonscrire. Le développement de ce modèle didactique survient alors que l'art postmoderne fait état d'un changement de paradigme marqué par un corpus d'œuvres d'art hétérogènes ne répondant plus à un projet esthétique déterminé et clairement établi. Nous préciserons aussi les effets de ces profondes modifications sur la pratique de l'histoire de l'art et sur les approches en éducation artistique. À cet effet, l'indéfinition de l'art postmoderne, c'est-à-dire la difficulté d'établir une liste invariable de critères qui permettent d'en circonscrire la définition, pose dès lors la question de la délimitation de la matrice disciplinaire de l'art postmoderne.

En seconde partie, nous tiendrons compte du fait que des enjeux épistémologiques, découlent des enjeux d'ordre praxéologique. C'est dans cette lignée que nous constaterons qu'en dépit de l'intérêt de la recherche en éducation artistique envers le curriculum postmoderne et les impératifs qu'il pointe à l'égard de l'importance d'un enseignement renouvelé en ce qui a trait à l'art postmoderne, les modèles utilisés par les enseignants d'arts visuels sont toutefois toujours empreints des préceptes modernistes, inadéquats pour traiter du nouveau paradigme artistique. De ce fait, la création de modèles didactiques adaptés à cette nouvelle réalité constitue un enjeu important puisque l'intégration d'œuvres postmodernes au sein des pratiques enseignantes en dépend. Malgré ces impératifs, une recension des travaux récents nous mènera à constater qu'aucun modèle didactique n'a été conçu pour l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Bien que les récentes recherches sur la question de l'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial visent l'étude du processus de création et à l'évaluation des apprentissages qui en résultent, elles ont mis en lumière la difficulté de la réception de l'art postmoderne de la part des étudiants de cet ordre d'enseignement.

La troisième partie de cette problématique sera consacrée aux considérations psychologiques traitant du rapport entre les étudiants du collégial et leur expérience esthétique de l'œuvre postmoderne. Nous serons à même de constater que l'état actuel des recherches en éducation muséale nous informe à son tour sur le malaise qui persiste chez l'apprenant adulte lorsqu'il est confronté à l'œuvre postmoderne. Bien que peu de travaux en éducation muséale soient consacrés spécifiquement à l'expérience esthétique des productions récentes chez l'adulte et que les conditions de réception de l'œuvre au musée diffèrent de celles de l'enseignement formel au collégial, le dynamisme de ce domaine offre un riche appareillage méthodologique qu'il nous apparaît pertinent de transposer au contexte de notre recherche pour préciser l'état de la relation entre l'étudiant et l'œuvre postmoderne.

L'exposé de notre problématique nous mènera à l'établissement du but, de nos questions de recherche et de nos objectifs de recherche. Empruntant à Michel Fabre (2011a ; 2011b) la métaphore de la carte et de la boussole, ces trois buts seront pensés d'après les trois pôles de notre problématique, soit les considérations épistémologique, praxéologique et psychologique.

1.1 Considérations épistémologiques : le paradigme de l'art postmoderne

Cette première section de la problématique sera consacrée à la présentation des profonds bouleversements que subit l'art postmoderne. Nous verrons d'abord comment il prend racine dans le contexte de la postmodernité. Par la suite, nous préciserons l'hybridité qui le caractérise, tributaire de la perte des critères esthétiques. Nous établirons que cet abandon a occasionné une triple déstabilisation de nature esthétique, ontologique et axiologique qui modifie considérablement l'expérience esthétique des productions postmodernes. Nous soutiendrons que 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. Ainsi, nous adhérerons à l'idée qu'un nouveau schème conceptuel et de nouvelles approches sont essentiels pour appréhender les productions récentes, ce qui, nous le verrons, n'est pas sans répercussions pour les disciplines artistiques, notamment pour la pratique de l'histoire de l'art, de la création artistique et de l'éducation artistique.

1.1.1 La dissolution des grands récits

Comme son appellation l'indique, la postmodernité fait chronologiquement suite à la période moderne. Il y a donc une résonnance historique liée à la période puisqu'elle survient dans un contexte d'après-guerres où l'on assiste, depuis la décennie de 1960, à une importante révolution des mœurs, à une diversification des médias de masse ainsi qu'à une forte montée des technosciences. Ces derniers éléments ont progressivement modifié notre rapport au savoir en rendant possibles un accroissement des prises de position et une acceptation de la pluralité des discours qui ont mené à la dissolution de ce que Jean-François Lyotard (1986 ; 1979) a baptisé les « grands récits de référence », qu'ils soient religieux, scientifiques ou moraux. Pour sa part, Maffesoli (2011 ; 2010) nous rappelle qu'il subsiste toujours certaines uniformisations mondiales de nature économique, culturelle ou consommatoire, mais, du coup, le sociologue met en doute leur prégnance pour définir l'époque contemporaine. Avec l'arrivée de la postmodernité, la vérité absolue et immuable à laquelle aspirait le modernisme se fragmente plutôt en vérités partielles, multiples, contextuelles, locales et ouvertement impermanentes (Maffesoli, 2011).

Le discours hétérogène de la postmodernité désire ainsi mieux rendre compte d'une société complexe. Il remet en question les rapports de pouvoir dans la société contemporaine, notamment en réaction aux entreprises coloniales, aux désastres environnementaux, aux conflits

mondiaux (notamment les deux Guerres mondiales, celle du Vietnam, la Guerre froide, la chute du mur de Berlin et la Guerre du Golfe), ainsi qu'aux politiques issues du régime du maccartisme et du thatchérisme (Paterson, 1999). À l'encontre de la vision progressiste de la science, notamment attribuée à la position kantienne et hégélienne, la postmodernité effectue le constat que la raison, le savoir et la logique ne sont pas (ou ne sont plus) forcément la source de la libération de l'homme lorsqu'ils se prétendent porteurs d'une vérité universelle et universalisante. À ce sujet, Slattery (2013) décrit l'importance qu'accorde la pensée postmoderne à l'intuition, aux émotions et à la spiritualité afin de comprendre les problèmes complexes auxquels notre époque contemporaine est confrontée. Ainsi, la postmodernité adhère à une posture foncièrement critique face au discours univoque du moderniste utilisé pour aplanir les problèmes de différences. Elle valorise un certain scepticisme qui sied davantage à « l'attachement de nos contemporains à des valeurs telles que la promotion des droits et des libertés individuelles, la liberté de choisir soi-même ses critères de vie » (Boisvert, 1995, p. 11). La postmodernité balaye donc un des principaux préceptes de la période précédente, soit l'imposition du modèle unique de l'homme moderne afin d'adopter une posture résolument critique (Vittamo, 1991).

1.1.2 De la postmodernité au postmodernisme

Hassan (2000) établit une distinction entre la postmodernité et le postmodernisme :

> […] let me simply say that I mean postmodernism to refer to the cultural sphere, especially literature, philosophy, and the various arts, including architecture, while postmodernity refers to the geopolitical scheme, less order than disorder, which has emerged in the last decades. (section Postmodernism/Postmodernity, paragr. 2)

L'auteur précise aussi que la postmodernité peut se comprendre comme une notion parapluie de laquelle découlent plusieurs phénomènes comme le poststructuralisme en philosophie, le postféminisme en sciences sociales et le postmodernisme en arts.

Richard (1994) décrit deux visions du postmodernisme qui s'opposent dans le champ des arts visuels :

> La première tendance répudie le modernisme pour célébrer le *statu quo*. Elle entraîne un retour aux traditions prémodernes et l'utilisation de la culture comme force de contrôle social. C'est un postmodernisme cosmétique qui pastiche les formes populaires ou pseudo-historiques et retrouve ainsi un marché. Il insiste sur le langage plastique, la technique, l'expression et l'innovation en fonction du marché de l'art. Le deuxième déconstruit le modernisme et résiste au *statu quo*. Elle critique les

> traditions et s'interroge sur les codes culturels. C'est un postmodernisme critique qui ne cache pas les affiliations politiques et sociales. Il met l'accent sur la démarche artistique, l'éclatement des disciplines et la production culturelle en fonction d'un discours critique. (p. 190)

En ce qui nous concerne, nous adhérons à la seconde définition donnée. L'usage du terme postmodernisme a été originalement utilisé par la communauté artistique pour désigner un style architectural émergent. Toutefois, l'appellation a aujourd'hui une portée plus large puisqu'elle définit l'aspect pluriel de l'ensemble des productions artistiques réalisées depuis les années 1960. Ces dernières se caractérisent par la montée des points de vue multiples, critiques de la vision unique imposée par le modernisme (Freedman, 1997). Épousant l'esprit de l'époque qui le voit naître, l'art postmoderne est précisément défini par son éclectisme et sa non-uniformité (Barrett, 2012 ; Cauquelin, 2011 ; Couturier, 2009 ; Livingstone, 1999; Maison Rouge, 2015 ; Michaud, 2005 ; 1997 ; Paterson, 1999). À ce propos, rappelons que l'émergence des nouveaux moyens d'expression comme le happening, l'installation, la performance, les créations incluant les nouvelles technologies ainsi que la résurgence du collage se positionnent en réaction au formalisme moderne tel que prôné par le théoricien et critique d'art Clement Greenberg (1939 ; 1961 ; 1965). Dans les faits, la pureté de l'art moderne, érigée en rempart afin de préserver l'art (*high art*) de la montée de la culture populaire (*low art*) (Greenberg, 1961), ne pouvait être assurée que par une approche restrictive de l'art par les avant-gardes qui, pour définir les critères esthétiques, ont adopté une approche « exclusive et dogmatique, au nom de l'idéal moderne de l'émancipation à venir » (Boisvert, 1995, p. 40).

Pour sa part, la production de l'artiste postmoderne n'est plus gouvernée par des critères esthétiques préalablement déterminés et ne peut être analysée par l'application de catégories préconçues (Lyotard, 1986). L'insubordination de l'art postmoderne se manifeste par son refus de se conformer à une définition lisse et homogène :

> By the mid-1960s, critics like Susan Sontag and Ihab Hassan had begun to point out some of the characteristics, in Europe and in the United States, of what we now call postmodernism. They argued that the work of postmodernists was deliberately less unified, less obviously "masterful", more playful or anarchic, more concerned with the processes of our understanding than with the pleasures of artistic finish or unity, less inclined to hold a narrative together, and certainly more resistant to a certain interpretation, than much of the art that had preceded it. (Butler, 2002, p. 5)

L'hétérogénéité du postmodernisme repose donc sur une vision ouverte de l'œuvre d'art qui n'est pas régie sous un principe d'unité, sous-jacent à un projet clairement déterminé, ce qui n'est pas sans poser une certaine résistance à son expérience esthétique.

1.1.3 Le postmodernisme et la perte des critères esthétiques

Depuis plus d'une trentaine d'années, les publications spécialisées en arts visuels, mais aussi les médias à grand tirage, relatent les aspects problématiques de la réception des œuvres postmodernes. Ce qui est maintenant convenu d'appeler la crise de l'art contemporain a été analysée à plusieurs reprises sous l'angle politique, social et économique (Cauquelin, 2011 ; Heinich, 1998 ; Michaud, 1997). La teneur de ce débat s'est plus récemment déplacée vers des considérations de natures esthétiques et philosophiques (Jimenez, 2005 ; Lanoue, 2014 ; Massin, 2013 ; Michaud, 2005 ; Nadon, 2009). Jimenez (2005) souligne à cet effet que la perte de critères esthétiques est à l'origine du présent malaise en ce qui a trait à la réception des créations postmodernes. Selon Michaud (2005), « […] un critère est ce qui permet de faire des distinctions entre des choses, des personnes ou des notions. Appliquer un critère, c'est faire des distinctions permettant des choix. […] En fonction de critères, on prend ou on laisse, on admet ou on écarte » (p. 50). En d'autres mots, ce sont les critères esthétiques qui permettent d'effectuer une distinction entre ce qui est de l'art et ce qui n'en est pas. La qualité artistique serait, de plus, régie sous ces critères esthétiques qui, pour leur part, sont définis au regard d'un projet idéologique propre à un contexte d'émergence précis. Les critères esthétiques ne s'arrêtent donc pas aux notions de beauté et d'harmonie comme le sens du mot esthétique pouvait le prétendre à son origine alors que Baumgarten lui donna naissance en 1750.

1.1.4 La triple déstabilisation de l'expérience esthétique de l'art postmoderne

Puisque les critères esthétiques se situent au cœur de l'expérience esthétique, leur perte au sein de l'art postmoderne perturbe la réception de ses œuvres, n'offrant plus les repères nécessaires pour les apprécier ni parfois même les reconnaître comme œuvres. Marianne Massin (2013) précise que les critères esthétiques traditionnels et modernes n'étant plus opérants, cela engendre une triple déstabilisation chez le regardeur confronté à l'art postmoderne, plus précisément une déstabilisation d'ordre esthétique, ontologique et axiologique. Voyons comment cela s'opère.

Déstabilisation esthétique. Ce qui est entendu comme un bouleversement de nature esthétique concerne la sphère sensible de l'œuvre. Ainsi, l'œuvre soumise au spectateur ne répond plus forcément aux principes unitaires du « bon goût » et ce dernier ne peut conséquemment plus y attribuer des qualités esthétiques comme l'agréable ou l'harmonieux tel que le sens de l'esthétique l'entendait au XVIIIe siècle. Il est à noter que plusieurs productions postmodernes interpellent le regardeur par le biais de l'esthétique du banal (Danto, 1983), voire de l'immonde (Clair, 2004 ; Emery, 2002a ; Kolnai, 1997 ; Peker, 2007 ; Talon-Hugon, 2003). Par esthétique du banal, Danto propose l'étude d'œuvres dont l'aspect esthétique ne diffère pas de l'objet auquel on n'attribue aucune valeur artistique. Par exemple, Marc-Antoine K. Phaneuf, dans son œuvre *Les petites annonces – Objets poétiques et design vernaculaire* (2001-2009) (figure 1), a exposé 200 petites annonces trouvées sur les babillards du Québec entre 2001 et 2009.



Figure 1 : Marc-Antoine K. Phaneuf, *Les petites annonces – Objets poétiques et design vernaculaire* (détail), 2001-2009, vue d'un babillard exposé au Centre d'art et de diffusion Clark, 2009. Crédit photo : Bettina Hoffmann. Courtoisie de l'artiste.

L'esthétique de l'immonde fait référence à ce qui repousse, ce qui est répugnant. À titre d'exemple, nous pouvons citer les œuvres de Chris Ofili qui sont réalisées avec des excréments d'éléphant ou encore *Cloaca* (2000), l'installation de l'artiste Wim Delvoye qui consiste en une machine à fabriquer des étrons (figure 2).



Figure 2 : Wim Delvoye, *Cloaca Original*, 2000, techniques mixtes.
Crédit photo : Antwerpen Muhka. Courtoisie de Studio Delvoye.

Ce bouleversement esthétique de l'art postmoderne peut aussi être attribuable à ses modes de réception. Considérée comme le plus intellectuel de nos sens, la vue a longtemps été le sens privilégié dans l'expérience esthétique, notamment en raison de sa filiation avec l'esprit. Clair (2004) s'exprime ainsi sur le sujet : « L'art a eu longtemps pour emblème l'œil et son pouvoir, soit la vision, la réflexion, mais aussi la mise à distance » (p. 45). Les artistes postmodernes rompent avec cette corrélation entre vue et esprit promulgué par la tradition idéaliste du

classicisme afin de décentraliser la hiérarchie des sens. Comme le mentionne Lupien (2012 ; 2008 ; 2003), l'œuvre, et particulièrement l'œuvre postmoderne, procède à ce qu'elle nomme un « déverrouillage des sens » :

> Devant une œuvre, ce que l'œil perçoit n'est qu'une infime partie de ce que nous captons par tous nos sens. Le tact, le sens kinesthésique, l'audition. Le sens postural et même parfois – et surtout dans le domaine des arts plastiques – les sens olfactif, gustatif et algique sont mobilisés lors de la production et de la réception de l'œuvre. (Lupien, 2012, p.105)

L'opération sensorielle dont l'œuvre fait l'objet favorise une double prise de conscience chez le spectateur. D'une part, en activant des états sensoriels qui sont peu ou pas sollicités dans les activités de la vie quotidienne, les œuvres permettent au spectateur de prendre acte de son activité de perception ou, comme le dit autrement Massin (2013), « d'expérimenter sa propre expérience » (p. 99). D'autre part, comme la production artistique soumise à ses sens le rend plus réceptif à sa corporalité et à sa subjectivité, cela facilite l'appréhension de la subjectivité de l'autre, soit celle de l'artiste, dont l'œuvre en est le témoignage (Lupien, 2012).

À l'opposé de ce spectre, l'art postmoderne a mis de l'avant un ensemble de pratiques conceptuelles qui tendent à réduire au maximum les éléments sensibles et perceptuels de l'œuvre. Parmi les manifestations les plus radicales, citons, à la suite de la présentation de l'exposition intitulée *La spécialisation de la sensibilité à l'état matière première en sensibilité picturale stabilisée* (1958) d'Yves Klein, les nombreuses pratiques qui exposent le vide et, de ce fait, bouleversent l'expérience sensible et perceptuelle de l'œuvre (Desmet, 2011 ; 2009).

Déjà, en 1971, au troisième Salon international des galeries-pilotes à Lausanne, on présentait une définition de l'art conceptuel qui semble toujours pertinente aujourd'hui. Ainsi, l'art conceptuel serait un « ensemble de recherches mettant en cause le statut traditionnel des œuvres d'art, et notamment leur caractère d'objets matériels, et leur substituant une simple désignation, ou une information photographique, de la manière à ce que l'attitude et la tension mentales du spectateur viennent elles-mêmes au centre du phénomène artistique » (cité dans Le Gris, 1990). Ainsi, les artistes relevant de ces pratiques désirent rompre avec l'obligation de produire une œuvre matérielle puisque la production d'un contenu matériel n'est plus la finalité de leur activité. Cette dernière serait plutôt animée par une contribution aux savoirs généraux et

aux savoirs artistiques. Pour ce faire, les pratiques conceptuelles, qui favorisent le terme « propositions artistiques » au mot « œuvre d'art », se déclinent souvent en plusieurs composantes, notamment des textes, des photographies et des documents d'archives, des éléments documentaires ou des rapports statistiques. En guise d'exemple, citons le travail de l'artiste Tobias Zielony. Présentée à l'édition 2015 de la Biennale de Venise, l'œuvre intitulée *The Citizen* (2015) (figure 3) revêt la forme d'un journal ayant pour préoccupation les mouvements migratoires dont se préoccupe l'Allemagne depuis longtemps, mais de manière plus soutenue depuis l'arrivée récente de plus de millions de réfugiés. Tirées en grands formats, les photos de Zielony exposent la réalité de réfugiés africains en sol allemand. Si ces dernières sont exposées sans texte, l'artiste a collaboré avec des journalistes africains à qui il a demandé de commenter son travail. Ses images sont donc reprises afin d'accompagner leurs articles mis à la disposition du visiteur au centre de la pièce et sous forme de journal distribué gratuitement pour assurer la diffusion.



Figure 3 : Tobias Zielony, *The Citizen*, 2015, vue de l'installation exposée au pavillon de l'Allemagne à la Biennale de Venise 2015. Cédit photo : Manuel Reinartz. Coutroisies de Kow Gallery, Berlin.

Déstabilisation ontologique. Comme nous venons de l'exposer, les formes plurielles que revêtent les productions de l'art postmoderne exigent de revoir les définitions traditionnelles de la notion d'art et d'œuvre d'art. En d'autres mots, elles nous obligent à repenser les paramètres de

leur essence. En ce sens, il est donc possible de parler ici d'un bouleversement ontologique sous une perspective esthétique. La pratique artistique postmoderne s'est libérée de l'obligation d'une visée mimétique (l'art se doit d'être le reflet de la réalité extérieure), expressive (l'art est l'expression d'une réalité personnelle), pragmatique (l'art est un vecteur d'amélioration sociale ou personnelle) ou formaliste (l'art est l'expression du langage plastique) (Efland, 1995). Bien sûr, l'esthétique postmoderne ne marque pas la faillite ou la dissolution complète de ces idéaux esthétiques, mais signe plutôt la fin d'une voie royale au profit d'un relativisme critique.

La déstabilisation ontologique ne concerne pas seulement la nature de l'art, mais concerne aussi plus précisément l'essence de l'œuvre d'art. L'œuvre postmoderne ne se définit plus seulement par ses propriétés physiques. En effet, la philosophie analytique a montré que depuis les *ready-mades* de Duchamp, elles n'étaient plus suffisantes pour distinguer les œuvres des autres objets (Binkley, 1992 ; Danto, 1983 ; Dickie, 1974). Qui plus est, l'œuvre du postmodernisme est parfois éphémère, son intégrité matérielle n'est donc pas forcément immuable puisqu'elle peut se modifier au gré du temps et, bien qu'il s'agisse d'arts visuels, l'œuvre postmoderne peut ultimement être complètement immatérielle (Mèredieu, 2004 ; Michaud, 2003). Si la nature de l'œuvre subit d'importants changements, il en est conséquemment de même pour la pratique de l'artiste. La confection de l'œuvre ne lui est plus forcement impartie et son rôle se rapproche parfois plus de celui de l'ingénieur du projet de l'œuvre, celui qui met en place les paramètres de sa réalisation, que de celui qui doit agir directement dans sa confection matérielle. Cela demande donc que l'on revoie la définition de la profession autrefois souvent accolée à la maîtrise technique, voire à la virtuosité. Par ailleurs, au-delà de ses attributs physiques, la reconnaissance d'une œuvre postmoderne ne peut être réduite à sa seule présence dans un lieu d'exposition ou de conservation contrairement à ce que soutient en partie la théorie institutionnelle de George Dickie (1974)[1], puisqu'elle n'est plus forcément présentée dans un contexte formel comme dans un musée, une galerie ou un centre d'exposition.

[1] Résumons que la théorie institutionnelle de Dickie avance l'insuffisance des théories esthétiques traditionnelles (mimétique, expressive et formelle) pour traiter des productions récentes. Sa contribution participe à la réflexion sur la définition de l'œuvre d'art qui avait cours dans le champ de l'esthétique analytique au début des années 1960 et des années 1970. Plus précisément, cette entreprise avait maille à partir avec le projet de regrouper sous une même définition les œuvres de l'histoire de l'art et celles des tendances émergentes. Ainsi, le philosophe brosse la définition suivante : « Une œuvre d'art au sens classificatoire est (1) un artefact (2) tel qu'un ensemble de ses aspects fait que le statut de candidat à l'appréciation lui a été conféré par une personne ou un ensemble de personnes agissant au nom d'une certaine institution sociale (le monde de l'art) » (Dickie, 1974, p. 34, traduction par Turquier et Saint-

Désormais, l'œuvre s'infiltre parfois là où on l'attend le moins (Loubier et Ninacs, 2001) et s'immisce à l'occasion dans le tissu social, ce qui a été défini par Bourriaud (2003) comme relevant des pratiques de l'esthétique relationnelle. Sur ce point, Nelson Goodman nous propose de remplacer la question « qu'est-ce que l'art ? » par « quand y'a-t-il art ? » (*when is art ?*). À l'instar de Dickie, Goodman propose de déplacer le questionnement essentialiste de l'œuvre d'art au profit d'une définition conditionnelle (Uzel, 1998). Il serait donc désormais vain et inutile de définir l'œuvre d'art par des caractéristiques intrinsèques aux œuvres puisque c'est le contexte ou l'usage qui définit l'œuvre d'art. Cette forte prégnance contextuelle vient rompre avec le formalisme du modernisme et l'importance qu'il accorde à son autonomie.

Déstabilisation axiologique. L'activité ontologique établie ci-dessus concerne les caractéristiques qui constituent la propriété d'un objet, il se situe du côté de la factualité et du travail d'analyse (Heinich, 2014). Pour sa part, l'ordre axiologique concerne les critères normatifs et l'activité évaluative. Dans le cas qui nous interpelle, c'est-à-dire portant sur la discipline artistique, il concerne la délimitation de certains critères, qu'ils soient de nature esthétique ou non, susceptibles d'être utilisés par un spectateur comme argument de valorisation ou de dévalorisation d'une œuvre ou plus largement d'une démarche artistique. Il se situe donc du côté de l'évaluation et concerne la capacité du regardeur à porter un jugement critique dans une visée appréciative. La perte de références normatives liée à la dissolution de critères esthétiques rend donc plus difficile cet exercice.

Contrairement au modernisme, le vaste domaine des expérimentations artistiques de l'art postmoderne ne cherche plus seulement à franchir les bornes de l'académisme, mais il estompe désormais considérablement la limite entre l'art et le non-art. Ce brouillage, nous l'avons soulevé, est la source de nombreuses manchettes médiatiques. Un exemple éloquent à ce sujet demeure le cas de l'artiste Paul Branca dont les œuvres ont été accidentellement mises aux ordures alors que la personne engagée par la firme responsable de l'entretien à la galerie italienne Murat de Bari a confondu, en 2014, la production de l'artiste constituée notamment de journaux et de morceaux de carton avec ce qu'elle devait nettoyer. Au-delà de l'aspect anecdotique de

---

Germier). Pour Dickie, c'est donc avant tout par convention sociale que l'on reconnaît la valeur artistique à un artéfact. La théorie de Dickie a donc été avancée par plusieurs commentateurs pour expliquer l'acceptation artistique des ready-mades duchampiens dont les aspects physiques ne différencient pas d'un objet usuel.

l'événement qui n'a pas manqué de faire réagir tant les adeptes que les détracteurs de l'art postmoderne, cet épisode illustre les difficultés de la réception des œuvres liée à un changement de paradigme. La personne responsable de l'entretien n'a donc pas reconnu les objets exposés comme étant des œuvres parce que leur aspect physique (bouleversement esthétique) ne correspondait pas à sa représentation de ce qu'est ou doit être une œuvre (bouleversement ontologique) et n'a pu y accorder une certaine valeur (bouleversement axiologique). Plus près de nous, au Québec, un article de Gervais (2016) nous informe sur un fait de nature similaire, c'est-à-dire celui d'une sculpture de l'artiste Roland Poulin ayant déjà servi de table à langer au Musée des beaux-arts du Canada. Michaud (2005) dépeint ainsi le phénomène tel qu'il est décrié dans les invectives contre l'art postmoderne :

> Le raisonnement dans son simplisme, suit à peu près le cours suivant : l'art n'a plus de définition (n'importe quoi peut être de l'art), il n'y a plus de critères esthétiques (tout se vaut), l'art n'a plus de valeur (l'art est nul). Sous une formulation plus convenue, la conclusion devient que l'art est fini, mort, que l'art a disparu. (p. 8)

On a souvent reproché à tort au postmodernisme de constituer une forme de nihilisme en raison de son éclectisme. À ce propos, nous croyons qu'avec la postmodernité, bien que le champ des arts se soit grandement ouvert, il ne représente pas le lieu de tous les possibles. Paradoxalement, cette confusion identifie plus précisément la problématique que soulèvent les créations récentes qui n'est plus seulement celle des frontières ou des limites assignables à la création, mais aussi l'inadéquation des concepts traditionnels et modernes à des réalités qui ne leur correspondent plus. Nous le verrons, la déstabilisation de l'expérience esthétique s'explique par le passage de l'art à un nouveau paradigme, celui de l'art postmoderne.

1.1.5 L'insuffisance de la notion de style

Nous l'avons mis en lumière, le problème qui se pose est dès lors le malaise de reconnaître, de comprendre et d'apprécier des œuvres et des pratiques lorsqu'il n'existe plus de critères ni de normes esthétiques auxquelles se référer (Jimenez, 2005). Le corpus d'œuvre qui en résulte est donc hétérogène et n'exprime pas forcément une cohérence stylistique entre les productions. Cette absence d'unité est décrite par Danto (2000) :

> Mais telle *est* précisément, dans le domaine des arts visuels, la marque de la période qui suit le modernisme : elle se définit par l'absence d'unité stylistique – ou du moins par l'absence d'une unité stylistique susceptible de former un critère et de permettre

> le développement d'une capacité de reconnaissance – et donc par le fait qu'elle ne saurait avoir de direction narrative. (p. 40)

Le pluralisme défini dans les sections précédentes ne doit pas néanmoins être synonyme d'un laxisme par lequel la sphère artistique postmoderne est perçue comme le lieu de rencontre de tous les possibles, et ce, malgré les prescriptions des artistes précurseurs de la postmodernité. Notons à cet effet l'adage de John Cage : « Que tout devienne art » (cité dans Dachy, 1994, p. 111), et la formule plus affirmative de Ben Vautier : « Tout est art » (*Tout est art*, 1961) (figure 4).



Figure 4 : Ben Vautier, *Tout est art*, 1961, huile sur bois, 33,5 x 162 cm, collection personnelle de Ben Vautier. Courtoisie de l'artiste.

Bien qu'il soit vrai que l'artiste d'aujourd'hui dispose d'un espace de création plus vaste que par le passé, nous ne sommes pas en présence de ce que les détracteurs de l'art postmoderne se plaisent à nommer un fourre-tout (Clair, 2004 ; Domecq, 1994 ; Le Bot, 1992). Comme le mentionne Boisvert (1995) au sujet de l'art : « Même si les postmodernes affirment que la cohabitation des différents styles caractérise l'esthétique de la postmodernité, ils ne nient pas le fait qu'il existe une esthétique typiquement postmoderne » (p. 52). Or, certaines récurrences des créations postmodernes nous amènent à croire en la possibilité de circonscrire le concept d'art postmoderne. Ainsi, sans être regroupées sous un style visuellement reconnaissable, les œuvres postmodernes « […] expriment toutefois une sorte "d'air de famille" visuel ou conceptuel » (Alcalde, 2004, p. 100).

Afin de permettre la coexistence de caractéristiques divergentes, mais néanmoins subordonnées à un ensemble commun, Jameson (2011) considère l'art postmoderne non pas comme un style, mais plutôt comme une dominante culturelle. Par conséquent, cela demande de repenser le postmodernisme comme étant une période strictement chronologique. De ce fait, la pratique de Duchamp ou le mouvement dada peuvent nous apparaître comme relevant plus d'un

esprit postmoderne tout en étant chronologiquement situés dans la modernité. De son côté, Jimenez (2005) tente d'aborder cette « indéfinition de l'art » en esquissant une théorie critique de l'art postmoderne qui se veut ouverte, inclusive et poreuse.

En somme, suivant ces auteurs (Alcalde, 2004 ; Boisvert, 1995 ; Jameson, 2011 ; Jimenez, 2005), nous croyons qu'il est possible de circonscrire l'art postmoderne, et ce, bien qu'il repose sur une fondation sans références normatives, sans critères esthétiques prédéterminés.

1.1.6 L'art postmoderne à la lumière d'un changement de paradigme

Afin de décrire les changements qui s'opèrent dans le champ de l'art, Heinich (2014) suggère de traiter de l'art postmoderne non pas comme un style émergeant, mais comme un nouveau paradigme. À l'instar de Clignet (1985, cité dans Heinich, 2014) et de Brown (1989, cité dans Heinich, 2014), elle propose d'emprunter cette notion, qui a été popularisée par Kuhn (1962) dans le domaine de l'épistémologie des sciences, afin d'expliquer la révolution artistique initiée il y a maintenant plus de cinquante ans. Précisons qu'un paradigme représente une vision du monde construit par une série de savoirs, de principes, de valeurs et de méthodes partagés par une communauté scientifique (Laugier, 2002). Ces éléments forment un ensemble holistique qui détermine le schème conceptuel d'un domaine de connaissance. Ce système compose une matrice où les éléments sont mis en lien de manière plus ou moins organisée ; on peut alors parler de *web of belief* (Kuhn et Ullian, 1978). De manière organique, les constituantes de ce réseau sont appelées à se modifier lorsqu'elles sont confrontées à une réalité qui ne leur correspond plus. On parlera alors d'une révolution scientifique qui consiste en des « épisodes non cumulatifs de développement, dans lesquels un paradigme plus ancien est remplacé, en totalité ou en partie, par un nouveau paradigme […] » (Kuhn, 1983, p. 115).

Heinich (2014) met en lumière que l'histoire de l'art occidental se présente comme un exemple remarquable de changements de paradigmes qui se sont accompagnés à quelques reprises d'une redéfinition de l'art. Notons à cet effet le passage du classicisme à la modernité et, désormais, de la modernité à la postmodernité. Comme nous l'avons soutenu, l'art postmoderne dépasse la vision séquentielle d'une simple division chronologique et va au-delà de la manifestation d'un nouveau style puisque nous serions plutôt devant une toute nouvelle

structuration générale des conceptions admises liée au concept d'art. Heinich (2014) précise ainsi les termes de ce basculement initié par l'art postmoderne :

> Ainsi, ce n'est pas seulement l'appartenance ni même la définition des œuvres qui se trouvent bouleversées […] (par exemple, l'art contemporain tend à exclure de fait les peintures encadrées et les sculptures sur socle), mais aussi les descriptions et les catégorisations qui en sont proposées par les spécialistes (par exemple l'opposition art figuratif/art abstrait, qui avait longtemps occupé les discours, n'a plus aucune pertinence), la représentation que l'on se fait de ce qu'est l'art ou ce qu'il doit être […] ainsi que la notion même de jugement de goût qui tend à se périmer. (p. 53)

Soulignons que ces éléments reprennent presque intégralement les considérations de la triple déstabilisation de l'expérience esthétique de Massin (2013) énoncée en amont, à savoir une déstabilisation esthétique, ontologique et axiologique.

Alors qu'il se produit un changement de paradigme, un *gestalt switch* induit de profonds changements :

> […] les changements de paradigmes font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil. Dans la mesure où ils n'ont accès au monde qu'à travers ce qu'ils voient et font, nous pouvons être amenés à dire qu'après une révolution, les scientifiques réagissent à un monde différent. (Kuhn, 1962, p. 111/trad. 1983, p. 157)

Par conséquent, si l'art postmoderne représente un nouveau paradigme, il ne s'agit pas de greffer de nouvelles connaissances à celles existant pour le comprendre. Cette refonte exige un véritable tournant épistémologique, une nouvelle vision du monde qui en appelle à un nouveau schème conceptuel et à de nouvelles méthodes pour l'appréhender. Comme le mentionne Verlaine (2012) : « Il [le changement de paradigme en arts visuels] requiert que les intermédiaires professionnels, marchands et critiques d'art, modifient considérablement leurs moyens d'action » (p. 462). Ainsi, ces bouleversements épistémologiques entraînent inévitablement des modifications d'ordre praxéologique. En adéquation avec ce changement de paradigme, les « intermédiaires professionnels » se doivent impérativement de revoir leurs pratiques (Verlaine, 2012). Nous présenterons maintenant la façon dont cela s'opère dans le champ de l'histoire de l'art et, en seconde partie de cette problématique, dans le domaine de l'éducation artistique, plus précisément dans le contexte de la formation artistique au collégial.

1.1.7 Modification de la pratique sociale de référence : les nouvelles histoires de l'art

L'incapacité de regrouper les particularités de la production postmoderne dans un ensemble homogène vient saper une partie essentielle du travail de l'historien de l'art qui a « longtemps été – et est peut-être toujours pour certains – de regrouper les grandes tendances artistiques en styles. Les débats tournaient alors autour de questions de classement stylistique et chronologique à l'intérieur d'un continuum historique linéaire mû par l'idée de progrès » (Alcalde, 2004, p. 98). Ainsi, parallèlement au changement de paradigme, les nouvelles pratiques en histoire de l'art s'inscrivent en faux par rapport aux méthodes instaurées par les traditions issues des études biographiques, iconographiques et stylistiques. Désirant dépasser les conventions méthodologiques qui définissent jusqu'alors la discipline, les nouvelles histoires de l'art entreprennent une refonte majeure de ce domaine en le confrontant à une posture autocritique et à des processus d'interprétation qui se veulent ouverts et poreux. Ces derniers valorisent notamment l'intégration des autres champs de connaissance afin de jeter un regard hardi sur les œuvres soumises à leur expérience esthétique.

De ce fait, la posture critique qu'adopte désormais l'historien de l'art est double puisqu'elle concerne autant les méthodes favorisées que son objet d'étude. Prenant ses distances avec l'historicisme, son travail n'est plus porté par l'ambition de cerner une vérité immuable et authentique comme le proposaient les méthodes plus traditionnelles fondées sur les qualités esthétiques et les critères se rapportant aux différents canons. Conséquemment, adoptant une vision ouverte du processus d'analyse, les nouvelles histoires de l'art délaissent le mythe de l'interprétation close de l'œuvre. Non seulement pourrait-il cohabiter plusieurs interprétations d'une même œuvre, mais chacune d'elle est susceptible d'évoluer pour se modifier et se bonifier. À cet effet, Pacht (1999) remet en question les fondements de ces modèles dits traditionnels, notamment ceux de Gombrich, Panofsky et Wölfflin, puisque, malgré leur prétention, ils ne seraient pas garants d'une étude juste des œuvres dont on fait l'expérience esthétique. En plus de noter la désuétude de ces modèles, Pacht (1999) précise que leur plus grande faiblesse réside dans le risque de distorsion qu'ils représentent. Jonathan Harris (2001) résume ce point chaud par cette affirmation : « I have insisted that history, though about the past, is always written in the now » (p. 263). Harris (2001) appuie l'idée que le travail de l'historien de l'art est non seulement motivé par des intérêts qui lui sont contemporains, mais est aussi fortement ancré dans un système de

valeurs qui est le sien. En adoptant une posture critique, l'historien d'art, nous dit Harris (2001), prend conscience des conventions et des conditions dans lesquelles il interprète et analyse les œuvres : « in this idea, though it is extremely important to retain the sense that the […] inquiry is a relatively open-ended process, not value-free but not prejudged either » (p. 67). Abandonnant la neutralité ou l'objectivité, l'histoire de l'art devient désormais une activité enracinée dans un processus interrogatif qui permet la coexistence et la confrontation de plusieurs interprétations valables d'une même production. Ainsi, plusieurs historiens de l'art, dont Schapiro (1994) et Alpers (2014), ont insisté sur l'interdépendance des trois pôles constituant désormais l'objet d'étude de l'histoire de l'art : déterminer les spécificités de l'œuvre d'art soumise à l'expérience, (re-)construire les aspects historiques et sociaux qui lui sont propres, mais aussi interroger la posture du regardeur en tant que producteur de sens (Harris, 2001). Au regard de la problématique qui nous concerne, soit l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial dans la formation en arts visuels, ces changements sur le plan des pratiques sociales de référence ont des répercussions sur les savoirs à enseigner, ce qui retiendra notre attention dans la prochaine section de ce chapitre.

En résumé, dans la première partie de cette problématique, il a été question de préciser les changements qui ont cours avec la venue de la postmodernité en arts visuels. Nous avons établi que l'hétérogénéité, causée par la perte de critères esthétiques prédéfinis, caractérise le champ des arts visuels, ce qui n'est pas sans causer une déstabilisation de l'expérience esthétique. Qui plus est, l'arrivée de l'art postmoderne ne peut être comprise comme le simple ajout d'un nouveau style à la suite de la chronologie de l'histoire de l'art, mais elle doit bien être considérée comme la marque d'un nouveau paradigme. Pour saisir ce changement de paradigme, il est donc nécessaire de repenser les schèmes conceptuels de la discipline tout comme leur organisation. Pris sous cet angle, nous croyons donc qu'élaborer la matrice disciplinaire de l'art postmoderne permettrait de répondre à la problématique de l' « indéfinition de l'art » (Jimenez, 2005) causée, rappelons-le, par la perte des critères esthétiques. Par ailleurs, un changement de paradigme induit aussi une modification des méthodes pour appréhender la discipline. En réponse à cette réalité émergente, nous avons souligné que les nouvelles histoires de l'art ont modifié leur objet d'étude, notamment en considérant la posture du regardeur comme producteur de savoir.

En seconde partie de cette problématique, nous verrons comment ces profondes modifications épistémologiques et praxéologiques dans le champ des arts visuels ont immanquablement entraîné des répercussions dans le domaine de l'éducation artistique puisque, comme le précise Develay (2004), les « savoirs savants » et les pratiques sociales de référence sont à l'origine des savoirs à enseigner (figure 5).

1.2 Considérations praxéologiques : l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne

En première partie, nous avons établi les difficultés que représente l'exercice de définir l'art postmoderne ainsi que la déstabilisation que provoque son expérience esthétique. Ces changements sont si importants qu'ils introduisent un tout nouveau paradigme dans le monde de l'art qui a eu pour effet de modifier les pratiques de l'histoire de l'art. Suivant le processus de transposition didactique selon lequel les savoirs scolaires sont forgés à même les « savoirs savants » et les pratiques sociales de référence (Develay, 2004), ces difficultés se transposent inévitablement aux savoirs scolaires.

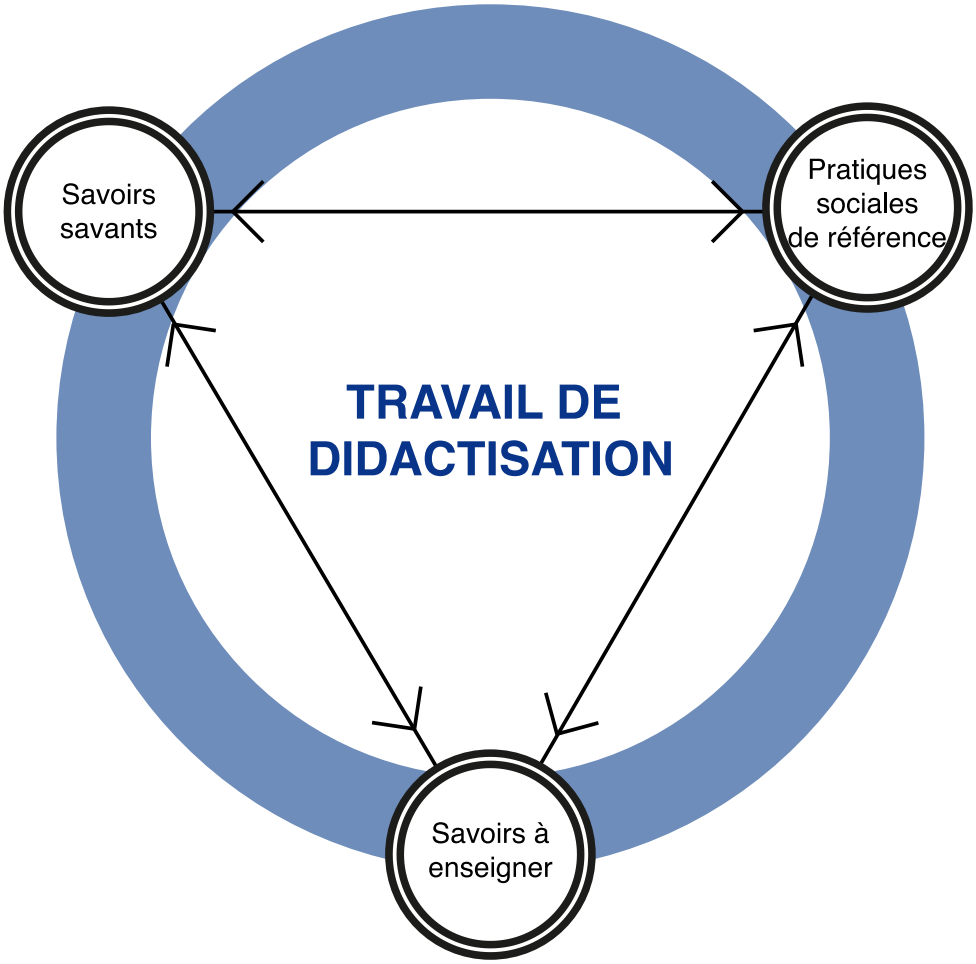


Figure 5 : La transposition didactique selon Develay (2004)

En ce sens, Ardouin (1995) précise qu'en tant que domaine de référence de l'enseignement des arts, l'immédiateté de l'art postmoderne ne permet pas un regard distancié sur ces composantes et que le foisonnement de ses tendances rend les savoirs scolaires qui lui sont liés extrêmement difficiles à stabiliser et à caractériser. Cette position est partagée par Emery (2002a) :

> Postmodernism holds no answers to the difficult issues which face teachers in the contemporary world. Postmodernism itself seems to defy definition, it offers no clear direction for anything, let alone education, and it seems to lack any central theory of significance. (p. 8)

Le premier défi posé à la recherche en sciences de l'éducation artistique concernant l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne est donc de nature épistémologique. Ainsi,

plus près de nos considérations, cette indétermination de l'art postmoderne pose le problème de la détermination des contenus, des objets, des tâches, des connaissances procédurales et déclaratives en jeu dans la discipline tels qu'ils apparaissent dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique dans la formation en arts visuels au collégial.

Cette problématique est doublée de l'inadéquation des principes de l'art postmoderne aux préceptes du curriculum moderne dont les modèles sont toutefois toujours dominants dans les pratiques enseignantes de la discipline au collégial. Dans cette seconde partie consacrée aux considérations praxéologiques de notre problématique, il s'agira d'abord de présenter les orientations du curriculum postmoderne de manière générale afin de les appliquer par la suite à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique. Il sera aussi question de présenter l'état de l'intégration du curriculum postmoderne en enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. Nous verrons que cette intégration est lente et parcellaire, principalement en raison du manque de modèles à la disposition des enseignants.

Finalement, nous ferons état de la recherche consacrée à l'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial. Cette recension nous permettra de constater qu'à notre connaissance, aucune étude concernant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne n'a été menée à ce jour, et ce, malgré la déstabilisation des étudiants à l'égard des œuvres issues de ce paradigme. Cela nous mènera à préciser l'état du rapport qu'entretiennent les étudiants avec l'art postmoderne. Cette seconde section de la problématique s'intéressera donc à cibler les deux paliers inférieurs de la transposition didactique.

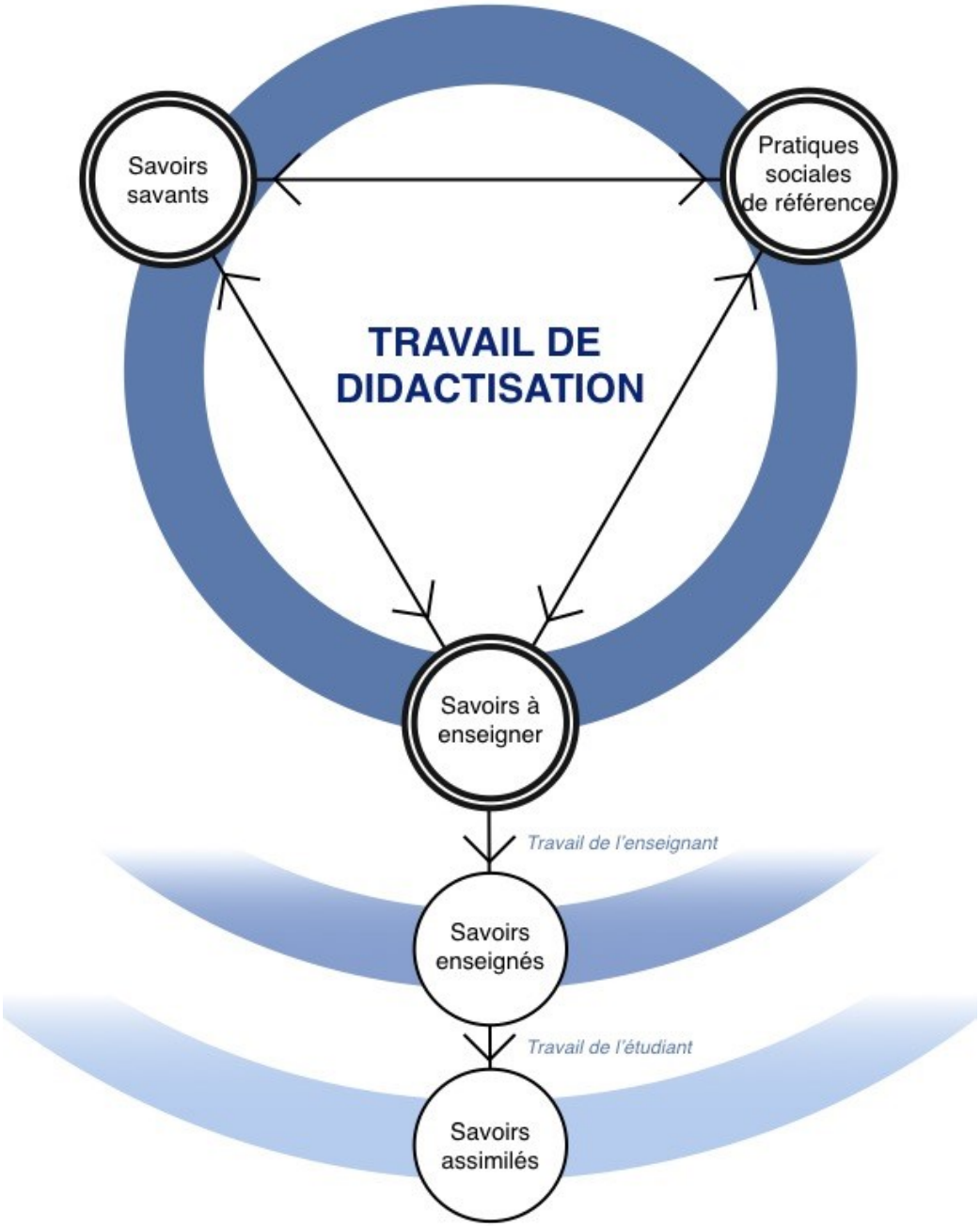


Figure 6 : Les différents degrés de la transposition didactique selon Develay (2004)

1.2.1 Le curriculum postmoderne

Rappelons que la pensée de la postmodernité met à mal la rationalité cartésienne et questionne les façons dont la connaissance est constituée. Cela a donc une incidence, d'une part, sur les savoirs à enseigner et, d'autre part, sur les façons de les enseigner. Les études curriculaires postmodernes se situent donc *a contrario* du curriculum moderne. Sous l'égide du modernisme,

ce dernier est considéré comme un programme aux variables plutôt contrôlées, au sein duquel est proposé un ensemble de savoirs faisant état d'évaluations standardisées, qui est validé par un comité d'experts (Hamblen, 1990). Comme le mentionne Miles (2010), le curriculum postmoderne ébranle pour sa part la hiérarchie instaurée entre les savoirs et, de ce fait, remet en question leur immuabilité et leur prétention à l'universalité :

> If generalisations can be made about thought at the end of modernity, one is that the idea of knowledge is negotiable. Postmodern thought sets aside Cartesian certainties and questions what it means to claim to know something, which makes the design of curricula problematic and emphasises investigation of the means of enquiry. (p. 91)

L'hégémonie des grands récits, ceux dont le modernisme réclamait la mémorisation en guise d'apprentissage, est ainsi remplacée par une vision de la connaissance plus contingente, changeante et fluide (Atkinson, 2010). Faisant chavirer la notion de vérité au profit de ce que Fehr (1994) appelle une « purposeful uncertainty », le curriculum postmoderne fait place à une certaine ouverture au sein de laquelle le sens accordé aux savoirs est toujours contextualisé et sujet à interprétation. L'apprentissage à l'ère postmoderne est vu comme un processus qui invite plutôt l'étudiant à examiner de façon critique la manière dont les savoirs sont construits et comment ce processus forge notre compréhension du monde. À cet effet, Slattery (2013) précise :

> Postmodern curriculum encourages the eclectic interests and talents of students, autobiographical reflexion, narrative inquiry, multiple interpretations, and contextual understanding. Knowledge is understood as reflecting human interests, values, and actions that are socially constructed and directed toward emancipation and human agency and not conformity to hegemonic master narratives […]. (p. 42)

Ainsi, comme le savoir est une construction et qu'il opère socialement, le curriculum postmoderne accorde une importance à la subjectivité. En salle de classe, la contribution de tous est donc essentielle et chacun joue un rôle important puisqu'il est considéré comme un agent actif qui contribue à forger les définitions et une compréhension collective des éléments abordés. Et cet apport individuel où s'exprime la singularité des points de vue ne peut être compris par l'enseignant comme étant désincarné du contexte précis dans lequel est plongé chacun de ses étudiants et dans lequel il évolue lui-même. Cette récursivité entre subjectivité et apport collectif dans la construction des connaissances en contexte scolaire, plus particulièrement celui de l'enseignement des arts, est définie comme suit par Emery (2002a) :

> Whereas modernists view the individual as an autonomous, free being whose goal in life is to seek liberation through progress and "creativity", postmodernists claim that

> individuals do not operate freely, rather they are embedded within society and are the active participants in it. […] For art teachers this reconception of the individual means a shift in thinking away from the notion that the child should be autonomous to one which conceives of the child being a product of his or her context. Instead of looking inward for meaning the student is encouraged to explore the world around for signs that signify personal, social and cultural meaning. Postmodern art students are urged to consider "otherness" and through art are encouraged to focus both inwardly and outwardly in their art making. (p. 40)

Dans la même voie, Hamblen (1990) soutient que, suivant la pensée postmoderne, l'individualité des enseignants et des élèves doit être considérée et contextualisée au sein du curriculum. En ce sens, à l'extérieur de chacun des contextes donnés, on ne peut tenir pour acquis que les expériences éducatives sont prévisibles et que l'on peut les prédéterminer selon des standards stricts.

1.2.2 Le curriculum postmoderne et l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique

À la lumière des considérations énoncées concernant le curriculum postmoderne, il nous semble pertinent de définir ses implications pour l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique et, plus spécifiquement, ceux relatifs à l'art postmoderne. À cet effet, la littérature scientifique nous informe de deux principaux impacts liés à son adhésion en éducation des arts visuels, soit la décentralisation de l'objet vers le sujet ainsi que la rupture avec une présentation chronologique décentralisant le corpus suggéré.

Avant toute chose, précisons les enjeux du curriculum moderne concernant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique puisque, comme le soutient Fehr (1994), il s'est grandement développé sous ses conventions réifiées. Cary (1999) précise que, sous l'égide du modernisme, l'expérience esthétique doit être, à l'image des faits scientifiques, objectivement vérifiable et soumise à une logique de cause à effet. Sous ce modèle, imprégné du jugement désintéressé issu de Kant, l'expérience esthétique incite une mise à distance entre l'œuvre et son spectateur. Les réflexions de ce dernier ont donc la prétention d'être objectives et exemptes d'un engagement idéologique de la part du spectateur. Ainsi, pour être valides, les énoncés concernant l'expérience esthétique doivent se limiter à des descriptions formelles tels que les éléments de la composition et du langage plastique. Une revue des principaux modèles didactiques (Broudy, 1972 ; Feldman, 1994 ; 1992 ; Perkins, 1994) et des modèles d'analyse de

l'œuvre d'art (Wölfflin, 1929/1966 ; Panofsky, 1987 ; Greenberg, 1965) sur lesquels se fonde l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'œuvre d'art au collégial nous démontre qu'ils sont principalement échafaudés sur les fondations du curriculum moderne. Soulignons que ces modèles s'appuient sur la notion de critères esthétiques qui, comme nous l'avons évoqué, est aujourd'hui inadéquate pour traiter des productions récentes (Fehr, 1997).

De leur côté, les recherches entourant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique repositionnent l'intention de l'artiste dans le processus d'interprétation de l'œuvre. Suivant les mots de Roland Barthes (1967) qui constate, de manière métaphorique, la mort de l'auteur, ou encore l'adage connu de Marcel Duchamp (1965), « c'est le regardeur qui fait l'œuvre », la perspective postmoderne reconnaît que le spectateur assume désormais une nouvelle posture qui rend légitime sa lecture et ses interprétations :

> These changes reflected an examination of the ideological contexts of interpretation, whether it was derived from the artist, an academic art historian, a curator, or a viewer. The subject position of the interpreter replaced the object as the source of meaning. (Mayer, 2005, p. 359)

Autrement dit, le sens d'une production artistique n'est plus intrinsèque à l'œuvre, mais réside et fleurit dans l'interprétation du spectateur. Suivant ces prémisses, l'enseignant incite donc ses étudiants à construire leur point de vue personnel sur l'œuvre, les encourageant ainsi à affirmer leur perspective culturelle (Emery, 2002a ; 2002b). Bien évidemment, cette pratique n'a rien d'une approche découlant d'un relativisme naïf. Elle requiert plutôt une activité intellectuelle de haut niveau en engageant les étudiants dans l'affirmation d'une position personnelle et en développant leur sens critique (Milbrandt, 1998). D'une réception passive, on propose désormais aux étudiants d'être à l'écoute de leur expérience esthétique afin qu'ils soient en mesure de l'articuler pour la soumettre à celle de leurs pairs et à celle de leur enseignant, mais aussi de la mettre en relation avec différents corpus de textes. De ce fait, l'objectif de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique n'est plus d'en arriver à une expérience unique, à un consensus où tous adhèrent à une seule et grande interprétation. De la juxtaposition des différents points de vue naît plutôt une méta-analyse des discours qui s'avère révélatrice, comme le mentionne Atkinson (2010) : « Questioning the discourses in which we understand art practice or representation, may help us to see the productive effects of such discourses, revealing their cultural and ideological underpinnings and hegemonies of practice. » (p. 144)

En résumé, lorsque les étudiants mettent en mots leur expérience esthétique d'une œuvre ou lorsqu'ils partagent leur vision de l'art, il est primordial qu'ils réalisent que leur voix est unique et qu'elle représente une importante contribution au sein d'une réflexion collective. Il est tout aussi essentiel qu'à leur réflexion se greffe une prise de conscience, celle que leur pensée n'est pas désincarnée, mais bien qu'elle prend racine dans une perspective qui est la leur, marquée de leurs croyances, leurs préférences et leurs connaissances d'arrière-plan (Emery, 2002 a ; Milbrandt, 1998).

Une seconde modification apportée par l'arrivée du curriculum postmoderne en enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique des arts visuels est la fin d'une présentation chronologique et linéaire des corpus d'œuvres (Emery, 2002a ; 2002b ; Fehr, 1994). En prenant appui sur les nouvelles histoires de l'art, l'expérience esthétique dépasse celle d'un cadre d'analyse historique :

> Curriculum scholars in the postmodern era will challenge the assumption that historical interpretation must be directed toward the validation of the knowledge and values of the dominant culture or modern paradigm. Postmodern celebrates the eclectic, innovative, revisionist, ironic and subjective dimensions of historical interpretation. This does not mean, as critics claim, that we have come to the end of history. Rather, we have come to the end of a unified and singular interpretation of history with a master narrative composed and imposed by the dominant power […]. (Slattery, 2013, p. 37)

Il serait donc faux de croire qu'au sein du curriculum postmoderne, la pensée historique serait complètement évacuée des activités d'enseignement-apprentissage liées à l'expérience esthétique des œuvres. Par l'ouverture à la pluralité des interprétations et par l'adoption d'une attitude critique propre au révisionnisme tel qu'il nous a été possible de décrire en amont, c'est plutôt la vision progressiste du moderniste qui serait mise à mal :

> To the modernist, few things are considered as damaging as to be called "out-of-date" or "behind the times". In contrast, for the postmodernist, change takes place within the context of the past and in terms of implications for the future. Past traditions are not, *ipso faco*, discarded. New does not necessarily mean better. (Hamblen, 1990, p. 31)

Ainsi, le curriculum postmoderne fait toujours place à une présentation historique des œuvres. Toutefois, il est à la recherche de nouveaux modèles didactiques et d'approches éducatives innovantes qui sont en mesure de composer avec, d'un côté, la complexité d'une trame historique

et de l'autre, un corpus postmoderne hétérogène. Le contact avec les œuvres ne se fait plus forcément par la présentation des pièces majeures de l'histoire de l'art et des canons esthétiques de l'Occident. On n'hésite donc pas à découdre les idéologies notamment liées aux concepts de pouvoir, de genre, d'identité sexuelle, d'origine culturelle, de croyances religieuses, de classes sociales.

1.2.3 Une (r)évolution tranquille de l'enseignement-apprentissage des arts visuels

Malgré une percée importante du postmodernisme au sein des « savoirs savants » (l'art postmoderne), des pratiques sociales de références (les nouvelles histoires de l'art) et des études curriculaires, le paradigme moderniste, que ce soit sur le plan des intentions didactiques ou des contenus enseignés, semble toujours dominant au sein des pratiques enseignantes québécoises, canadiennes et internationales (Baysset, 2013 ; Clark, 1998 ; Emery, 2002b ; Faucher, 2016 ; 2013 ; Gude, 2013 ; Hamblen, 1990 ; Richard, 2005 ; Unrath et Mudd, 2011 ; Webb, 1989). Il paraît donc y avoir une inadéquation entre ces modèles et la volonté d'un enseignement-apprentissage qui s'opère en harmonie avec les préceptes d'un curriculum postmoderne et des œuvres postmodernes tel que le souhaite Slattery (2013) : « Form and content should no longer be seen as separate; in the postmodern curriculum they are congruent » (p. 264) et Gude (2008) : « Good contemporary art education can reflect the best practices of contemporary aesthetics » (p. 98).

Emery (2002b) traite en ces termes de la lente et discrète intégration du paradigme postmoderne en éducation des arts au sein d'un paradigme moderne toujours bien présent :

> After all, postmodernists seem to challenge many of the practices which art educators have seen as fundamental to the teaching of the subject "art" in schools. However, there have been no wild demonstrations, few wildly contested debates and no radical revolutions. Modernist principles still prevail in most art programs and these have not been challenged to the extent that modernist principles in the wider art world have been challenged. Forty years since the first rumblings of postmodernism appeared in the wider art world art educators are just beginning to feel the impact. While there has been no rupture in school art rooms it seems that postmodern elements are creating ripples which are changing the way art educators carry out their teaching. In my own view these new elements have the potential to change the nature of art teaching significantly in the first decade of the new millennium. (p. 2)

Dans les faits, les paradigmes modernistes et postmodernistes en enseignement des arts visuels semblent plutôt cohabiter au sein des pratiques enseignantes (Emery, 2002a ; 2002b; Efland, 1995). Conséquemment, adopter le curriculum postmoderne au sein d'une pratique enseignante n'est pas forcément synonyme d'un rejet systématique de la tradition moderne (Hardy, 2006 ; Clark, 1998). Par ailleurs, bien que de nombreuses recherches récentes en éducation artistique examinent les pratiques en matière d'appartenance au modernisme ou au postmodernisme, les enseignants, quant à eux, ne semblent pas forcément utiliser cette distinction pour décrire ou pour conceptualiser leur enseignement (Hickman, 2000). Si l'on ne recense pas de rupture radicale entre ces deux approches au sein des milieux de pratique, Emery (2002a) suggère néanmoins qu'une plus grande application d'un postmodernisme « modéré » serait profitable :

> Within the field of art education it seems that a "soft" style of postmodernism offers a constructive force which if effectively built into art programs, will make art education practice more equitable, more relevant to students and more meaningful in the wider context. (p. 37)

Qui plus est, bien que les approches modernes en enseignement des arts se soient érigées en normes, leur application à l'enseignement de l'art postmoderne semble inadéquate : « While modernist approaches to art making and responding are common in western art classrooms, postmodern artworks tend to confuse if they are examined in modernist ways » (Emery, 2002a, p. 38). À ce propos, Paterson (1999) ajoute que le défi le plus important auquel fait face l'enseignant spécialiste en arts est précisément d'intégrer ce changement de paradigme : « The challenge for the art educator is to accept the constant paradigm shifts within the domain and present students with changes in the aesthetic field » (p. 8). Ainsi, afin d'accompagner l'étudiant à se sensibiliser à l'esthétique artistique postmoderne, l'enseignant peut non seulement lui présenter un large éventail de pratiques, mais il doit aussi lui proposer des outils méthodologiques pertinents afin de lui permettre d'interpréter l'art postmoderne sous différentes facettes (Emery, 2002a).

À cet égard, l'intégration des œuvres postmodernes par les enseignants semble tributaire à la disponibilité de ressources appropriées. Downing et Watson (2004), pour la National Foundation for Educational Research, en collaboration avec la Tate Gallery de Londres, ont réalisé une enquête sur l'intégration de l'art postmoderne au sein des pratiques en enseignement formel. En plus d'un climat axé sur l'évaluation qui constitue un frein à l'innovation didactique et

à la prise de risques, le manque de ressources consignées a été souligné par les enseignants spécialistes en arts visuels comme une des principales barrières à l'inclusion des productions récentes dans leur pratique, et ce, malgré que cette intégration soit perçue comme générant plusieurs bénéfices à leurs élèves. Les auteurs de la recherche traitent ainsi de la problématique du manque de ressources :

> The literature points to a small number of measures that may be required to overcome some of the barriers to the inclusion of contemporary art. […] One of the main barriers presented is a lack of available and appropriate resources. […] Moreover, teachers' time would be needed in order for new resources, and therefore new practices, to be incorporated into existing schemes of work. (Downing et Watson, 2004, p. 129)

Ce besoin de ressources a aussi été précisé par MacDonald (2010) qui définit plus en détail, et de manière particulièrement éclairante, le cadre de référence dans lequel ces dernières devront être réfléchies :

> We need new ways of talking, of describing things, of mapping, new themes that integrate and permeate, new forms of research and development. Above all a new direction that does not replace one orthodoxy with another but is a new form of creativity whose context is the entirety of contemporary culture. (p. 64)

L'auteur en appelle donc à de nouvelles façons de conceptualiser l'enseignement de l'art postmoderne en développant, entre autres, de nouvelles façons de le décrire. En ce qui concerne ce dernier aspect, le terme *mapping*, que l'on peut traduire comme le projet de cartographier les composantes de l'art postmoderne, trouve chez nous une résonnance toute particulière dans le cadre de cette recherche et nous souhaitons y revenir plus longuement dans le cadre de notre troisième chapitre (où il sera notamment mis en lien avec le concept de matrice disciplinaire) et de notre cinquième chapitre. De plus, sur le plan méthodologique, nous sommes tout aussi sensible à l'appel lancé par MacDonald aux sciences de l'éducation quant à leur responsabilité dans cette affaire en développant notamment de nouvelles formes de recherche développement ; nous traiterons de ces considérations méthodologiques au quatrième chapitre. Soulignons aussi l'importance que MacDonald accorde à la création de modèles inclusifs et perméables qui devront se préserver du danger de s'ériger en dogme comme l'ont fait les curricula modernes. Les modèles proposés doivent éviter de se présenter comme une prescription adressée à l'ensemble des enseignants. Sur ce point, Hamblen (1990) précise l'importance des approches collaboratives :

> Collaborative curriculum, planning among teachers also relates to feminist movements in as much as value is given to group consensus and the needs of particular contexts and communities rather than relying on preselected, abstract guide-lines. In postmodernism, individual teachers and students are considered in the context of their ethnic backgrounds social experiences, personal histories, and community membership. […] This, of course, is very different from the modernist form of education, which thrives on practices that can be clearly specified, carefully followed, and concretely evaluated. (p. 31)

Ainsi, suivant les préceptes du postmodernisme, les modèles développés en tenant compte des contextes particuliers d'enseignement épousent une vision ascendante de la transposition didactique qui demande aussi, de la part de la recherche, de mettre de l'avant des approches méthodologiques favorisant la collaboration entre le milieu scientifique et les différents milieux de pratique. Ces considérations ont donc guidé notre réflexion et seront aussi approfondies dans nos chapitres 3 et 4 consacrés respectivement à notre cadre théorique et à notre méthodologie de recherche.

1.2.4 L'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial tel que vu par la recherche

Bien qu'aucune recherche réalisée après la réforme de 1996 portant spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique en enseignement collégial n'ait été portée à notre attention, il existe quelques recherches empiriques, principalement des études de maîtrise, concernant l'enseignement des arts visuels au collégial qui explicitent le processus de création tel qu'il est enseigné et évalué dans les collèges de la province du Québec. Toutefois, une recension des écrits sur le sujet permet d'établir l'absence de modèles consacrés à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne adapté à ce contexte.

Dans le cadre d'une vaste enquête empirique consacrée à l'enseignement des arts visuels aux cycles postsecondaires, Gosselin, Murphy, St-Denis, Fortin, Trudelle, et Gagnon-Bourget (n. d.) ont mis au jour des manières dont sont abordés le développement et l'évaluation de la compétence à créer au sein de ces ordres d'enseignement. Le résultat de cette recherche consiste en un référentiel guidant les pratiques dans l'optique d'un continuum favorisant un arrimage entre la formation collégiale et universitaire. Du point de vue de l'évaluation des apprentissages, l'originalité de cette recherche tient à l'importance accordée à une vision intersubjective des positions de l'étudiant et du professeur dans l'acte d'évaluation de la compétence. L'évaluation

de la compétence de création a aussi interpellé Leduc, Blais et Raîche (2013) ainsi que Mastracci (2011). Les recherches de Leduc et al. (2013) se sont penchées sur l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages au sein de la démarche pédagogique des enseignants en arts plastiques et en danse contemporaine du collégial. De son côté, l'essai de maîtrise de Mastracci (2011) s'est consacré à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité dans les programmes collégiaux d'arts visuels, d'éducation spécialisée et de design de mode. Abordant la notion de plaisir dans le processus de création, le mémoire de Martinez (2009) a pour sa part voulu développer un outil pédagogique pour engager le dialogue philosophique autour de cette notion dans l'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial. Suivant des considérations plus pragmatiques, trois mémoires de maîtrise ont aussi élaboré des séquences didactiques pour documenter et mettre en exergue certains aspects de l'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial. C'est le cas de Brindamour (2014) qui s'est récemment intéressé à un enseignement-apprentissage qui favorise la création d'œuvres *in situ*[2], de Laparé (2007) qui a développé une approche artistique de l'enseignement de la vidéo et de Gauthier (2003) qui a proposé sept ateliers favorisant l'émergence d'une démarche artistique. Finalement, Boyer (2008) a précisé l'apport de l'enseignant dans la mise en place de conditions favorisant l'engagement des étudiants au sein de leur processus de création. Ainsi, nous l'avons indiqué, le dénominateur commun à ces recherches est l'importance qu'elles accordent au processus de création alors que notre investigation cible l'expérience esthétique.

Dans son mémoire, Boyer (2008) traite ainsi des difficultés qu'éprouvent les collégiens participant à son étude : « […] nous avons pu constater que nos élèves étaient souvent malhabiles dans l'appréciation d'une œuvre d'art et qu'ils portaient des jugements de valeur sur l'art contemporain » (p. 8). À l'instar de Boyer (2008), Gauthier (2003) impute la maladresse des étudiants à traiter d'art postmoderne à une mécompréhension du processus de création et propose à l'étudiant une rencontre avec l'art postmoderne par le biais de la production et de l'explicitation de sa démarche. Tout comme les auteurs des recherches mentionnées en amont, nous reconnaissons la valeur du processus de création dans la visée de l'enseignement-apprentissage des concepts intégrateurs de l'art postmoderne. Toutefois, dans l'optique d'actions concertées entre les actes de création et d'appréciation, il nous semble essentiel que la recherche s'affaire

[2] L'auteure utilise plutôt l'expression *place-specific*.

aussi à étudier le développement des compétences d'appréciation de l'œuvre d'art postmoderne afin de mieux comprendre et intervenir sur le malaise qui persiste à l'égard de son expérience esthétique. Notons aussi que les études citées précédemment s'intéressent principalement à l'enseignement des arts visuels lorsqu'il est offert dans un contexte de création. Ainsi, ces dernières s'attardent peu ou pas à l'interaction de ce dernier avec les cours d'histoire de l'art où est offerte une formation de nature plus théorique.

1.3 Considérations psychologiques : la réception de l'art postmoderne

La difficulté de réception de l'art postmoderne a été évoquée en première partie de ce chapitre à propos de la déstabilisation esthétique, ontologique et axiologique de l'expérience esthétique des productions récentes, ainsi qu'en seconde partie lorsqu'il a été question de définir les malaises des étudiants du collégial à traiter de l'art postmoderne. Cela nous amène à envisager les considérations psychologiques de cette problématique. Par considérations psychologiques, nous entendons l'étude du processus d'appropriation des étudiants de l'expérience esthétique de l'art postmoderne ainsi que leur condition d'appropriation. Cette dimension nous semble essentielle à prendre en considération afin d'adapter les interventions du modèle didactique à réaliser aux besoins des apprenants inscrits à la formation en arts visuels au collégial. Pour faire part de ces considérations, nous soulignerons l'apport des recherches en contexte muséal qui servent actuellement de sources référentielles en ce qui a trait à la mise en œuvre d'expériences esthétiques dans le domaine de l'éducation.

1.3.1 L'apport des recherches en éducation muséale

Les musées animent aujourd'hui une part importante de notre compréhension de l'expérience esthétique de l'art postmoderne chez un public adulte. Ces investigations ont pour point de départ des préoccupations similaires aux recherches concernant l'enseignement formel, c'est-à-dire la problématique liée à la réception des productions récentes. Émond (1999) relate ainsi son expérience : « Au cours des années, nous avons eu l'occasion d'observer les réactions des adultes face à l'art contemporain. Ceux-ci sont souvent décontenancés par ces œuvres, révoltés par leur matérialité. Ils les jugent sévèrement et ne leur trouvent aucune valeur esthétique » (p. 164). Qui plus est, Lachapelle et Douesnard (2004) témoignent du vide sur ce

sujet et soulignent que peu de chercheurs en éducation se sont penchés sur les problématiques entourant l'expérience esthétique de l'art postmoderne :

> L'étude de la réponse esthétique à l'art contemporain s'avère une nouvelle problématique de recherche en éducation artistique. Peu de recherches sont effectuées ou sont en cours sur cette question. Pourtant, à en juger d'après le nombre de controverses qui font souvent la une des journaux et des autres moyens de communication de masse, il s'agit d'un problème majeur avec des retombées importantes pour l'éducation au musée et pour l'enseignement de l'appréciation de l'art contemporain dans les écoles primaires et secondaires, dans les cégeps et dans les universités. (p. 42)

Les chercheurs ajoutent que le besoin de se pencher sur ce problème est « réel et même urgent » (Lachapelle et Douesnard, 2004, p. 45).

Bien qu'elles ne s'effectuent pas dans un contexte identique à l'enseignement-apprentissage au collégial, les recherches en milieu muséal corroborent les constats de la recherche en enseignement formel, soit la difficulté de l'expérience esthétique de l'art postmoderne chez le public, et ce, plus particulièrement chez l'adulte. Soucieuses de définir les processus d'apprentissage en jeu dans l'expérience esthétique, elles ont de plus développé des outils nous permettant d'établir plus clairement le rapport entre l'apprenant et l'œuvre soumise à son attention. En réponse à cette préoccupation, on étudie, depuis la fin des années 1980, la réponse des visiteurs confrontés aux œuvres afin de mieux comprendre les apprentissages effectués et de cibler les obstacles rencontrés. De ces recherches, on a notamment établi les composantes de l'expérience esthétique (Csíkszentmihályi et Robinson ; 1990), réalisé une taxonomie de cette dernière (Housen, 1983) et précisé les facteurs contextuels pouvant intervenir dans les apprentissages des visiteurs (Falk et Dierking, 1992 ; 2000). Ces avancées ont aussi permis une meilleure compréhension de l'apport du partage et du dialogue dans l'expérience esthétique (Yenawine, 2013 ; Issacs, 1999 ; Wilson McKay et Monteverde, 2003). En contexte québécois, les travaux de Lachapelle nous informent des spécificités de l'expérience esthétique chez le regardeur non initié en comparaison de celles de l'expert. De plus, Émond, suivant la typologie développée par Weltzl-Fairchild (Weltzl-Fairchild, Dufresne-Tassé, et Dubé, 1997 ; Weltzl-Fairchild et Émond, 2000), a étudié les dissonances et les consonances des visiteurs confrontés à l'art postmoderne.

En ce qui concerne notre projet qui est de développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels en contexte collégial, les avancées de la recherche en éducation muséale nous signalent l'importance de la prise en compte de ce rapport entre l'apprenant et l'œuvre d'art. En plus de confirmer les difficultés propres à l'expérience esthétique de l'art postmoderne chez l'adulte, le champ de l'éducation muséale nous offre des cadres méthodologiques affinés et pertinents afin d'entreprendre ce travail inédit que représente celui de sonder le rapport des étudiants du collégial avec l'expérience esthétique des productions récentes.

1.4 De la problématique au problème de recherche

L'exposition de cette problématique nous a permis de cerner que les enjeux propres à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne s'orientent selon trois considérations, plus précisément la production, la sélection et l'organisation des savoirs enseignés (considérations épistémologiques), leur articulation dans la pratique enseignante (considérations praxéologiques), ainsi que leur appropriation par les étudiants (considérations psychologiques).

D'entrée de jeu, il a été démontré que l'art postmoderne induit un changement de paradigme important par rapport au classicisme et au modernisme qui l'ont précédé. Marquées par un contexte pluriel, les productions artistiques de la postmodernité se caractérisent par une hétérogénéité attribuable à la perte des critères esthétiques. Rappelons que cette perte de repères normatifs entraîne un bouleversement esthétique, ontologique et axiologique dans l'expérience esthétique du spectateur. Ajoutons que cette hétérogénéité attribuée à l'art postmoderne l'éloigne d'une catégorisation stylistique et rend difficile l'exercice de sa définition. Le contexte de la postmodernité a d'ailleurs eu des incidences sur la pratique de l'historien d'art. Portée par la conviction que le sens d'une œuvre ne relève pas uniquement de son appartenance à un style, son interprétation délaisse la prétention de neutralité et d'objectivité. Or, les objets d'étude de l'historien de l'art relèvent toujours des spécificités de l'œuvre soumise à son expérience ainsi que de la reconstruction du contexte historique et social dans laquelle elle s'insère, mais il arbore désormais une attitude (auto)critique qui remet en question sa posture en tant que producteur de sens.

Dans le champ des sciences de l'éducation, les études curriculaires sont aussi marquées par la postmodernité. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique, la venue de ces profondes mutations influence d'une part la posture de l'étudiant dans la production de sens et d'autre part, la présentation du corpus d'œuvres qui lui est présenté. En somme, ces considérations au sujet des savoirs savants et des disciplines sociales de référence tout comme les principes du curriculum postmoderne relèvent d'enjeux épistémologiques.

Nous observons également que malgré la présence de profondes modifications dans le milieu de la réflexion artistique et scientifique, le paradigme postmoderne a peine à s'intégrer sur le plan des pratiques enseignantes. Les modèles usuels en enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique sont modernistes et leur application à l'art postmoderne n'est pas sans alimenter la confusion tant chez les étudiants que chez les enseignants. Une des principales raisons qui expliquent que ces derniers sont peu enclins à intégrer les productions postmodernes au sein de leur pratique est précisément l'absence de ressources éducatives appropriées.

Une recension des écrits concernant l'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial nous a permis de constater que les récentes recherches scientifiques ont mené à une meilleure compréhension de l'enseignement-apprentissage du processus de création et des composantes de son évaluation.

Un besoin toutefois demeure : celui de bonifier notre compréhension de l'expérience esthétique postmoderne de l'étudiant du collégial en vue de proposer un modèle didactique en adéquation avec sa compréhension des œuvres et des obstacles qui lui sont réfractaires. Or, tel est notre problème de recherche.

1.5 Le but, les questions et les objectifs de la recherche

C'est à partir de la problématique exposée en amont que nous établissons le but de notre recherche qui est de développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation au programme *Arts visuels* de niveau collégial.

La question qui guide ce projet s'énonce donc comme suit : tels qu'identifiés par les enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, quels sont les concepts intégrateurs qui constituent un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne adapté aux besoins de formation de leurs étudiants inscrits au programme *Arts visuels* ? De cette question principale découle deux sous-questions :

1. Comment des enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais définissent-ils une matrice disciplinaire de l'art postmoderne dans l'optique de son enseignement-apprentissage au programme *Arts visuels* ?
2. Comment des enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais situent-ils leurs étudiants du programme *Arts visuels* au regard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne d'après les modèles de Csíkszentmihályi et Robinson ainsi que de Housen de même qu'au regard de leurs besoins de formation ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, cette étude poursuit les trois objectifs suivants :

1. **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ;
2. **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés ;
3. **Orienter** : De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.

Pour atteindre ces objectifs, nous suivrons un devis méthodologique propre à la recherche développement que nous présenterons au chapitre 4 consacré au cadre méthodologique. Le modèle en référence est une adaptation de celui conçu par Harvey (2007). Ce dernier comporte cinq phases principales, soit l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie,

l'opérationnalisation et les résultats. Les trois objectifs énoncés ci-dessus correspondent plus précisément à la séquence de la phase d'opérationnalisation, soit l'établissement du cahier de charge (objectifs 1 et 2), ainsi que la réalisation de l'objet et son implantation (objectif 3). L'objectif 3 vise pour sa part la mise à l'essai du modèle didactique, mais en raison des délais impartis à ce projet doctoral, ce dernier se limite à une validation théorique par les participants, bonifiée par un retour réflexif de la chercheure. L'annexe I arrime les objectifs de notre recherche avec les différentes phases de la recherche développement.

1.6 La métaphore de la carte et de la boussole

Comme nous l'avons précisé lorsque nous avons exposé notre problématique de recherche, la perte de repères qu'entraîne la postmodernité bouleverse l'enseignement des arts longuement fondé sur la normativité relevant de repères éducatifs prédéterminés et nettement circonscrits qui menaient à une reproduction mimétique des savoirs déclaratifs. Inversement, l'absence de repères mène à l'errance, particulièrement lorsque l'on tente de s'orienter dans un espace peu balisé (Fabre, 2011b). Tel que nous le concevons, le travail de l'éducation en contexte postmoderne assume donc la délicate tâche d'échapper à la fois au dogmatisme et au scepticisme, ce à quoi notre modèle didactique doit aspirer.

Ainsi, afin de soutenir les trois objectifs de notre recherche, nous désirons reprendre à notre compte la métaphore de la carte et de la boussole employée par le philosophe Michel Fabre (2011a ; 2011b). Cette métaphore est utilisée par l'auteur afin de préciser la nature des outils qui permettent de penser et d'agir en éducation dans le contexte actuel qu'il qualifie de « monde problématique ». Rappelons que le nouveau paradigme de l'art postmoderne tel que défini dans notre problématique de recherche correspond à ce qu'entend Fabre par « monde problématique » en ce sens que son aspect hétérogène s'éloigne de la positivité et des postures non discutables. Plutôt, nous pouvons mentionner que les repères qui fondent la certitude du savoir lié à l'art postmoderne se brouillent :

> Nous sommes entrés dans une ère dite « post-moderne ». Nous n'avons plus les repères rigides des sociétés pré-modernes, les repères de la tradition et nous risquons également de perdre les repères que la modernité nous avait fournis […]. Bref, notre monde est problématique. (Fabre, 2011a, p. 97)

Comme le fait remarquer Fabre (2011a ; 2011b), le champ lexical associé à l'orientation a depuis longtemps marqué le domaine de l'éducation, mais la question des repères est aujourd'hui insistante. Ainsi, s'inspirant des trois grandes fonctions qu'accordent les géomètres et les géographes à la notion de repère, soit discriminer, situer et orienter, Fabre établit que l'éducation à un monde problématique doit se doter de cartes et de boussoles tout en positionnant l'élève sur ces cartes. À la lumière de cette métaphore, nous reprendrons donc les objectifs 1 à 3 dans le but d'expliciter davantage la cohérence de notre démarche et les liens entre les trois chapitres de résultats. L'annexe I brosse l'arrimage de ces considérations.

L'usage de la métaphore est répandu dans le discours théorique des sciences. Son usage permet une connexion inédite entre deux concepts, comme le suggère Stiénon (2011) : « En rapprochant deux champs conceptuels par la confrontation d'éléments issus de domaines hétérogènes, la métaphore procède à des transferts de signification. Elle instaure un écart qu'elle s'emploie à réduire » (section *1.3 Vocation à la transposition*, paragr. 10). Au-delà d'une formule rhétorique, l'usage de la métaphore de la carte et de la boussole au sein de notre étude a une fonction illustrative qui amplifie la finalité de l'usage de l'objet développé, c'est-à-dire un outil non prescriptif. La métaphore employée dans notre recherche a aussi une visée opératoire puisqu'elle permet d'établir une cohérence à l'intérieur de notre démarche de développement en ce sens qu'elle soude conceptuellement nos quatre chapitres de résultats.

1.6.1 Cartographier : circonscrire la matrice disciplinaire de l'art postmoderne

La carte est en quelque sorte un instantané qui représente une « schématisation fonctionnelle » (Fabre, 2011b, p. 71) ou, en d'autres mots, une représentation du réel tel qu'il est appréhendé à un moment déterminé. Son aspect fonctionnel relève donc de la vision globale et synoptique qu'elle illustre, mais elle constitue aussi un outil de médiation dans un processus de communication (Fabre, 2011a ; 2011b).

Pour sa part, l'exercice de cartographier circonscrit et précise les limites des territoires. En ce sens, il discrimine ce qui est inclus et ce qui est exclu de la zone à l'étude. Au sujet de la cartographie de l'art postmoderne, Verhaeghe (2014) précise l'efficacité et la pertinence d'une approche géographique puisqu'elle permet de rendre compte de ses aspects diffus et pluriels à travers des notions de réseaux et de connexions où la rencontre de termes hétérogènes est

possible. Ainsi, la logique cartographique permet de penser le contemporain en illustrant ses multiples ramifications (Verhaeghe, 2014). Sa représentation visuelle, la carte, est organisée de manière non hiérarchique et permet d'entrevoir une organisation rhizomatique du territoire à explorer :

> La carte n'est pas un outil contraignant. Elle n'impose pas de route. Elle ne fait que décrire les chemins existants, signale les montagnes et les précipices, trace les contours et les frontières, permet enfin d'identifier les points de repère. (Fabre, 2011b, p. 63)

À cet effet, Fabre précise que la carte met en jeu une dialectique entre le connu et l'inconnu, c'est-à-dire qu'elle relève un certain nombre de points d'appui à partir desquels s'orienter. Ces derniers disposent d'une stabilité relative puisqu'ils représentent des « échafaudages provisoires [qui] seront peut-être remis en question plus tard […], mais pour le moment […] fonctionnent comme des présupposés, comme des boîtes noires » (Fabre, 2011b, p. 71).

Appliqué à notre recherche, l'établissement des cartes de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne consistera à établir sa matrice disciplinaire. Cette dernière, constituée de quatre cartes, couvrira les notions concernant les objets, les tâches et les activités, les connaissances procédurales ainsi que les connaissances déclaratives. Elle répond donc à la constituante épistémologique de la problématique. Ensemble, ces cartes ont pour prétention de former un cadre de référence flexible pour l'enseignement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Leur structuration ne représente pas des chemins uniques ou désignés, mais elle représente des plans ouverts qu'il est possible de bonifier ou de modifier tout au long du processus de la recherche, mais aussi au-delà de cette dernière.

1.6.2 Situer : localiser les étudiants

La carte dresse un portrait du paysage à couvrir, mais encore faut-il savoir où nous sommes avant d'établir sur cette dernière le chemin que nous souhaitons parcourir. Dans les usages de la navigation, on nommera cette situation de départ le point zéro. Contrairement à ce que son appellation peut évoquer, il ne s'agit pas d'un « point neutre » où le sujet n'aurait jamais exploré le domaine qui l'intéresse. Il s'agit plutôt d'une situation de départ qui permet de le localiser. Fabre (2011a) décrit ainsi l'exercice de localisation en éducation : « La localisation

renvoie au positionnement d'un sujet dans un devenir par rapport à un référentiel donné : des stades, des paliers de progression, des niveaux de performance » (p. 45).

Dans le cadre de cette étude, nous établirons le point zéro de l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants du collégial à l'aide d'un croisement entre le modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) et les stades du développement esthétique de Housen (1983). Ce référent permettra aussi aux enseignants participants d'établir des cibles de formation. L'exercice de situer les étudiants concerne le versant psychologique énoncé dans la problématique.

1.6.3 Orienter : développer une boussole

Enfin, la boussole est un instrument de repérage qui permet de s'orienter dans l'espace suggéré par les cartes par rapport à sa localisation. Elle n'est pas un outil contraignant. Elle offre plutôt la liberté à son utilisateur de choisir son itinéraire : « La boussole ne dicte pas de direction, elle polarise seulement l'espace pour que le voyageur puisse déterminer sa route. L'usage de la boussole s'impose dans un espace fluide pour lequel toutes les directions s'équivalent » (Fabre, 2011a, p. 63). Son usage en appelle toutefois à une certaine prudence puisqu'il ne peut résider dans une application purement mécanique. Son utilisation sous-tend une analyse des situations et des contextes. Elle exige donc de celui qui la manie des habiletés réflexives.

1.7 Résumé du chapitre

Dans le cadre de l'énoncé de cette problématique, il nous a été possible de constater que les difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne découlent de trois considérations : épistémologique, praxéologique et psychologique.

Dans la première partie, nous avons exposé les considérations épistémologiques qui ont trait aux problématiques qui découlent des savoirs relatifs à l'art postmoderne et à son expérience esthétique. Ces savoirs sont considérés comme troubles par la communauté de pratique en arts visuels puisque la perte des critères esthétiques rend la définition de l'art postmoderne complexe et difficile. Rappelons que l'art postmoderne fait état d'un changement de paradigme et est marqué par un corpus d'œuvres d'art hétérogènes ne répondant plus à un projet esthétique

déterminé et clairement établi, ce qui n'est pas sans modifier les pratiques de l'histoire de l'art et les approches en éducation artistique. L'indéfinition de l'art postmoderne, c'est-à-dire la difficulté d'établir une liste invariable de critères qui permettent d'en circonscrire la définition, soulève dès lors la question de la délimitation de la matrice disciplinaire de l'art postmoderne.

Dans la seconde partie, nous avons exposé comment les enjeux épistémologiques de l'art postmoderne impactent sur les pratiques en enseignement-apprentissage des arts. Nous avons donc fait état qu'en dépit de l'intérêt de la recherche en éducation artistique envers les curricula postmodernes et les impératifs qu'il montre à l'égard de l'importance d'un enseignement renouvelé en ce qui a trait à l'art postmoderne, les modèles utilisés par les enseignants d'arts visuels sont toujours empreints de préceptes modernistes inadéquats pour traiter du nouveau paradigme artistique. Ces considérations de nature praxéologique ont souligné l'importance d'aiguiller l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique par la création d'un modèle didactique.

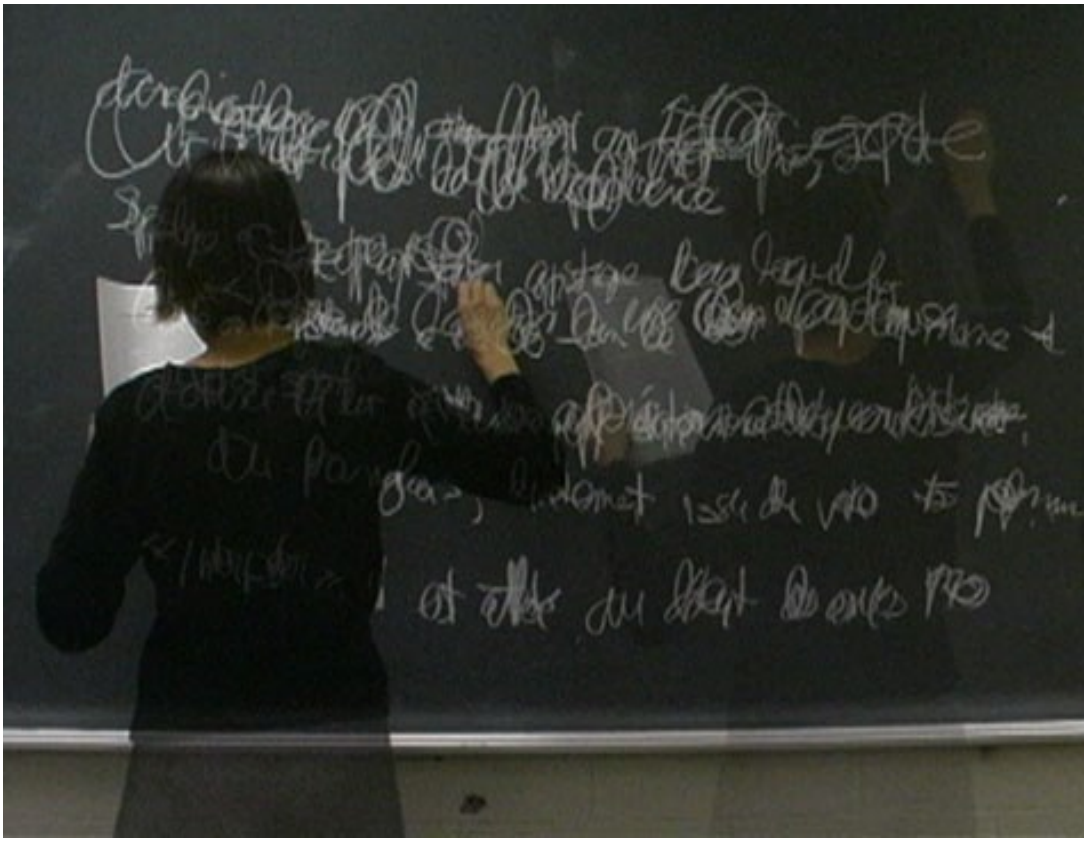
Dédiée aux considérations psychologiques, la troisième et dernière partie de cette problématique a défini les rapports jugés conflictuels entre les étudiants du collégial et leur expérience esthétique de l'œuvre postmoderne. Nous avons pu constater que l'état actuel des recherches nous informe du malaise qui persiste chez l'apprenant adulte lorsqu'il est confronté à l'appréciation d'œuvres postmodernes. À cet égard, les avancées de la recherche en éducation muséale nous offrent des outils méthodologiques fort pertinents pour situer l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants du collégial.

Notre recherche a donc pour but de développer un modèle didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial. L'usage de la métaphore de la carte et de la boussole proposée par Michel Fabre (2011a ; 2011b) nous a permis d'expliciter les finalités de notre démarche et les directions de nos trois objectifs : cartographier, localiser et orienter. En ce sens, l'image qui en ressort désire renforcer la cohérence des trois chapitres de résultats. À cet effet, la délimitation de la matrice disciplinaire qui fait figure de carte permet de répondre aux considérations épistémologiques de notre problématique alors que l'exercice de situer l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants du collégial correspond à ses

considérations psychologiques. De plus, la création du modèle didactique qui fait figure de boussole répond aux considérations praxéologiques de notre problématique et constitue un instrument qui guidera la réflexion et l'action de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Précisons que ce modèle sera dûment adapté au contexte spécifique du milieu de recherche ciblé que nous nous affairerons à décrire au chapitre suivant.

CHAPITRE 2

CONTEXTE DE LA RECHERCHE



Manon De Pauw, *Corps pédagogique*, Monobande, 2001. Courtoisie de l'artiste.

Il importe en peinture, que le portrait ressemble au modèle, mais non pas le modèle au portrait.

Paul-Jean Toulet

Je demande que l'on fasse bien attention au contexte. À tous les contextes. À ce qu'ils permettent, ce qu'ils refusent,ce qu'ils cachent, ce qu'ils mettent en valeur.

Daniel Buren

Toujour en gardant en point de mire notre objectif qui vise à développer 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, ce second chapitre se consacre à la contextualisation du milieu dans lequel et pour lequel il est conçu. Ce chapitre définit d'une part la structure plus générale de la formation au collégial et, d'autre part, il souhaite préciser le contexte plus particulier de l'éducation artistique qui y est offerte.

En guise d'entrée en matière, nous définirons brièvement le contexte général de la formation au collégial, un ordre d'enseignement dont le mode d'organisation est propre à la province du Québec. Nous préciserons davantage la nature des programmes préuniversitaires offerts ainsi que leurs finalités éducatives. Nous brosserons aussi les grands traits du programme dans lequel s'inscrivent nos préoccupations de recherche, soit le programme *Arts visuels*.

Nous retracerons ensuite le contexte historique dans lequel est né cet ordre d'enseignement. Cette parenthèse nous semble essentielle dans l'optique où elle met en exergue les considérations idéologiques au point de vue pédagogique, social et politique qui constituent encore aujourd'hui l'ADN du réseau collégial. Elle nous permet aussi de préciser les importantes transformations qui se sont opérées dans la formation postsecondaire en arts visuels au Québec depuis les années 1960.

Si ce regard historique permet d'établir les valeurs fondamentales du palier d'enseignement collégial, il nous fournira un cadre de référence à partir duquel nous pourrons

décrire ses modes de fonctionnement actuels. Ainsi, il sera donc question de préciser les orientations actuelles de la formation au collégial qui se définissent par un enseignement par compétences ainsi que par la mise en place de l'approche-programme. Qui plus est, nous définirons aussi la façon dont sont élaborés localement les programmes de formation par les enseignants. Nous verrons comment ces nouvelles responsabilités ont modifié la tâche de ces derniers et comment elles ont participé à modifier le champ contemporain de la recherche au collégial. Ce dernier est notamment marqué par une montée des considérations de nature didactique, réflexion à laquelle notre étude aspire contribuer.

Comme l'élaboration des programmes au collégial s'effectue localement par les acteurs de chaque milieu, il appert essentiel de circonscrire aussi les particularités du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais puisque c'est à ce contexte précis que s'adresse le modèle didactique que nous développons. Ce programme tel qu'il est conçu dans ce collège se distingue par un cheminement à deux profils, par une importance soutenue accordée à la recherche et à la création tout comme à l'art postmoderne. Nous préciserons que ces considérations ont nécessité une réflexion sur les pratiques pédagogiques à privilégier et sur l'arrimage des contenus théoriques et pratiques. C'est à partir d'une entrevue semi-dirigée avec les trois membres du comité d'écriture du programme constitué de deux enseignantes et d'une conseillère pédagogique qu'ont été dégagés les principaux attributs de la formation en arts visuels offerte au Cégep de l'Outaouais. Ces derniers seront documentés et présentés dans la dernière section du présent chapitre.

2.1 Un portrait général de la formation collégiale préuniversitaire au Québec

Formé d'un réseau de 48 établissements publics et de 18 collèges privés répartis sur le territoire de la province, ce palier de formation au Québec a pour particularité de faire cohabiter au sein d'un même établissement une formation technique menant au marché du travail et des programmes préuniversitaires qui, comme le nom l'indique, favorisent une transition du secondaire vers les études du premier cycle universitaire (Québec, 2015, section III). Ces deux avenues, technique et préuniversitaire, reçoivent une formation générale commune en littérature, en philosophie, en langue seconde, en éducation physique, ainsi que deux cours de formation

complémentaire[3], en plus d'une formation spécifique propre au champ d'études sélectionné par l'étudiant. En phase avec les objectifs de notre recherche, nous préciserons les modalités de la formation préuniversitaire, plus précisément de celles du programme *Arts visuels*.

2.1.1 Les programmes préuniversitaires

Comme le stipule la Fédération des cégeps (2015), au collégial, la formation préuniversitaire a pour objectif de « fournir à l'étudiant les connaissances et les habiletés nécessaires à la poursuite d'études de premier cycle à l'université. Dans le cadre de son parcours collégial, l'étudiant apprend également à être autonome, à faire preuve d'une maturité et d'une ouverture sur le monde qui lui seront utiles, quel que soit le programme universitaire choisi » (section Formation préuniversitaire, paragr. 1). En 2014, des 173 383 étudiants engagés dans un parcours collégial, 47,8 % étaient inscrits dans l'un des neuf programmes préuniversitaires suivants (Fédération des cégeps, 2016) :

- Histoire et civilisation
- Sciences humaines
- Sciences de la nature
- Sciences, lettres et arts
- Arts visuels
- Musique
- Danse
- Arts, lettres et communication
- Sciences informatiques et mathématiques

Chacun de ces programmes peut se décliner en plusieurs options sélectionnées parmi les propositions ministérielles et des profils élaborés localement. Par exemple, le programme *Arts visuels* offert au Cégep de l'Outaouais se décline en deux profils, soit le profil Approche-matière et le profil Technologie de l'image.

La durée proposée d'un programme collégial préuniversitaire est de quatre sessions réparties sur deux années scolaires. Le nombre d'heures de cours par programme, qui relève d'une prescription ministérielle, varie selon les programmes.

[3] Cette formation complémentaire optionnelle doit se situer à l'extérieur du domaine de la formation spécifique de l'étudiant.

2.1.2 Le programme *Arts visuels*

Au sein de ce programme, la formation spécifique est assurée par les enseignants du Département des arts. Ce dernier est constitué d'enseignant en arts visuels et en histoire de l'art. Le tableau 2.1, qui fait état de la répartition du nombre d'heures d'enseignement par programme préuniversitaire, illustre que la formation en arts visuels est le second programme ou la formation spécifique au domaine d'étude est la plus volumineuse. De plus, lorsque l'on additionne le temps accordé à la formation générale et à la formation spécifique, le programme *Arts visuels* est celui qui comporte le plus grand nombre d'heures de formation.

Tableau 2.1 : Répartition du nombre d'heures de cours selon les programmes préuniversitaires au collégial

Programme préuniversitaire	Nombre d'heures d'enseignement de la formation spécifique	Nombre d'heures d'enseignement de la formation générale	Total du nombre d'heures d'enseignement
Arts visuels	945	660	1 605
Sciences, lettres et arts	1 005 ou 1050	525 ou 570	1 575
Danse	900	660	1 560
Sciences de la nature	900	660	1 560
Sciences informatiques et mathématiques	900	660	1 560
Musique	840	660	1 500
Histoire et civilisation	825 à 885	570	De 1 395 à 1 455
Sciences humaines	Entre 705 et 765	660	Entre 1 365 et 1 425
Arts, lettres et communication	705	660	1 365

L'admission de l'étudiant dans ce programme est réalisée sur la base de l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et ne nécessite la réussite d'aucun cours préalable au secondaire. Dans la grande majorité des collèges, l'admission au programme *Arts visuels* n'est pas contingentée.

Le programme *Arts visuels* est offert dans 26 établissements de la province. De manière plus précise, ce programme permet à l'étudiant de « s'initier en atelier à l'utilisation de différents matériaux, d'exprimer la création à travers différentes formes, les dimensions et les couleurs et de réfléchir au sens de sa démarche pour arriver, éventuellement, à se définir en tant qu'artiste » (Leduc et al., 2013, p. 103). Les finalités éducatives de l'enseignement-apprentissage des arts visuels au collégial sont toujours grandement enracinées dans son histoire qui tisse la trame de fond de cet ordre d'enseignement, ce que nous proposons de définir par un survol historique.

2.2 La fondation du réseau collégial au Québec

Les cégeps ont accueilli leurs premiers étudiants à l'automne 1967. Toutefois, le projet puise sa source dans les décennies précédant l'ouverture des douze premiers établissements. Emboîtant le pas de la tendance internationale et canadienne, le Québec de la moitié du XXe siècle se penche non seulement sur la nature de ses programmes d'études universitaires, mais plus largement sur ses besoins de formation en enseignement postsecondaire. En Europe, aux États-Unis et au Canada, la montée du progrès scientifique et économique bouleverse le monde du travail en déplaçant ses intérêts vers des activités tertiaires comme la recherche, le commerce, l'administration, ainsi que vers les services professionnels et techniques (Gingras, 1992a ; Lenoir, 2005). Poussés par une démographie en croissance et par un manque criant de main-d'œuvre qualifiée, les dirigeants de la province se sont vus dans l'obligation de proposer une réorganisation des réseaux scolaires afin de permettre un accès plus large à l'éducation postsecondaire. Rappelons que la question de l'accessibilité aux études soulevait des enjeux provinciaux préoccupants en raison d'une population beaucoup moins scolarisée que dans le reste du pays, mais aussi dispersée sur un vaste territoire que les écoles professionnelles et les universités avaient peine à desservir (Gingras, 1992a). Cette mouvance donne lieu à la mise sur pied de la commission Tremblay (1953-1956) qui mettra la table à une seconde plus connue, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, communément appelée la commission Parent (1961-1964). Grande oubliée de ces démarches, la formation artistique professionnelle sera traitée en aval par la commission Rioux (1966-1968). Cette dernière accompagnera la réflexion de l'intégration des écoles des beaux-arts au sein du réseau universitaire, mais aussi son harmonisation avec l'ordre collégial.

2.2.1 Les idéaux éducationnels de la commission Parent

Considérée par plusieurs comme l'acte fondateur du cégep, la commission Parent est principalement guidée par trois idées, soit celles de promouvoir une pédagogie centrée sur l'apprenant, de valoriser une pédagogie active et d'organiser des structures scolaires cohérentes et polyvalentes (Rocher, 2008). Du troisième postulat naîtra le ministère de l'Éducation qui, doté de pleins pouvoirs en la matière, chapeautera les ambitieux changements proposés par les commissaires, particulièrement préoccupés par le passage des études secondaires aux études postsecondaires, qu'elles soient professionnelles ou universitaires (Rocher, 2008). On peut lire

comme suit l'essence du projet de la mise sur pied de ce nouvel ordre de formation collégiale tel que vu par les membres de la commission Parent :

> Tels sont en bref les objectifs que nous assignions à l'enseignement préuniversitaire et professionnel : assurer au plus grand nombre possible d'étudiants, qui en ont les aptitudes, la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité ; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants pour diminuer le nombre d'échecs et des abandons prématurés ; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ; hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel ; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures. (Gouvernement du Québec, 1965, p. 162)

Ces mots expriment le besoin de « recentrer l'enseignement sur l'élève, alors qu'il l'était, depuis cent ans, sur le savoir » (Gingras, 1992b, p. 5). En guise d'exemple, on souhaite alors remplacer l'encyclopédisme et la philologie de l'enseignement postsecondaire par des questionnements fondés sur les impératifs de la société contemporaine marquée notamment par la mondialisation de même que par la spécialisation et la porosité des champs disciplinaires. Se voulant plus souple et plus polyvalente, la formation collégiale place au centre de ses actions éducatives le développement personnel de l'étudiant en cultivant notamment la pensée critique, l'autonomie intellectuelle, la créativité ainsi que l'expression d'une pensée structurée et cohérente (Angers, 1990).

Le rapport Parent a ainsi tenté de joindre deux idéologies en opposition, celle de la rationalité technocratique au service des besoins d'une économie de marché « qui conçoit la gérance des affaires scolaires sur le modèle de l'entreprise » (Lemerise, 1993, p. 283) à celle d'une pédagogie centrée sur l'étudiant visant son émancipation personnelle[4]. Les enjeux structurels et éducatifs qu'a amorcés le mouvement des cégeps sont toutefois toujours défendus

[4] Cette tension a porté certaines critiques du rapport Parent (Martin, 2014 ; Lenoir, 2005 ; Hamelin, 1966 ; Joly, 1966), à reprocher à ses commissaires de ne pas avoir su contourner le danger que représente l'assujettissement de l'émancipation personnelle de l'élève par son accès au savoir aux exigences économiques et utilitaristes suivant une logique fonctionnelle de l'éducation issue du néolibéralisme.

aujourd'hui par ces établissements. Avignon (2016) décrit en ces mots l'influence profonde et effective qu'a eue le rapport Parent sur les orientations et la structure des cégeps :

> Plutôt que d'être reléguées aux oubliettes, les idées contenues dans les rapports gouvernementaux prennent vie dans les textes officiels. L'affirmation est tellement évidente pour le rapport Parent qu'on le confond souvent avec la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel ou que l'on oublie qu'il n'a pas été appliqué à la lettre. (p. 39-40)

L'esprit de ce nouvel humanisme qui a soufflé sur le milieu de l'éducation de la province est encore bien présent dans les cégeps. À cet effet, soulignons que l'importance accordée à l'accessibilité territoriale, à la démocratisation des savoirs, au développement de l'autonomie et de la pensée critique chez l'étudiant, tout comme le souci de proposer à ce dernier une formation cohérente, souple et diversifiée, sont autant d'éléments qui représentent toujours aujourd'hui un riche moteur de réflexion au sein de l'enseignement et de la recherche au niveau collégial (Corbo, 2013).

2.2.2 La formation artistique vue par le rapport Parent

Le rapport Parent distingue quatre principaux domaines de connaissance qui guident la formation à offrir : celui des humanités classiques, de la science moderne, de la technique et des arts. En ce qui concerne ce dernier champ, les commissaires pointent l'espace accru qu'occupent les arts médiatiques, la radio, le cinéma et la télévision dans la société moderne. Adoptant une vision anthropologique, le rapport Parent s'intéresse tout particulièrement à la culture populaire qu'il considère comme un mode d'expression émergeant qui révèle « l'âme populaire » du peuple québécois (Lemerise, 1993). Bien que ces nouvelles formes d'expression issues de la communication de masse soient perçues comme un important vecteur identitaire, le rapport Parent (1967) souligne toutefois la pression qu'elles font peser sur l'homme contemporain :

> D'autres pressions agissent sur l'homme moderne dont il doit connaître la nature pour en être le maître et non la victime ; l'imprimé sous toutes ses formes, la radio, la télévision, le cinéma, bref tout ce qu'on *(sic)* est convenu d'appeler les moyens de communication pour les masses (en anglais *mass media*) exercent, dans la société moderne, une influence considérable. (p. 72)

Afin de faire mieux comprendre à la population les enjeux liés à l'omniprésence des arts médiatiques, les commissaires insistent sur les responsabilités qui incombent aux instances éducatives. Le rapport accordera ainsi une place prépondérante aux études du cinéma pour justifier l'importance de la formation en arts dans le cursus scolaire.

Dans les chapitres du rapport consacrés à l'éducation des arts, les commissaires ont davantage centré leurs préoccupations sur les ordres primaires et secondaires pour lesquels on jugeait essentiel d'aborder le rôle de l'image médiatique. On souhaite aussi remplacer la préséance accordée à l'habileté technique, souvent liée à la copie de modèles, pour une éducation fondée sur la créativité et l'expression qui serait mise de l'avant par des méthodes pédagogiques actives (Lemerise, 1981 ; 1993).

2.2.3 Un flou à l'égard de la formation artistique professionnelle

Malgré la légitimation des arts comme composant l'un des quatre univers de la connaissance qui doivent trouver leur place dans le système d'éducation moderne au Québec, la commission Parent n'a toutefois pas mis de l'avant une philosophie claire de l'enseignement des arts. De surcroît, le rôle des arts au sein des objectifs de polyvalence de la formation souhaitée demeure flou quant aux recommandations du rapport, tout comme la définition de l'enseignement des arts au postsecondaire (Corbo, 2006). Ainsi, dans la volonté du rapport Parent de structurer le passage aux études postsecondaires, on relate une filiation plutôt ténue entre le document et l'orientation à donner aux conservatoires et aux écoles des beaux-arts comme le signale Lemerise (1993) : « Mais, faille importante dans ce projet de restructuration, le statut des différentes institutions, vouées à la formation spécialisée dans les divers arts, demeura assez ambigu » (p. 285). On propose aux établissements d'harmoniser leur diplôme aux études collégiales ou universitaires. Faisant ainsi, le temps accordé à chaque discipline a diminué de façon considérable. Cette nouvelle structure, mise en place en raison d'une intégration prochaine de la formation artistique au sein des cégeps et des universités, s'est positionnée en rupture avec une longue tradition d'apprentissage en atelier au sein de laquelle ce dernier était basé sur un contact prolongé avec l'enseignant-artiste et non encadré par les exigences d'une grille horaire déterminée en fonction d'un système de crédits (Lemerise, 1993). En plus de ces modifications organisationnelles, de nombreux désaccords idéologiques déchirent les corps professoraux des départements des écoles des beaux-arts. La montée des considérations pédagogiques en enseignement des arts et un accent mis sur les enjeux professionnels au sein de la formation semblent, pour certains enseignants, éloigner l'intérêt de cette scolarisation des enjeux strictement artistiques. Au-delà de la réforme structurelle proposée par les instances politiques, nous assistions, à la fin des années 1960, à un vif débat idéologique sur la nature même de la formation professionnelle en arts visuels.

2.2.4 Des revendications provenant de regroupements étudiants

Loin d'être étrangère à ces débats internes, une crise estudiantine gronde dans les deux écoles des beaux-arts de la province. En plus de critiquer la vétusté des installations de leur établissement, les étudiants jugent leur formation peu adaptée aux besoins de la société contemporaine et s'inquiètent de la validité de leur diplôme en l'absence d'orientations professionnelles circonscrites par les finalités des programmes. On s'indigne du conservatisme des cours et on déplore que l'enseignement offert « […] ne provoque pas la recherche, il encourage l'œuvre finie, bien faite, le petit chef-d'œuvre » (Manifeste de *La Masse*, cité dans Robillard, 1973, p. 68). Ainsi, on en appelle à l'importance de repenser la formation en arts visuels par la mise sur pied d'un programme pédagogique actuel et structurant. On désire que ce dernier prône la pluralité des méthodes de création tout comme il favorise une intégration plus soutenue des technologies nouvelles afin de répondre à une définition ouverte de l'œuvre d'art et en phase avec les préoccupations artistiques de l'époque (Robillard, 1973).

Les regroupements d'associations étudiantes, particulièrement *La Masse* représentant les étudiants de l'École des beaux-arts de Montréal, ont aussi participé à un débat social plus large sur la place de l'artiste dans la société québécoise. Ils ont joint leurs forces aux regroupements d'artistes comme l'Association des sculpteurs du Québec et la Société des artistes professionnels du Québec pour faire reconnaître le statut professionnel des artistes en arts visuels. En plus d'un réel chantier menant à une réflexion sur les fonctions sociales de l'artiste, cette coalition, par ses actions et ses représentations politiques, a pris part à la définition menant à la modernisation de l'État québécois (Roy, 1997). Sa prise de position engagée résultant de nombreuses manifestations artistiques en marge des lieux de diffusion habituelle a effectué une pression menant, en 1988, à l'instauration de politiques et de lois balisant leur future profession telle que la Loi sur le statut professionnel des artistes des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs.

2.2.5 Un projet éducatif pour la formation en arts visuels : du rapport Parent au rapport Rioux

Ces revendications des milieux scolaires et professionnels ont conduit, en 1966, à la mise sur pied de la commission Rioux chargée d'« étudier toutes les questions relatives à l'enseignement des arts y compris les structures administratives, l'organisation matérielle des

institutions affectées à cet enseignement et la coordination de ces institutions avec les écoles de formation générale » (Québec, 1986, cité dans Lemerise, 1993, p. 320). Le mandat de la commission Rioux étant davantage ciblé que celui de sa prédécesseure, la commission Parent, ses commissaires ont ainsi profité d'une certaine prise pour approfondir une réflexion sur l'art (Leduc et al., 2013). Comme le rappelle Corbo (2006), ils ont donc réaffirmé et renforcé la posture de l'art comme étant un domaine de connaissance en lui-même et ont insisté sur son importance sociétale :

> […] la commission Rioux, avant de formuler des recommandations sur les structures d'encadrement et les modes d'organisation de l'enseignement des arts, sur sa nature et ses fonctions propres, sur sa pédagogie, sur la préparation de ses intervenants, sur ses modalités dans les divers ordres d'enseignement, s'emploiera à réfléchir longuement, dans les premières parties de son rapport, sur la nature de l'art, sa fonction sociale, sa place générale dans l'éducation. Et, pour bien indiquer combien l'enseignement des arts ne peut se penser que dans le contexte d'une vision renouvelée de la nature de l'art et de sa fonction dans la société, la commission conclura son rapport par l'énoncé de perspectives devant désormais inspirer une politique culturelle résolue de l'État québécois. (p. 48)

Ainsi, le projet de la commission Rioux n'est pas strictement structurel, mais éminemment idéologique. Si la réforme proposée emprunte les canaux du milieu de l'éducation, le projet est plus large et les commissaires espèrent l'instauration d'une politique culturelle. En ce sens, ils visent à rapprocher les arts de la vie des Québécois, de faire en sorte que « les arts pénètrent davantage dans toutes les couches de la société et dans toutes les activités humaines » (Rioux, 1969 ; cité dans Corbo, 2006, p. 49-50).

De cet élan a découlé l'ambitieuse volonté des commissaires d'instaurer l'enseignement obligatoire des arts pour tous, et ce, du primaire à l'université. Cette mesure ne fut pas retenue par les instances politiques. Le rapport Rioux a toutefois été reconnu pour avoir cautionné « l'intégration de la formation des artistes dans les structures du réseau de l'éducation [et pour avoir] élimin[é] l'ancienne structure des Écoles des beaux-arts de Québec et de Montréal » (Sioui Durand, 1992, p. 7).

La commission Rioux va donc être l'investigatrice d'une réforme sans précédent pour la formation artistique postsecondaire au Québec. Elle va permettre la décentralisation des milieux scolaires et des ressources techniques en arts en créant des réseaux institutionnels périphériques

visant à assurer la vitalité de l'art en région tout comme dans les grands centres. Ainsi « s'ajoutent à ceux de Québec et de Montréal des modules d'art universitaire et des départements des arts plastiques prennent place dans les cégeps » (Sioui Durand, 1992, p. 7). Plus qu'un changement administratif, cette passation de la formation artistique des écoles des beaux-arts à l'université accentue l'importance que les commissaires accordent à une vision de l'art comme mode de connaissance. La formation souhaitée devait être « différente, ouverte sur une connaissance beaucoup moins académique *(sic)* et beaucoup plus inventive, créative, imaginative, correspondant aux besoins du Québec et de l'époque » (Gauthier, 1992). Cette tendance n'est pas exclusive au Québec et se remarque sur la scène internationale de l'époque : « Dans des pays comme les USA, de plus en plus d'universités accueillent des départements d'art qui dispensent *(sic)* à la fois des enseignements théoriques et des activités d'atelier. […] La tendance est […] à un rapprochement des pratiques pédagogiques avec un fort développement des études théoriques et culturelles […] » (Michaud, 1999, p. 137-138). Comme le précise Sioui Durand (1992), cette modernisation de l'enseignement des arts représentait « l'embryon de la tendance à l'intellectualisation de l'art (théorie, internationalisme, artiste diplômé, positionnement) » (p. 7), phénomène qui va se poursuivre et s'accentuer au cours des décennies suivantes. Ainsi, l'arrivée de l'enseignement des arts dans les collèges et les universités n'a pas seulement modifié la formation de l'artiste au Québec, mais a aussi eu des incidences sur la nature même de l'œuvre d'art et sur la pratique artistique.

En somme, la formation postsecondaire en arts visuels a subi d'importantes transformations à la fin des années 1960. La jonction des écoles professionnelles au réseau collégial et universitaire a fait éclore des débats qui dépassent celui d'une nouvelle structure de formation en faisant émerger des considérations idéologiques au point de vue pédagogique, artistique, social et politique. Ces considérations n'appartiennent pas seulement au domaine de l'enseignement des arts, mais s'inscrivent dans un élan plus large, soit celui de la Révolution tranquille. On érige alors un réseau d'enseignement supérieur inédit qui assure un lien harmonisé entre l'enseignement secondaire et universitaire. Sous un idéal humaniste, on y offre une formation qui se veut souple, ouverte et adaptée aux aspirations de la jeunesse. Dans cette veine, l'enseignement des arts va aussi subir d'importantes modifications. Lemerise (1993) définit

comme suit les préoccupations qui ont occupé les réflexions des instances de formation vouées à l'enseignement des arts au niveau postsecondaire :

> Globalement, on peut affirmer que les institutions responsables de la formation de l'artiste furent interpellées par trois grandes questions : la légitimation, par l'attribution de diplôme, l'ajustement du contenu des contenus des programmes aux enjeux du champ de l'art contemporain et l'adaptation aux besoins d'une société en voie de modernisation, particulièrement en tout ce qui touche les médias. (p. 326)

Cette incursion historique dans la formation artistique postsecondaire nous permet de mettre en perspective plusieurs éléments chers à la contextualisation de notre projet de recherche puisque c'est dans ce terreau qu'a pris racine la formation artistique au collégial.

2.3 Le renouveau collégial et l'actualité de la structure organisationnelle des collèges

Comme il a été possible de le constater, la création des cégeps résulte de profondes modifications du système de l'éducation au Québec. L'automne 1992 fut quant à lui marqué par la mise sur pied de la commission parlementaire de l'éducation qui a eu pour mandat de réfléchir au rôle, au fonctionnement et à la structure des cégeps, et ce, tout près de 25 ans après la mise sur pied du réseau. Les travaux de cette commission furent menés par Lucienne Robillard qui conclut, au terme d'un processus consultatif, qu'une profonde réforme des cégeps s'impose. Ces changements seront incarnés par ce qui est convenu d'appeler le renouveau collégial qui signe, pour cet ordre d'enseignement, son entrée dans une certaine maturité.

Quatre cibles stratégiques ont été visées par le renouveau au collégial (Dulude et Dembélé, 2012) :

1. Une plus grande accessibilité aux études et une augmentation de la réussite scolaire ;
2. Une réorganisation des programmes d'études ;
3. Le transfert des responsabilités pédagogiques du ministère vers les établissements d'enseignement ;
4. Le renouvellement et l'amélioration des liens entre les cégeps et leurs partenaires.

Arrimées aux idéaux du rapport Parent, les cibles du renouveau collégial proposent la mise en place d'une structure pour optimiser leur atteinte (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008). Ainsi, du premier objectif découle la volonté d'élargir l'accessibilité aux études collégiales et

l'obligation pour les collèges de mettre en place un plan d'aide à la réussite. La consolidation des liens avec les partenaires, énoncée par le quatrième objectif, réaffirme le rôle du cégep en tant que vecteur régional assurant une vitalité économique, sociale, culturelle et scolaire aux quatre coins de la province. Si ces deux cibles sont chères à l'essence même du cégep depuis sa création, il n'en reste pas moins que les nouvelles responsabilités accordées aux établissements (cible 3) ainsi que la réorganisation des programmes d'études (cible 2) méritent une attention soutenue dans le cadre de cette étude. Ces deux cibles ont mis en place un vaste chantier modifiant presque la totalité des dimensions de l'enseignement (Avignon, 2016 ; Boisvert et al., 2008). Elles nécessitent aussi la révision de l'ensemble des programmes de la formation technique et préuniversitaire.

Poser un regard sur ces profonds changements initiés au début des années 1990 n'a pas pour seule prétention de retracer le fil historique, mais, plus important encore, il permet de saisir les modes d'organisation et la structure des cégeps qui prévalent toujours à l'heure actuelle. À cet effet, nous définissons brièvement dans la prochaine section les enjeux d'un enseignement par compétences ainsi que l'approche-programme qui en résulte. Nous soulignons également les incidences de ces nouvelles orientations éducatives sur la tâche des enseignants ainsi que sur les orientations récentes de la recherche en enseignement au collégial.

2.3.1 L'instauration d'un enseignement par compétences

L'approche par compétences a fait son entrée dans les programmes de formation de l'école québécoise par la réforme instaurée dans le réseau collégial au cours de la décennie 1990. La décision des instances ministérielles québécoises d'entreprendre l'implantation de cette approche au sein de la formation collégiale n'est sans doute pas étrangère à la proximité de ses origines où, aux États-Unis, on parle déjà dans les années 1960 de la *competency-based education* (Laverdière, 2008) dans la formation professionnelle destinée aux adultes, avec la nature de la formation technique offerte par les collèges québécois.

Associée au socioconstructiviste, l'enseignement par compétences tend à remplacer progressivement une approche éducative au collégial où « les contenus théoriques étaient d'abord enseignés et [où] il revenait à l'étudiant de leur trouver un sens concret » (Laverdière, 2008). Déjà dans les années 1980, à la suite des recommandations du rapport Nadeau, les programmes

de formation des cégeps ont été modifiés afin de prendre en compte les apprentissages des étudiants. On préconisait alors une approche par objectifs où les buts de l'enseignement offert étaient explicites et communiqués aux étudiants tôt dans leur appropriation de la matière. De pair avec des évaluations formatives fréquentes, l'approche par objectifs permet à l'étudiant de réguler ses apprentissages en vue de l'évaluation certificative. L'approche par compétences ne rejette pas les principes de l'approche par objectifs, mais elle propose plutôt, comme le suggère Perrenoud (1995), une définition plus exigeante de l'enseignement-apprentissage. En ce sens, elle fait appel à des « savoirs-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (p. 21). Ces « situations complexes » sont entendues chez Lasnier (2000) sous le vocable de « tâches intégratrices ». Ce dernier précise l'importance de contextualiser les tâches proposées en rapport à un ensemble de connaissances ou en rapport à une famille de situations, ce qui permet à l'étudiant d'activer ses acquis antérieurs tout comme ceux en construction afin de mobiliser ce qu'il juge adéquat afin de répondre à cette tâche. Cette précision rejoint la définition proposée par Tardif (2003) qui définit une compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 37). Les multiples ressources auxquelles il fait allusion sont déclinées par Le Boterf (2015) :

- Les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ;
- Les savoirs entourant le contexte (savoirs s'adapter aux contingences des situations) ;
- Les savoirs procéduraux (savoir comment procéder) ;
- Les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ;
- Les savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) ;
- Les savoir-faire empiriques ou expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire) ;
- Les savoir-faire cognitifs (savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

En plus de ces savoirs, Le Boterf (2015) précise que les ressources émotionnelles et les aptitudes personnelles influent aussi sur les compétences d'un individu, bien que ces ressources soient « plus difficile[s] à exprimer et à décrire » (p. 99). Pour sa part, le ministère de l'Éducation du

Loisir et du Sport (MELS)[5] du Québec définit comme suit le concept de compétence : « [e]n ce qui concerne la formation préuniversitaire, les compétences reposent à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc., dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis » (MELS, 2010, p. XXI). Bien que cette définition soit plutôt générale et laisse place à l'interprétation (Jonnaert, 2002), elle précise l'idée d'une filiation et d'une continuité entre l'ordre d'enseignement collégial et universitaire.

2.3.2 L'épreuve synthèse de programme et l'approche-programme

L'approche par compétences ne représente pas simplement une nouvelle façon d'écrire les programmes, mais cette approche « commande de nouvelles façons d'élaborer les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation » (Lasnier, 2001, p. 28). En ce sens, l'approche par compétences engendre la mise en place de l'épreuve synthèse de programme (ESP). Ce travail réalisé par l'élève à la fin de son cheminement sert à la sanction des études collégiales. Plus que la somme de chacune des compétences acquises dans l'ensemble des cours, l'ESP se définit comme suit :

> […] une activité d'évaluation sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme, le niveau de développement des compétences terminales, en tant que résultat de l'intégration, par l'élève, des apprentissages essentiels réalisés dans le programme. (Fortin et Raymond, 1996, p. 19)

Dans l'esprit d'un programme conçu par compétences, l'ESP vise précisément l'intégration et le transfert de celles-ci. Comme cette évaluation couvre l'ensemble des compétences de la formation, elle requiert donc une collaboration du corps professoral, comme le précise Goulet (1994) :

> [L'ESP suppose] que tous les professeurs qui enseignent dans un même programme comprennent bien les objectifs de programme et qu'ils y adhèrent ; que chacun soit capable de préciser la contribution de ses cours et de son enseignement à l'atteinte

[5] Au Québec, l'enseignement collégial a été sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) jusqu'en 2012 où il a été placé sous la responsabilité du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. En février 2015, une unification des ministères de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) a été réalisée. Plus récemment, soit en janvier 2016, le secteur de la recherche a été retiré de ce ministère. Le réseau collégial est donc maintenant sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Nous avons donc convenu d'utiliser cette dernière nomenclature dans l'ensemble de la thèse.

> des objectifs de programme ; que chacun contribue effectivement, dans sa pratique, à l'atteinte de ces objectifs. (p. 21)

Ainsi, l'approche par compétences et l'ESP renforcent l'importance à accorder à l'approche-programme. Cette dernière suggère l'idée d'un programme intégré de formation qui est entrevu sous une conception organique ayant comme trame commune le référentiel des compétences. Contrairement à l'approche-cours qui promeut une vision individualiste et cloisonnée des enseignements, la vision de l'approche-programme incite les enseignants à s'engager dans une démarche de concertation et de communication afin « qu'ils déterminent ensemble le projet de formation qui est élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale » (Warnier, Parmentier, Leloup et Petrolito 2010, p. 5). Les enseignants ne se sentent donc pas propriétaires d'un cours, mais sont conscients que ce dernier contribue à la qualité générale du programme. De cette façon, la cohérence du programme est renforcée par l'identification de la contribution de chacun des cours organisant la séquence de formation.

2.3.3 Le transfert de responsabilités pédagogiques aux établissements : la conception locale des programmes de formation

La mise en place de cette nouvelle idéologie éducative, notamment définie par un enseignement par compétences et par la mise en place de l'approche-programme, a imposé de nombreux changements d'ordre administratif au sien des collèges de la province. Héon et Ébaneth (2008) s'expriment ainsi sur la nouvelle structure de gestion initiée par le renouveau collégial :

> Le renouveau de l'enseignement collégial de 1993 confirmait le statut d'établissement supérieur aux cégeps. En effet, les dispositions de ce renouveau accordent au personnel d'encadrement dans les cégeps une plus grande autonomie de gestion administrative de l'établissement et des programmes de formation. La réforme Marois de 1996, « Prendre le virage du succès », accompagné[e] de sa nouvelle politique éducative, « L'école tout un programme », de 1997 portaient de nombreux changements. Plusieurs de ces changements reposaient sur une plus grande décentralisation de la gestion pédagogique du gouvernement vers les cégeps. (p. 171)

Cette décentralisation évoquée par les auteures a été nécessaire, ne serait-ce que pour soutenir le travail de collaboration inhérent à l'approche-programme définie en amont. Conséquemment, les programmes d'études collégiales sont toujours prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), mais une latitude est accordée aux différents collèges qui ont,

pour leur part, la responsabilité d'harmoniser les éléments du programme pour les constituer en une séquence de cours. Précisons davantage les rouages de cette structure.

Le MEES statue sur les finalités de chaque programme et définit ses objectifs en les déclinant en termes d'énoncés de compétence et en termes d'éléments de compétence. Comme le stipule le Règlement sur le régime des études collégiales (Québec, 2015) : « [l]e ministre détermine les objectifs et les standards de chacun des éléments de la composante. Il peut déterminer, pour chacun des programmes qu'il établit ou qu'il reconnaît, tout ou partie des activités d'apprentissage visant l'atteinte de ces objectifs et standards » (section III, point 10). En outre, à l'intérieur de certains programmes, comme c'est le cas pour le programme *Arts visuels*, il arrive que le MEES précise la discipline à qui est adressée la compétence et prescrive parfois un nombre d'heures minimal pour son atteinte.

Bien que les devis ministériels orientent la nature de la formation dans chaque programme, il est de la responsabilité de chacun des cégeps de structurer les activités d'enseignement-apprentissage menant à l'acquisition des compétences des différents programmes offerts : « [l]e collège détermine les activités d'apprentissage visant l'atteinte des objectifs et des standards déterminés par le ministre qu'il propose aux étudiants, dans une perspective d'équilibre et de complémentarité par rapport à la formation […] » (Québec, 2015, section III, point 9). En autres mots, les cégeps sont responsables de la répartition des compétences et les organisent dans une séquence de cours harmonisés et tenant compte notamment de la progression des apprentissages, de l'organisation équilibrée de chacune des sessions ainsi que des différentes ressources humaines et matérielles à leur disposition. Ainsi, les programmes offerts sur l'ensemble du territoire québécois convergent par les compétences qui en forment l'ossature, mais leurs portraits varient et restent singuliers d'un collège à un autre selon une réalité locale (Laurin, 1998).

L'écriture locale des programmes est assumée par un comité formé d'un conseiller pédagogique ainsi que par des enseignants dûment mandatés par leur département. De plus, l'esprit collectif se retrouve dans les comités de programme qui sont « [c]onstitué[s] de représentants de toutes les composantes de formation et de membres du personnel professionnel

et d'encadrement [qui] donne[nt] des avis et formule[nt] des recommandations sur les questions majeures touchants les programmes » (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008, p. 74). Bien qu'une équipe soit responsable de l'écriture du programme, tous les enseignants sont interpellés dans son application :

> Dans chacun des établissements, si des équipes travaillent à reconstruire les compétences en vue de leur enseignement et à produire les plans-cadres (le programme d'études local), cela signifie que tous les enseignants sans exception s'approprient la logique de structuration qu'ils se sont donnée localement et l'appliquent dans chacun de leur cours. (Lapierre, 2014, p. 29)

En plus des éléments propres au programme ministériel, l'élaboration locale des programmes est aussi guidée par les valeurs éducatives, les attitudes à développer chez l'étudiant ainsi que le profil de sortie visé, tous des éléments qui sont définis par le comité d'écriture du programme et entérinés par le comité de programme.

2.3.4 La montée des considérations didactiques au collégial

Nous l'avons vu, dans chacun des établissements, la réforme de l'enseignement au collégial a mené des équipes d'enseignants à s'approprier et à reconstruire les compétences en vue de leur enseignement dans les programmes d'étude locaux qu'elles conçoivent. Cette réalité est décrite par Bizier (2014) :

> À l'ordre d'enseignement supérieur, contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants ont à faire des choix de contenus d'enseignement. Depuis la réforme de l'enseignement au collégial en 1994, ce sont les enseignants qui, durant l'élaboration des programmes, délimitent les contenus essentiels ainsi que leur agencement sous forme de cours en lien avec le développement des compétences. (p. 56)

Ainsi, depuis quelques années, discuter des contenus des programmes de formation et argumenter des décisions stratégiques quant à leur organisation au sein des cours et des programmes se situent au cœur du travail des enseignants du collégial (Lapierre, 2014).

Cette réalité émergente a donné naissance à de nouveaux questionnements de nature didactique portant sur l'enseignement au collégial. Lors de la création du réseau, et ce, jusqu'à la fin des années 1990, les questions pédagogiques ont dominé la recherche et la formation continue concernant cet ordre d'enseignement (Lapierre, 2008 ; 2014 ; Bizier, 2014). On considérait alors l'enseignant au collégial comme un expert d'un domaine que l'on devait accompagner par de la

formation ou de la recherche en pédagogie (Lapierre, 2008 ; Lapierre et Marchand, 2014) puisque, « [p]our ce qui est des contenus, l'enseignant devrait être capable de tirer ici et là des éléments de la science apprise à l'université, pour les transmettre aux élèves, sans problèmes majeurs » (Laurin, 1998, p. 18). Nous l'avons mentionné, depuis la réforme, la nature de leurs activités professionnelles s'est vue modifiée, les enseignants font désormais face à des questionnements de nature didactique parce qu'ils ont dorénavant à établir des liens entre les savoirs et le référentiel des compétences du devis ministériel (Lapierre, 2008). Les intérêts de la recherche se sont donc diversifiés en documentant et en analysant cette démarche d'explicitation de la sélection des savoirs et de leur structuration. Cette présente recherche s'insère donc dans ce sillon encore peu balisé que représente la didactique en contexte collégial (Lapierre et Marchand, 2014).

Tout bien considéré, le renouveau collégial a promu une refonte pédagogique et structurelle de cet ordre de formation. Nous l'avons vu, cette réforme a introduit les principes de l'enseignement par compétences dans le système d'éducation québécois. Cette modification idéologique dans les collèges a eu des répercussions sur l'évaluation, avec l'implantation de l'ESP, sur la pratique enseignante, avec la mise en place de l'approche-programme, mais aussi sur la création des programmes. À cet effet, bien que les devis ministériels orientent toujours la nature de la formation, le renouveau collégial a privilégié une approche souple où chaque établissement réalise l'organisation des compétences en séquence de cours en tenant compte, entre autres, de la réalité locale de ses programmes. Ces modifications ont entraîné des modifications majeures de la tâche de l'enseignant. Celui-ci est davantage confronté à des questionnements d'ordre didactique, ce qui a conséquemment interpellé le champ de la recherche en sciences de l'éducation à propos de l'enseignement-apprentissage au collégial.

2.4 Le programme *Arts visuels* au Cégep de l'Outaouais

En juillet 2012, le MESRS ratifiait le nouveau programme *Arts visuels* remplaçant ainsi le programme *Arts plastiques*. Dès l'automne 2011, un comité formé de deux enseignantes du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, Christine Marcotte et Dominique Bérubé, accompagnées d'une conseillère pédagogique, Paule Bellehumeur, se sont vues confier le mandat de l'écriture locale de ce programme qui a été implanté à l'automne 2013. Afin de rendre compte

des particularités de ce programme au Cégep de l'Outaouais et puisqu'aucun document écrit n'en relate les choix de conception, une entrevue semi-dirigée avec les membres du comité d'écriture a été réalisée dans le cadre de notre recherche. Cette entrevue a permis de comprendre, d'approfondir, mais aussi de retracer *ex post facto* les orientations qui ont guidé l'élaboration du nouveau programme, ce que nous comptons faire ressortir par la présentation d'extraits de leur témoignage. Par cette description, nous désirons documenter certaines singularités du programme local, notamment sa séquence à deux profils, ainsi que l'importance qu'il accorde à la recherche et à la création. Nous traiterons aussi de la place centrale qu'y occupe l'art postmoderne et des incidences de ce dernier sur les approches pédagogiques et sur l'arrimage entre la théorie et la pratique qu'il introduit au sein du cursus de la formation.

2.4.1 Un programme à deux profils

Ce qui semble être l'une des caractéristiques singulières du programme élaboré en Outaouais est la séquence à deux profils. En s'inscrivant au programme *Arts visuels*, l'étudiant choisit, lors de sa deuxième session de formation, s'il veut poursuivre un parcours en Approche-matière ou en Technologie de l'image. Le premier cheminement intègre davantage de cours relevant des moyens d'expression se rapportant à la matière plastique tels que la peinture, la sculpture, le dessin ou la photographie à tirage argentique, alors que le second préconise l'exploration des arts grâce à des interfaces numériques propres à l'univers technologique comme le dessin numérique, la vidéo et l'impression en trois dimensions.

Ces deux avenues teintent la formation des étudiants, mais cette dernière propose un tronc commun représentant 50 % des cours de la formation spécifique. Ainsi, comme l'a mentionné Dominique Bérubé lors de l'entrevue, l'ensemble des étudiants, peu importe le profil sélectionné, développe les mêmes habiletés. Ces deux profils proposés ne sont donc pas conçus comme des fins en soi, mais bien comme des moyens différents d'arriver à l'acquisition des compétences du programme qui sont identiques. Dans les deux cheminements, par le biais des cours en commun offerts en début de formation, tous les étudiants ont donc l'occasion d'expérimenter des approches propres à l'exploration de la matière et aux propriétés des nouvelles technologies. La vision soutenue par un parcours à deux profils est celle permettant à l'étudiant de se spécialiser selon ses champs d'intérêt. Considérant que ses aspirations ne sont pas pleinement ciblées lors des premières sessions de sa formation, le programme a été élaboré pour offrir une certaine

flexibilité en début de parcours, notamment par la mise sur pied d'un tronc commun qui valorise l'exploration des deux approches.

2.4.2 La recherche et la création comme premier socle commun à la formation

La logique plutôt ouverte des deux cheminements proposés est en phase avec l'importance accordée au décloisonnement des disciplines dans le nouveau programme conçu localement par le comité d'écriture du Cégep de l'Outaouais. Épousant les demandes des universités qui réclament le retour à un poids technique[6] fort dans la formation collégiale en arts visuels, les membres du comité d'écriture soulignent que cet aspect s'est vu renforcé dans les compétences telles qu'elles sont rédigées dans le programme ministériel. Le fait d'être revenu à des énoncés de compétences qui précisent l'enseignement-apprentissage de moyens d'expression ciblés a surpris plusieurs enseignants en arts du réseau collégial (Dominique Bérubé). À première vue, ces choix pouvaient tendre vers un retour à une approche relativement plus traditionnelle en raison de leur résonnance plutôt technique. Cette nouvelle mouture du programme révèle pour la première fois la nature technique du programme préuniversitaire en arts visuels :

> On se rend compte que ce programme est le plus technique de tous les programmes préuniversitaires. On le trouvait déjà dans les programmes précédents, mais maintenant, ça apparaît clairement. Le poids technique, il est présent, il est nommé, tu n'y échappes pas, c'est ministériel. (Christine Marcotte)

Cette vision a eu des conséquences sur la nature des différents cours, tout comme sur leur séquence :

> On est revenu, au ministère, et localement par conséquent, à une approche par discipline artistique. Donc, on a dégagé les grandes disciplines fondamentales : dessin, photographie, peinture, sculpture, puis les compétences ont été élaborées pour qu'elles aient un aspect où l'on étudie davantage la technique qui sous-tend ces disciplines et leur pratique. Après, on essaie de développer davantage le langage de l'étudiant, son expression, sa singularité, son message et les problématiques qu'il souhaite développer. (Dominique Bérubé)

Bien que la nature des compétences accorde une forte importance à l'acquisition de savoir-faire technique, elle offre aussi une liberté : « C'est un jeu où je trouve qu'il y a beaucoup de possibles, malgré tout ce qui est imposé à l'intérieur du programme » (Christine Marcotte).

[6] Par techniques, on entend ce qui est relatif aux usages et au savoir-faire particuliers à chacun des différents moyens d'expression à l'étude.

Ainsi, loin de limiter chacun des cours à une vision en silo où chacune des compétences propres aux techniques et aux usages d'un moyen d'expression, les membres du comité d'écriture ont choisi d'appuyer un parcours où il est central d'inscrire l'élève dans un processus de recherche et de création. Il s'agit donc d'une nouvelle idéologie qui permet de revisiter la finalité des projets présentés aux étudiants : « C'est la perspective qui a changé. La perspective de chacun des projets qui n'a plus comme visée d'être purement évalué pour sa technique, ce qui pouvait être le cas dans le programme précédent où un accent était mis sur l'acquisition du langage plastique » (Christine Marcotte). Ainsi, pour reprendre les mots d'Ardouin (1995) qui décrivent si bien le changement d'intentions dans les programmes de formation en arts visuels, « d'une discipline qui accorde une place de premier choix aux savoirs-faire, aux notions et aux résultats, on passe à une discipline qui privilégie le processus et l'intention » (p. 49). C'est ainsi que dans le contexte du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais, la recherche et la création se situent donc en filigrane tout au long des deux années d'étude de l'étudiant :

> La première session est davantage technique, mais on ne fera pas de la technique pour de la technique. […] On fait des projets techniques, mais pour tendre davantage vers le processus de création et davantage vers la recherche qui lui est liée. (Dominique Bérubé)

Cela peut donc sembler paradoxal puisque, comme il a été précisé, les énoncés des compétences du nouveau programme explicitent, pour une première fois, les compétences techniques que l'élève se doit de maîtriser dans le cadre de sa formation. Ces compétences techniques n'ont jamais été autant mises à profit alors qu'il est proposé d'inscrire la réflexion de l'étudiant dans une démarche de création :

> C'est un grand changement qui s'est produit et qui s'inscrit en rupture avec l'ancien programme. Il s'agit d'un changement d'approche que nous n'avions jamais eu par ailleurs. Et c'est un changement très important qui a mené notre équipe d'enseignants à mettre beaucoup l'emphase *(sic)* sur la compétence de nos étudiants en création. (Dominique Bérubé)

Cette insistance accordée au processus de recherche et de création permet d'aborder le programme de façon horizontale. Afin de s'assurer d'une cohérence entre les cours de la formation spécifique, mais en ayant aussi le souci d'assurer une progression harmonieuse, l'écriture locale du programme *Arts visuels* a donné l'occasion aux enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais de rédiger collectivement un paragraphe commun pour chacune des quatre sessions (annexe II). Ces derniers précisent les attentes générales concernant la

recherche et la création. Ils ont été à la base de la rédaction des plans-cadres de chacun des cours, ce qui représente une autre innovation du nouveau programme au regard de la formation précédente :

> L'idée du décloisonnement n'était pas là et l'ancien programme était plutôt figé. On a maintenant quelque chose qui est beaucoup plus vivant où il y a beaucoup plus de passerelles et de liens de sens entre les cours, ne serait-ce qu'une vision commune à chacune des sessions. (Christine Marcotte)

C'est à partir de ces propositions communes que s'est développée, en parallèle des prescriptions ministérielles, une vision collective et partagée du programme de formation au Cégep de l'Outaouais. Pour ce faire, une cohésion entre les deux disciplines qui offrent la formation spécifique, soit *Arts visuels* et *Histoire de l'art*, a été mise de l'avant. L'élaboration des visées par session a donc permis au corps enseignant de créer collectivement des liens de formation, ce qui leur a demandé de quitter leur appartenance disciplinaire le temps de mieux réfléchir à une approche-programme.

En somme, les compétences du récent programme *Arts visuels* effectuent un retour à l'acquisition de savoirs techniques de base. Néanmoins, le comité d'écriture ainsi que les membres du corps professoral du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, par une réflexion collective, ont teinté la nature de cette formation en plaçant la recherche et la création au centre de la formation. L'importance accordée à cet aspect a pour effet d'unir les séquences de cours, mais aussi de décloisonner les disciplines en exigeant une participation active de tous les enseignants du Département des arts au profit d'une approche-programme.

2.4.3 L'art postmoderne comme second socle commun à la formation

L'accent porté à la recherche et à la création, nous l'avons établi, a permis de lier la formation spécifique du programme. Un second socle commun à l'ensemble des cours de la formation est la prépondérance de l'art postmoderne. À cet effet, le MESR (2012) mentionne que l'art postmoderne « sert de fil conducteur à la formation [en arts visuels au niveau collégial] » (p. 14). Justifiant l'importance qu'on lui accorde, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ajoute que « Les connaissances relatives à l'art contemporain et actuel lui permettent de situer ses propres créations par rapport aux pratiques actuelles » (MESR, 2012, p. 12-13). Ainsi, les membres du comité considèrent cette orientation comme une des plus

grandes modifications apportées à la formation en arts visuels au niveau collégial, sinon le changement le plus considérable. Accueillant avec enthousiasme cette nouvelle orientation, les membres du comité d'écriture du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ont fait énormément de place à la production des artistes postmodernes afin de développer tôt dans le parcours de l'étudiant une curiosité pour ces pratiques.

Les préoccupations à l'égard de l'art postmoderne représentent aussi un second vecteur qui unit les cours de pratique artistique et les cours à teneur plus théorique offerts par la discipline Histoire de l'art. Cette importance accordée à la création contemporaine est mise de l'avant dès la première session de formation puisqu'elle représente, pour les enseignantes interrogées, une nouveauté susceptible de distinguer la formation artistique que les étudiants reçoivent au secondaire à celle proposée au niveau collégial : « Ce dont on se rend compte, c'est qu'ils n'ont pas accès à l'art postmoderne au secondaire. Ça semble être un élément qui est très nouveau pour eux alors que pour nous, c'est le fil conducteur de notre programme » (Christine Marcotte). Ce qui est à retenir ici, ce n'est pas l'absence de contact des étudiants avec l'art postmoderne au secondaire, mais le fait qu'il est inédit pour ces étudiants de suivre une formation artistique où celui-ci représente la pierre angulaire du programme et qu'il soit au centre des préoccupations de sa formation en arts.

2.4.4 L'art postmoderne et le renouvellement des pratiques pédagogiques

Placer l'étude de l'art contemporain au cœur de la formation représente un important changement de direction pour le programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais. Il a non seulement incité l'équipe d'enseignants de ce collège à repenser la nature des cours offerts et leur séquence, mais les approches pédagogiques qu'ils préconisent se sont vues elles aussi renouvelées, partage Dominique Bérubé lors de l'entrevue :

> Je pense que l'art actuel amène nécessairement un changement de nos pratiques enseignantes. À la limite, dans l'ancien programme, nous pouvions toujours nous rabattre sur les techniques et devenir un peu comme un maître d'atelier. Mais, ce sont deux postures pédagogiques qui sont à l'opposé l'une de l'autre, totalement. L'art actuel, c'est lié à l'ensemble de ce qui se vit, de ce qui se fait, que ce soit politique, historique, peu importe, c'est multidimensionnel, on n'y échappe pas. Donc, je pense que ça permet à plusieurs personnes de se reconnaître, de s'y intéresser, de s'y baigner. Et c'est vrai pour les élèves aussi, on leur demande : « Tu peux traiter de plusieurs choses, alors qu'est-ce qui t'intéresse ? ». On peut aussi les questionner

> *(sic)*, c'est aussi simple que ça. Donc, la facette multidimensionnelle de la chose est très interpellante et tout est dans la posture, la posture pédagogique.

C'est ainsi que l'enseignante souligne qu'un enseignement des arts qui a pour base les pratiques artistiques postmodernes rompt avec un enseignement fondé principalement sur l'enseignement-apprentissage de techniques artistiques. Il nécessite une nouvelle posture de l'enseignant qui valorise une importante prise de position critique chez l'étudiant et qui accueille ses réflexions sur des enjeux qui dépassent ceux du seul fait artistique. Cette approche se situe plus près des préoccupations des étudiants et leur permet, par le biais de la création d'une œuvre, de se pencher sur un questionnement qu'il a lui-même choisi et approfondi dans l'optique d'expérimenter une démarche de création qui se déploie parfois sur plusieurs cours.

Cette proximité avec des questionnements issus de l'actualité et des préoccupations de l'étudiant modifie aussi la posture de l'enseignant :

> J'aimerais créer une autre image et dire qu'avec l'art actuel, le professeur est rendu vivant. Je ne sais pas précisément comment l'énoncer, mais c'est ça qui se produit avec l'art actuel, parce que l'art actuel, c'est la vie, c'est ma vie, c'est la vie qui se vit, c'est fondamental. Si j'ai un programme qui s'y attarde, je suis vivante. (Dominique Bérubé)

Ainsi, au-delà des changements plutôt pragmatiques issus du renouvellement des pratiques pédagogiques que sous-tend un programme fondé sur l'art postmoderne, les représentations de l'enseignant en sont aussi modifiées. Cette posture plus « active » permet entre autres à l'enseignant de rapprocher sa pratique d'artiste ou d'historien de l'art à sa pratique enseignante :

> Et ça va loin parce qu'on se disait qu'il y a davantage de liens entre notre pratique enseignante puis notre pratique en tant qu'artiste. Il y a un lien qui se crée, fondamentalement, qu'il n'y avait pas avant et qu'on a toujours pensé en opposition. (Dominique Bérubé)

Donc, l'orientation du nouveau programme permet une jonction plus étroite pour les enseignants entre leur propre pratique professionnelle dans le champ des arts et leur pratique enseignante. La prédominance accordée aux préceptes de l'art postmoderne au sein du nouveau programme est marquante au sujet de ce rapprochement et représente la pierre de touche qui unit ces deux pôles qui constituent leur vie professionnelle.

Le renouvellement du programme a ainsi fait ressortir de nouvelles problématiques d'ordre pédagogique. Paule Bellehumeur, la conseillère pédagogique qui accompagne les enseignants dans leur démarche d'appropriation, s'exprime ainsi sur la posture qu'ils ont adoptée afin de répondre aux obstacles qui ont émergé dans le processus d'écriture du programme :

> Quand ils ont fait l'effort d'inscrire leur enseignement dans une perspective de création et de le soumettre à l'art actuel, les enseignants se sont placés dans une situation où ils ont rencontré de nouveaux défis auxquels ils n'ont jamais eu à faire face. Cela a permis de questionner *(sic)* l'effort d'apprentissage que cet apprentissage demande aux étudiants et, ainsi, de devenir partenaire avec eux de cet exercice. Ainsi, on en arrive à une complexité qui n'était pas là auparavant. […] Il s'agit donc d'une rupture, d'une rupture avec un mode d'enseignement ou avec une façon de voir l'enseignement qui était celle avec laquelle les enseignants ont été eux-mêmes confrontés comme apprenants. Ils m'ont dit : « Je viens de comprendre pourquoi j'avais un malaise avec mon enseignement ainsi qu'avec mon rapport avec les étudiants. Je ne me permettais pas d'être dans un mode de relation dans lequel je me sentais moi-même à l'aise, mais maintenant, je suis capable de nommer pourquoi.

Ainsi, le changement d'orientation du programme a amené les enseignants à repenser le mode relationnel à mettre en place avec leurs étudiants. Une posture compréhensive et collaborative a alors été privilégiée, rendue possible entre autres par l'inscription du programme dans la perspective de la création postmoderne. Mais, ce changement d'orientation a aussi requis chez les enseignants un effort métaréflexif. Désireux de répondre aux problèmes soulevés par les nouveaux programmes, ils ont développé leur sensibilité à propos de l'acte d'apprentissage.

2.4.5 Un arrimage de la théorie et de la pratique

Il a été dit ci-dessus que le nouveau programme *Arts visuels* vise un décloisonnement des disciplines de la formation spécifique et une plus grande synergie entre les différents cours de la formation. Respectant l'esprit d'interaction entre la théorique et la pratique en art postmoderne, l'équipe a aussi préconisé une intégration de l'histoire de l'art et de la de création, rendant ces deux dimensions insécables. Cette union consubstantielle entre théorie et pratique artistique s'exprime dans chacun des cours de la formation spécifique du cheminement proposé. Ainsi, les classes d'histoire de l'art suggèrent un regard rapproché sur l'œuvre et la création. Quant aux cours centrés sur la pratique artistique et la création, on y poursuit le projet d'ancrer la réalisation de l'étudiant dans le cadre réflexif de l'art contemporain, exercice favorisé notamment par la mise en mots de sa démarche ou par l'exposition d'une recherche de références.

Cette vision englobante de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne poursuit une visée pédagogique qui favorise une approche-programme dans laquelle les étudiants seront amenés à ne plus concevoir leur cours d'histoire de l'art et de création comme étant des propositions disloquées. Ainsi, elle vise à amoindrir la dichotomie entre théorie et pratique, entre réflexion et production, entre réception et création. Cette proposition est aussi idéologique, soit celle de transmettre une vision de l'art répondant à l'aspect holistique, pluriel et complexe de l'art d'aujourd'hui, ce qui est en phase avec la vision de la notion de paradigme de l'art contemporain défini au chapitre précédent.

Suivant cette vision, le programme *Arts visuels* a bonifié le parcours des étudiants en ajoutant 75 heures de cours d'histoire de l'art. Comme le tableau 2.2 le présente, des cours d'histoire de l'art sont maintenant offerts à chacune des sessions.

Tableau 2.2 : Répartition des cours d'histoire de l'art respectifs dans l'ancien programme *Arts plastiques* et le nouveau programme *Arts visuels*

Session	Cours d'histoire de l'art du programme *Arts plastiques*	Nombre d'heures	Cours d'histoire de l'art du programme *Arts visuels*	Nombre d'heures
Session 1	–	–	*Arts et mythologies*	60 heures
Session 2	*Éléments d'histoire de l'art I*	45 heures	*Depuis Vinci*	45 heures
Session 3	*Éléments d'histoire de l'art II*	45 heures	Profil Approche-matière : *Matérialité et immatérialité*	45 heures
			Profil Technologie de l'image : *Temporalité et image*	
Session 4	*Tendances en art québécois*	45 heures	*Société et création*	60 heures
		135 heures		210 heures

Mettant l'accent sur l'enseignement-apprentissage des principes de l'art postmoderne, ces cours ont principalement délaissé les cours structurés de manière chronologique[7] afin de mettre de l'avant une approche par thématiques :

> Tout s'appuie là-dessus donc, il y a le lien avec la discipline Histoire de l'art dans la forme des cours, dans la façon d'aborder l'histoire de l'art. On travaille moins dans une approche linéaire, mais plutôt dans une approche thématique. Dès la première session, on développe tout de suite chez l'élève une curiosité en abordant les pratiques actuelles, autant dans les cours de pratique et d'atelier, que dans les cours d'histoire de l'art. (Christine Marcotte)

L'avenue des nouveaux cours d'histoire de l'art se distancie des méthodes de l'histoire de l'art tel que l'ont instauré les traditions issues des études biographiques, iconographiques et stylistiques.

[7] Seul le cours *Depuis Vinci* suggère une approche chronologique de l'histoire de l'art.

Plus près des nouvelles histoires de l'art, elle met de l'avant des processus d'interprétation qui se veulent ouverts. Ces derniers valorisent l'intégration des autres champs de connaissance afin de jeter un regard sur l'art, la culture et l'image que l'on considère désormais comme des champs métissés et pluriels. Abandonnant la neutralité ou l'objectivité, l'histoire de l'art devient désormais une activité enracinée dans un processus interrogatif qui permet la coexistence et la confrontation de plusieurs interprétations valables d'une même production. L'abandon de la neutralité ou de l'objectivité exige forcément de l'étudiant de remettre en question sa propre posture en tant que regardeur et en tant que producteur de sens de l'œuvre soumise à son analyse.

Ce segment nous a permis de décrire les orientations du programme *Arts visuels* tel qu'il a été élaboré par les membres de son comité d'écriture. Une formation à deux profils permet à l'étudiant de s'investir dans une avenue dédiée à l'étude des arts avec un travail sur la matière plastique ou avec des interfaces technologiques. Les nouvelles compétences du programme, telles que rédigées par le MESR, favorisent une maîtrise technique de différents moyens d'expression. Malgré ce poids technique imposant, le Département des arts a voulu accorder une place prépondérante au processus de création et à la recherche. Ainsi, les incursions proposées aux étudiants dans les différents moyens d'expression ne sont pas comprises comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen afin de mettre en œuvre une pratique artistique ayant en son cœur une réflexion qui dépasse le champ du domaine des arts. Cet accent porté au processus de recherche et de création fait figure d'agent liant qui unifie les différents cours et qui favorise l'approche-programme.

En ayant le processus de recherche et de création comme point de mire des cours de la formation, un double mouvement s'est opéré. D'abord, ce phénomène a permis d'unifier les cours de la formation et par la même occasion, de décloisonner une approche par moyen d'expression artistique. Accueillant avec enthousiasme le devis ministériel du nouveau programme où l'art postmoderne est dorénavant considéré comme un socle commun à l'ensemble de la formation spécifique, les enseignants ont été portés à revoir leurs pratiques d'enseignement-apprentissage afin qu'elles répondent davantage à cette réalité émergente. Ce processus d'écriture ainsi que la nature du nouveau programme les a menés à repenser leur double posture

d'enseignant et d'artiste et à contribuer à ce que ces dernières soient davantage vécues comme étant en cohérence.

Enfin, si la recherche et la création ainsi que l'importance accordée à l'art postmoderne au sein du programme ont favorisé une certaine harmonie de la formation, un arrimage plus soutenu entre la théorie et la pratique artistique participe aussi à cette unité. Cette volonté s'est exprimée par l'ajout d'heures d'enseignement-apprentissage en histoire de l'art et une vision de cette discipline qui correspond aux visées des nouvelles histoires de l'art.

2.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre a été consacré à la description du contexte de l'enseignement-apprentissage au collégial, plus précisément celui de l'enseignement-apprentissage des arts visuels au Cégep de l'Outaouais. Comme le précisent Savoie-Zajc, Peters, Mercier, Desmarais, Lemay, Loranger, Sabourin, et Dumouchel (2011), les ordres d'enseignement incarnent des réalités bien différentes sur les plans structurel, organisationnel et éducatif qui imposent des défis qui appartiennent respectivement aux différents paliers auxquels s'intéressent les sciences de l'éducation. C'est donc suivant l'intention de décrire une réalité complexe qu'a été traité l'historique de la création des cégeps et de la formation artistique au Québec avant de s'attarder à une vision plus microscopique du programme local.

La recension des faits marquants de la création des cégeps a révélé que ce contexte d'émergence est empreint des valeurs qui marquent toujours la culture de l'institution. La volonté d'une plus grande accessibilité aux études postsecondaires se traduit entre autres par une décentralisation de l'expertise professionnelle en arts visuels que représentent les acteurs de la formation du cégep de la région de l'Outaouais. Le programme *Arts visuels*, tel que défini par les membres du comité d'écriture, rejoint aussi la polyvalence, la souplesse et la cohérence de la formation souhaitée par le rapport Parent, le cheminement à deux profils étant éloquent à cet égard. L'importance accordée aux nouveaux médias de communication ainsi qu'à l'art postmoderne fait pour sa part écho à l'adaptation du contenu de ce programme d'études aux enjeux contemporains d'une société moderne comme le préconisait déjà la commission Rioux. De surcroît, l'importance accordée à la recherche et à la création dans le cadre de l'enseignement-

apprentissage des arts visuels répond à la vision de l'art comme mode de connaissance. Il rompt avec l'idée que l'enseignement-apprentissage des arts soit l'apanage d'un savoir majoritairement technique. La formation offerte au Cégep de l'Outaouais propose ainsi un arrimage avec la formation artistique universitaire. Or, elle assure le rôle de la formation collégiale qui se veut une charnière entre les paliers de l'enseignement secondaire et supérieur.

La réforme collégiale, nous l'avons exposé, a modifié la structure des programmes. Valorisant un enseignement par compétences et par conséquent, une approche-programme, cette réforme a commandé une vision intégrée des programmes d'études. Ces derniers aspects se sont incarnés, dans le programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais, par l'insistance accordée à la recherche et à la création ainsi que sur un accent mis sur le contexte de l'art d'aujourd'hui. Tissant la trame du programme, ces éléments représentent un socle commun sur lequel s'appuie une formation qui désire aussi joindre les considérations théoriques et pratiques.

En ce qui concerne plus précisément les paramètres de cette étude, ce contexte met en relief certains éléments qu'il nous semble essentiel de préciser. Tout d'abord, l'administration des programmes d'études, qui accordent une place importante aux réalités locales, justifie le choix de l'échantillon de milieux en raison de leur niveau de variabilité. Des précisions à cet effet seront apportées dans le chapitre 4 consacré à la méthodologie. Ensuite, la description du contexte qui nous intéresse nous permet de baliser le modèle didactique à réaliser en l'harmonisant à la réalité du milieu pour lequel il est conçu.

De manière plus générale, cette mise en contexte permet d'asseoir la pertinence de cette étude dans les récentes conjonctures de la recherche en enseignement au collégial. Rappelons que les changements structurels du renouveau collégial ont mené à la montée du questionnement didactique dans lequel s'insère notre réflexion sur l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique dans la formation en arts visuels au collégial.

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE



Manon De Pauw, *Replis et articulations*, extrait vidéographique, 2004. Courtoisie de l'artiste.

La théorie n'est ni une chimère, ni une panacée. Ce n'est surtout pas quelque chose de transcendant qui s'oppose au réel, au concret, à l'empirique.

François-Pierre Gingras et Catherine Côté

Comme le suggèrent Savoie-Zajc et Karsenti (2000), le cadre théorique organise et définit les concepts et les théories que l'on souhaite utiliser pour étayer une démarche scientifique. Il structure l'enquête empirique et agit comme un filtre à l'égard des données qui émergent de la collecte de données puisqu'il permet au chercheur de mettre au point une grille de lecture concernant une problématique qu'il aura préalablement circonscrite (Gingras et Côté, 2009). Au cœur du processus scientifique, les concepts et les thories doivent non seulement être définis, mais aussi contextualisés au regard des paramètres de la recherche (Gohier, 2011). C'est précisément cette double opération de définition et de mise en contexte des concepts et des théories qui interviendra dans le cadre interprétatif de notre étude et qui fera l'objet de ce présent chapitre.

Rappelons que notre recherche a pour but le 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. Il nous apparaît ainsi d'abord primordial de définir le concept de didactique puisque c'est dans la lignée de ces recherches que s'inscrit le présent projet. Du concept de didactique découle la notion de système didactique qui se déploie sous trois axes : épistémologique, praxéologique et psychologique. La notion de didactique sera donc structurante pour nos travaux puisque comme elle reprendre les trois enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne énoncés dans notre problématique. Chacun de ces trois axes sera donc réinvesti dans le modèle didactique. Ainsi, les éléments du présent cadre théorique s'articulent selon une de ces trois dimensions. Dans un premier temps, il sera question d'élaborer les dimensions épistémologiques et praxéologiques de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne par le biais de la notion de matrice disciplinaire. Dans un second temps, la dimension psychologique sera définie par la notion d'expérience esthétique. Dans un troisième temps, nous préciserons les paramètres de la notion de modèle didactique.

3.1 La didactique

Cette présente recherche s'inscrit dans la foulée des travaux effectués en didactique. Chevallard (2010) soumet une définition générale de la didactique : « [l]a didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société » (p. 139). De manière plus précise, la didactique s'attarde aux façons dont les savoirs sont traités en fonction du contexte de l'école, de ses valeurs, de ses contraintes et du niveau des élèves, par un enseignant ou un groupe d'enseignants (Terrisse, 2003). Ainsi, comme le précise Develay (2004), la didactique s'affirme comme un questionnement complémentaire au questionnement pédagogique puisqu'elle « [c]onsidère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers » (p. 100).

3.1.1 La visée pragmatique de la recherche en didactique et le devis de recherche développement

Un point commun émerge des recherches en didactique, soit l'importance accordée à l'obtention de résultats tangibles. Cette ambition pragmatique de la recherche didactique est affirmée par Duplessis (2007) : « Les différentes didactiques se rassemblent en effet autour de l'idée qu'il existe un besoin à satisfaire […] » (section 2. *Une ambition pragmatique*, paragr. 1). Ainsi, par l'étude scientifique, la didactique cherche à « […] mieux comprendre comment les élèves apprennent, et [d']être en mesure de pouvoir *(sic)* donner aux enseignants des outils méthodologiques pertinents » (Duplessis, 2007, section 2. *Une ambition pragmatique*, paragr. 1)[8]. Duplessis reprend à son compte la posture de Halté (1992) qui voit en la didactique une discipline « théorico-pratique dont "l'objectif essentiel est de produire des argumentations savantes, étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement" » (p. 17). Cette vision s'arrime avec notre question principale de recherche : tels qu'identifiées par les enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, quels sont les concepts intégrateurs qui constituent un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne adapté aux besoins de formation de leurs étudiants inscrits au programme *Arts visuels* ? Cette ambition pragmatique s'arrime aussi avec la méthodologie de recherche développement où la création de l'objet, ici un modèle didactique, se

[8] Cette « ambition pragamatique » de la recherche en didactique ne doit pas être confondue avec la posture épistémologique qualitative-interprétative adoptée par la chercheure dans le cadre de cette recherche.

situe non seulement au cœur des préoccupations, mais représente le véritable catalyseur de notre démarche.

3.1.2 Le système didactique et les trois dimensions de la recherche didactique

La réflexion didactique s'oriente autour de trois axes qu'il nous importe de préciser. Selon Chevallard (1985), la didactique s'intéresse au jeu qui s'opère entre le savoir disciplinaire, l'enseignant et l'apprenant. Figures emblématiques de la réflexion didactique, ces trois sommets forment le système didactique (Chevallard, 1985/1991 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delacambre et Lahanier-Reuter, 2010). Une représentation schématique du sustème didactique est proposée à la figure 7.

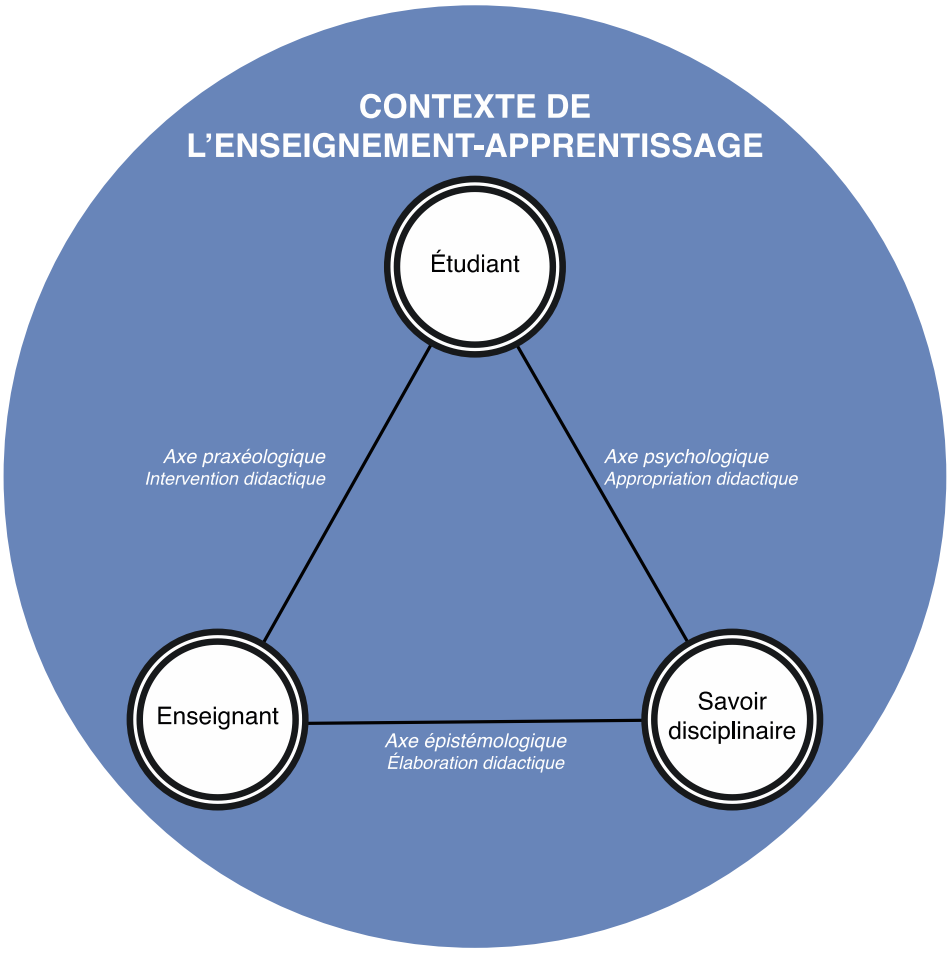


Figure 7 : Le système didactique (Chevallard, 1985/1991)

Cette relation ternaire exprime une articulation où chaque élément interagit, influe et entretient de forts liens avec les autres dimensions des trois pôles. Bien que distinctes, les

composantes de cette triade sont comprises dans un rapport de complémentarité. Nous ne pouvons passer sous silence que ce triangle fait écho à un autre bien connu, soit le triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Pour certains scientifiques, ces deux schémas sont à considérer comme étant équivalents, voir identiques (Bertrand et Houssaye, 1995). Il en est toutefois autrement pour une majorité de didacticiens. Comme le relève Duplessis (2007), « [s]i ces derniers reconnaissent une identité des composés de base (les trois pôles), ils s'accordent néanmoins à en tirer des analyses et des champs de questionnements bien différents » (section 2.2 *Triangle didactique ou triangle pédagogique ?*, paragr. 1). Le modèle pédagogique agit selon une vision macroscopique des situations pédagogiques et son intérêt réside donc dans la relation pédagogique et à la place de l'enseignant (Duplessis, 2007). Duplessis (2007) précise que les investigations de la recherche en didactique portent pour leur part sur « […] les interactions systémiques de ces trois pôles à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que [sur] le rapport au savoir que ces interactions interrogent » (section 2.2.2 *Le triangle didactique*, paragr. 2). Ainsi, les relations entre les trois pôles définissent trois axes qui constituent la didactique :

Pôle enseignant ⇔ pôle savoir : axe épistémologique
Pôle enseignant ⇔ pôle étudiant : axe praxéologique
Pôle étudiant ⇔ pôle savoir : axe psychologique

Ces trois axes précisent la nature des recherches en didactique et représentent autant d'entrées possibles pour la réflexion didactique sur une discipline scolaire ou sur un aspect de cette dernière. À l'instar de certains chercheurs (Audigier, 1996 ; Dabène, 2005), nous proposons d'inscrire le triangle dans le contexte éducatif et social. Avant de poursuivre, nous désirons préciser brièvement les différentes dimensions du système didactique.

Dimension épistémologique. La réflexion épistémologique traite de la production, de la sélection, de la hiérarchisation et de la structuration des savoirs à enseigner. Ainsi, le travail du chercheur en rapport à l'axe enseignant-savoir est celui de la décontextualisation et de la recontextualisation des savoirs à enseigner selon le groupe d'enseignants qui transmet les savoirs,

l'apprenant à qui ils s'adressent, les objectifs qu'ils se sont fixés et les choix méthodologiques retenus (Cornu et Vergnioux, 1992).

Dimension praxéologique. Comme le mentionne Duplessis (2007), « [l]'épithète praxéologique fait référence au système de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique » (section 2.4.3 *La « dimension praxéologique »*, paragr. 1). Par le biais de cet axe enseignant-étudiant, la réflexion didactique réfléchie sur les différentes manières dont l'enseignant, à travers sa pratique, conçoit l'articulation des deux autres dimensions. Comme le souligne Duplessis (2007), la dimension praxéologique concerne le domaine de la relation pédagogique. Pour ce faire, elle « s'intéresse à la nature des relations que l'activité de médiation des savoirs instaure entre les élèves et l'enseignant » (Duplessis, 2007, section 2.4.3 *La « dimension praxéologique »*, paragr. 4).

Dimension psychologique. La dimension psychologique concerne le processus de l'appropriation didactique (Halté, 1992). Alimentée par le domaine des sciences cognitives et du constructivisme de Piaget, cette dimension est consacrée aux conditions de l'apprentissage, aux représentations des étudiants à propos de la discipline scolaire ainsi qu'aux manières dont l'étudiant assimile et traite l'information.

Cette définition du système didactique fait écho aux trois considérations énoncées dans le cadre de notre problématique. C'est pourquoi, dans le cadre de cette présente contribution, nous nous attarderons à chacune des trois dimensions du système didactique concernant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial. La figure 8 présente l'arrimage de chacun des éléments du cadre théorique aux trois dimensions du système didactique (Chevallard, 1985/1991) et de la métaphore de la carte et de la boussole de Fabre (2011a; 2011b).

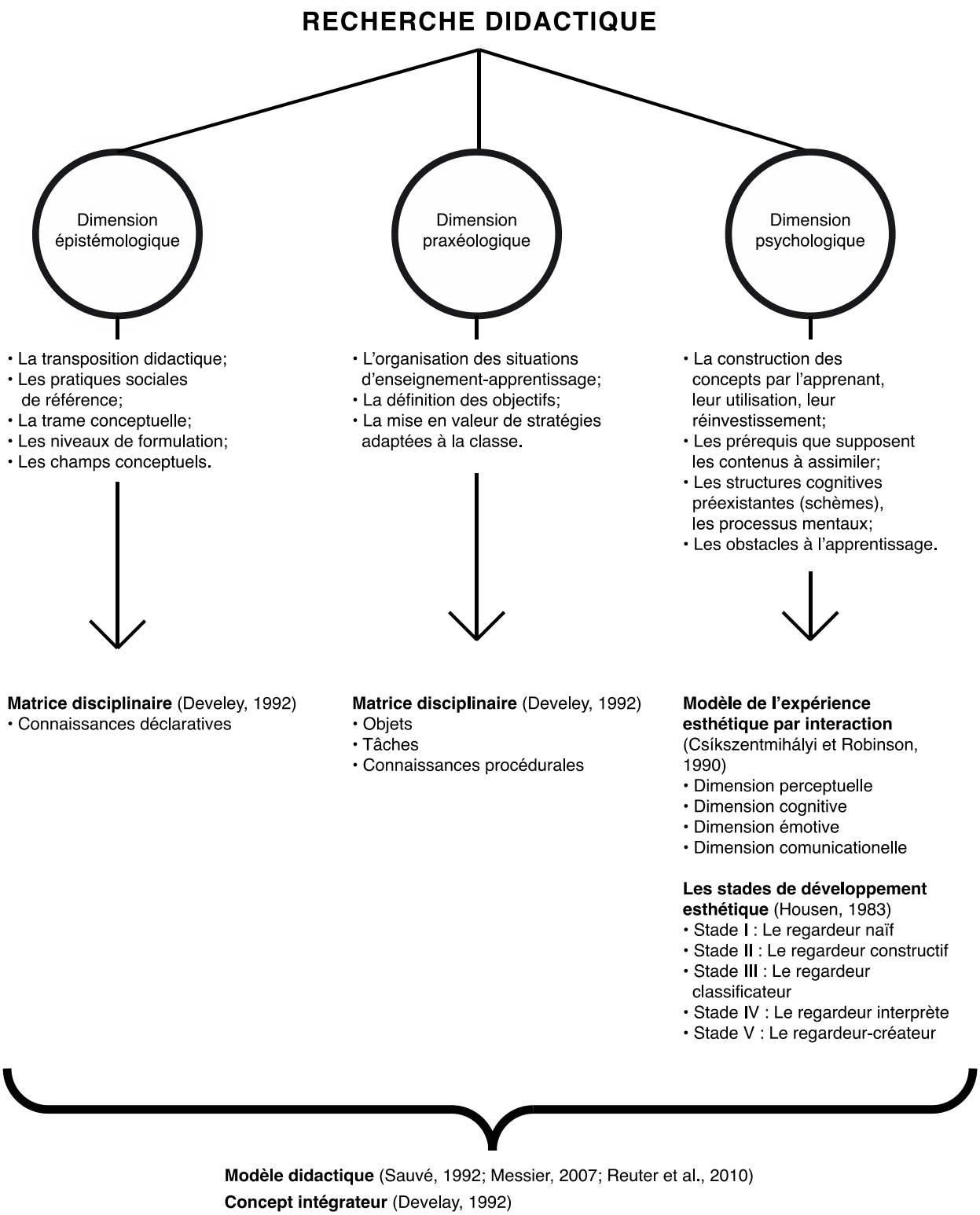


Figure 8 : Les trois dimensions de la recherche didactique selon Duplessis (2007) arrimées au cadre théorique et aux objectifs de la recherche

3.1.3 Les attitudes du didacticien

Avant de circonscrire plus en profondeur les prochaines composantes du cadre théorique, il nous semble pertinent de préciser notre position en ce qui concerne le domaine de la didactique. Selon les trois attitudes du didacticien décrites par Develay (1997 ; 2001), soit celle du didacticien universitaire, inspecteur et formateur, celle privilégiée à l'intérieur de ce projet est un alliage entre l'attitude du didacticien universitaire et du didacticien formateur. Comme le suggère Develay (2004) : « […] entre ces trois fonctions de la didactique, il existe des intermédiaires et des mixtes. Par ailleurs, ces trois attitudes ne renvoient pas nécessairement à des statuts institutionnels tels que le suggèrent les vocables de formateur, d'inspecteur et d'universitaire » (p. 98). Ainsi décrite par Develay (1997 ; 2004), l'attitude du didacticien universitaire se caractérise par une mise en mots des situations et des pratiques, souvent décontextualisées, afin de les rendre intelligibles. Pour sa part, le projet du didacticien formateur consiste à éclairer, par son discours, des pratiques nouvelles ou des pratiques qu'il souhaiterait voir exister. À notre avis, cette dernière posture traduit l'importante articulation, dans les sciences appliquées comme celles des sciences de l'éducation, entre les considérations théoriques et pratiques qui s'opèrent en alternance (Perrenoud, 2001). L'amalgame de ces deux attitudes a été retenu puisqu'elles sous-tendent les trois objectifs de ce projet doctoral.

3.2 Cartographier (visées épitémologique et praxéologique) : La notion de matrice disciplinaire

Dans l'optique de préciser les dimensions épistémologique et praxéologique de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au sein de la formation en arts visuels au collégial, la notion de matrice disciplinaire a été retenue. Nous verrons qu'elle permet de réfléchir à la transposition didactique, à la sélection des « savoirs savants » ainsi qu'aux objets, aux tâches et aux connaissances procédurales que la pratique enseignante fait intervenir. Ainsi, nous préciserons les versants épistémologique et praxéologique de la matrice disciplinaire. En plus de circonscrire une définition de ce concept, cette section exposera plus en détail la façon dont la matrice disciplinaire sera réalisée. Plus précisément, nous exposerons le processus de transposition ascendante qui, en phase avec le renouvellement de la réflexion didactique, suggère un dispositif exécutant une transposition des savoirs scolaires des milieux de pratique vers les milieux de recherche en éducation. Cela nous permettra d'aborder les différentes constituantes de

notre matrice disciplinaire et de mettre en lumière la trame notionnelle de la discipline telle qu'elle est conçue par les enseignants concernés par notre recherche. Nous préciserons aussi notre conception de la dynamique de la matrice disciplinaire que nous souhaitons organique et en constante évolution. Nous distinguerons la notion de matrice disciplinaire des programmes de formation afin d'appuyer sur son importance. Nous terminerons notre présentation du concept de matrice disciplinaire en donnant quelques précisions relatives à la forme qu'elle revêt dans notre recherche et le rôle qu'elle y tient.

3.2.1 La discipline scolaire et les composantes de la matrice disciplinaire

Comme il a été précisé, la didactique porte un regard réflexif, distancié et critique sur une discipline scolaire (Roure, 2012). Ce faisant, l'entreprise de la didactique permet de disséquer une discipline pour en analyser ses caractéristiques. Cette opération rend visible les attributs de la discipline, révèle ses principes organisateurs et éclaire les liens entre ces derniers. Develay (2004) définit ainsi une discipline scolaire :

> […] une discipline scolaire peut être définie par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice disciplinaire qui la constitue en tant qu'unité épistémologique intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence. (p. 32)

Ces quatre constituantes d'une discipline (connaissances déclaratives, objets, tâches et activités ainsi que savoirs procéduraux) forment un cadre de référence que l'on nomme matrice disciplinaire. Comme le précise Develay (2004), « [l]e sens métaphorique de matrice […] renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence » (p. 44). Les éléments présents dans la matrice disciplinaire sont compris comme un ensemble de notions entretenant des relations les unes avec les autres. Une discipline est donc à apprécier comme étant constituée de notions entretenant de multiples relations. Ensemble, les notions et leur mise en réseau forment un champ notionnel ou une trame notionnelle. Comme le soutient Develay (2004), la dynamique d'une trame notionnelle que suppose la matrice disciplinaire implique qu'il n'existerait pas (ou plus) une voie royale et unique pour aborder la discipline, mais « une multiplicité de parcours en fonction des problèmes soulevés » (p. 54). Cette organisation des éléments de la matrice disciplinaire s'inscrit en faux à l'égard d'une vision cumulative et linéaire du savoir et tente plutôt de mettre en œuvre l'image d'un savoir construit en réseaux

« dans lequel les contenus sont reliés fortement les uns les autres, à la manière […] des fils de trame de tissu » (Develay, 1996, p. 40). Le sens des notions est donc bonifié par la synergie de ces ensembles structurés à travers lesquels prend forme la matrice disciplinaire. Cette proposition peut sembler foisonnante et quelque peu inhabituelle, comme le soutient Develay (2004) : « [cette] image d'un savoir construit en réseaux, dans lequel les contenus sont reliés fortement les uns aux autres, […] est absente de la conception des disciplines scolaires la plupart du temps » (p. 40). Devant la nature déroutante de cette vision plurielle, l'auteur précise toutefois l'importance du travail de réflexion pédagogique qui vise à baliser ces multiples parcours possibles. Ainsi, bien que plusieurs chemins à travers la trame notionnelle soient valides pour appréhender une discipline, on doit admettre que certains chemins sont plus facilitants que d'autres et qu'il existe « certains mini-parcours obligés » (Develay, 2004, p. 55).

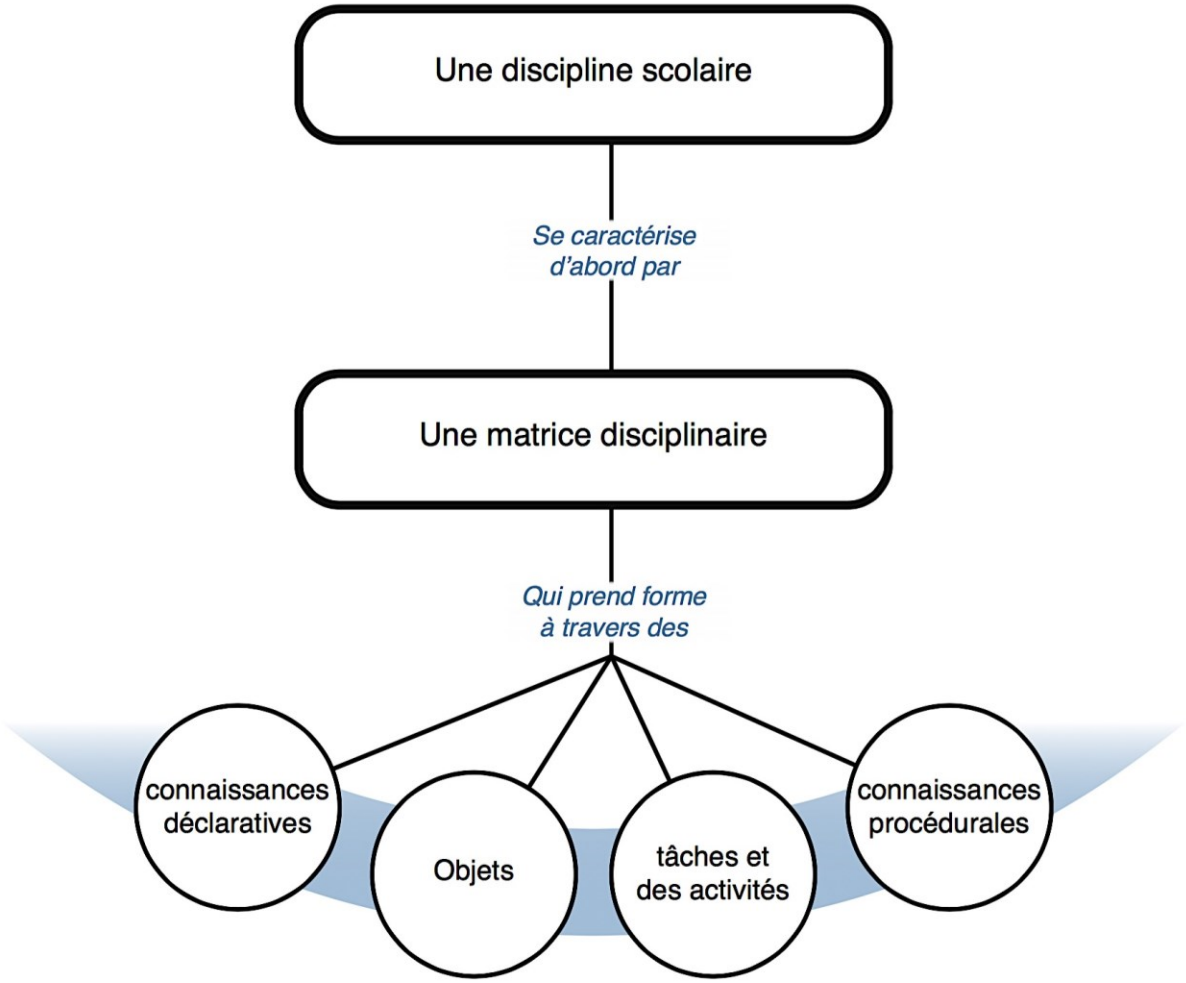


Figure 9 : Les éléments constitutifs d'une matrice disciplinaire selon Develay (2004)

3.2.2 Le versant épistémologie de la matrice disciplinaire

Toute étude didactique suppose une réflexion préalable sur les savoirs constitutifs que met en jeu son enseignement (Develay, 1996 ; 2001 ; Johsua, 1998). Un des objets de la recherche en didactique, nous dit Terrisse (2003), « est précisément de rendre compte de la transformation du savoir culturel, issu des pratiques de référence, celui qui est reconnu comme tel par la communauté des pratiquants, en savoirs scolaires » (p. 59). Perrenoud (1996) et Sachot (2004) énoncent la filiation de ces savoirs scolaires avec les disciplines universitaires, tout en précisant qu'ils ne peuvent jamais en être que de simples adaptations. À l'instar de ces auteurs, Develay (2004) a pour sa part montré que les savoirs scolaires « ne sont pas un décalque appauvri de savoirs savants » (p. 15) puisqu'ils se déclinent d'après un double travail de didactisation et d'axiologisation[9] que met à jour une réflexion de nature épistémologique sur les savoirs scolaires.

L'épistémologie des savoirs scolaires expose, par une distanciation critique, « les éléments constitutifs d'une discipline scolaire […] pour caractériser et comprendre les évolutions de son enseignement, afin d'envisager son sens pour les élèves et l'institution scolaire » (Roure, 2012, p. 185). Pour Develay (2004), l'épistémologie d'un savoir scolaire relève d'une alchimie qui « montre les décalages, les filiations, les reconstitutions de savoirs universitaires [et] les emprunts à des pratiques sociales de référence » (p. 98). À terme, ce processus permet d'« élucider les mécanismes présidant à la sélection et à la structuration des savoirs scolaires » (Roure, 2012, p. 187) afin de mettre en lumière les principes organisateurs de l'enseignement-apprentissage d'une discipline. L'épistémologie des savoirs scolaires permet ainsi de jauger une discipline scolaire, c'est-à-dire de « comprendre ce qui l[a] particularise, pas seulement en termes de contenus, mais aussi en termes de rapport au vrai, de rapport à ce qui est logique dans [cette] discipline donnée » (Develay, 1996, p. 61). Plus largement, la réflexion critique sur les principes d'une discipline scolaire participe à un questionnement historico-sociologique qui consigne son évolution. Ce processus épistémologique est nommé transposition didactique.

[9] L'axiologie est définie comme « science et théorie des valeurs morales » (Gillet, 2002, cité dans Dakhia, 2006). En rapport avec l'épistémologie des savoirs scolaires, le processus d'axiologisation est entendu comme l'acte de sélection des savoirs en fonction des valeurs, des finalités et des objectifs.

3.2.3 Le versant praxéologique de la matrice disciplinaire

Le champ de la didactique dispose aussi d'une nature concrète et pratique. McShane Warfield (2014) précise en ces termes l'étude de la pratique qu'il situe au centre des considérations didactiques :

> Experimentation was to take place in the classroom, with analyses designed for the purpose and fully carried out. On the other hand, the objective of the analysis was the improvement of a particular process or the smoothing of a particular lesson sequence, but rather the building of an entire theory that would serve as a foundation upon which to build didactical choices and decision. (p. 7)

Pour sa part, Chevallard (2007) précise que la didactique « […] a pour objet les praxéologies et les conditions et contraintes de leur diffusion sociale » (p. 18). Ainsi, la dimension praxéologique telle que nous la définissons concerne l'« intervention didactique » (Halté, 1992). Ainsi, par la description des objets, des tâches et des activités ainsi que des connaissances procédurales de la matrice disciplinaire, nous mettrons en exergue les composantes de l'intervention didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Elle précisera aussi différentes situations communicationnelles entre l'étudiant et l'enseignant et explicitera les choix didactiques de ces derniers. En d'autres mots, cette dimension de la réflexion didactique vise à pouvoir rendre compte de la manière dont l'enseignant, à travers ses pratiques et les objets qu'il fait intervenir, organise les situations d'enseignement-apprentissage.

3.2.4 Pour une conceptualisation ascendante de la transposition didactique

Lorsqu'ils se rapportent à la notion de transposition didactique, bon nombre de didacticiens se réfèrent à l'étude inaugurale de Chevallard (1985/1991). Cette opération, nous l'avons vu, présuppose une théorisation didactique capable de supporter l'entrée nécessaire du savoir dans les questions d'enseignement et d'apprentissage. Si l'on s'en remet au titre de l'ouvrage de Chevallard (1985/1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, cette opération présuppose un processus descendant. Cette approche, allant « du haut vers le bas », est aujourd'hui remise en doute (Mercier, 2002 ; Johsua, 1996). À cet effet, Halté (1998) souligne « [qu']en posant que le savoir réellement enseigné n'est pas le savoir savant de départ, pire, ne peut pas l'être, elle [la transposition didactique] donne le désagréable sentiment d'une déformation, d'une dégradation inéluctable » (p. 173).

Toutefois, plusieurs didacticiens ont critiqué cette pratique de la transposition didactique comme entendu originalement parce qu'elle ne répond pas aux questions émanant du terrain de l'enseignement. Elle prône plutôt une posture déterministe et prescriptive qui affecte la liberté des enseignants en ce qui a trait à la légitimité des contenus et des objets à enseigner et ne tient pas compte des demandes en provenance des pratiques enseignantes (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Par ailleurs, Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) rappellent que « d'autres pratiques sociales existent qui ne sont pas assimilables à des "savoirs savants" tout en jouant un rôle de référence pour les enseignements à l'école » (p. 412). Il en serait ainsi des savoirs pratiques et techniques. Ajoutons que cet aspect de cette vision descendante de la transposition didactique va à contresens de la réforme éducative présente dans les programmes de l'école québécoise qui ne visent plus l'accumulation de connaissances, entendues ici comme les savoirs savants, mais plutôt l'acquisition et la maîtrise de compétences. L'approche par compétences place l'élève dans des situations complexes en favorisant la présentation de tâches authentiques et préconise plutôt l'intégration de ressources multiples à l'enseignement-apprentissage et à l'évaluation (Paquay, 2007).

Ces critiques ont amené un renouvellement de la réflexion didactique. Comme le présente Duplessis (2007), certaines recherches adhèrent maintenant à une démarche ascendante :

> Il est également possible d'opposer à une transposition dite « descendante », lorsque le processus conduit des savoirs savants vers les savoirs à enseigner, une transposition dite « ascendante » qui, à l'inverse, fait émerger des savoirs scolaires spécifiques à partir de problèmes que la pratique pédagogique rencontre. (section *Transposition didactique*, paragr. 3)

Dans le cadre de ce travail de recherche, cette vision ascendante de la transposition didactique est favorisée puisque la matrice disciplinaire et les trames notionnelles présentées sont issues d'une réflexion commune issue d'échanges que nous avons eus avec un groupe d'enseignants et la chercheure. Comme nous le verrons, l'organisation des trames notionnelles de la matrice disciplinaire permet un élargissement de la réflexion épistémologique en ne s'en tenant pas seulement aux « savoirs savants » de l'art postmoderne. Ainsi, la réflexion épistémologique qu'elle met de l'avant désire ouvrir sur plusieurs facettes de cette discipline. De surcroît, cette vision ascendante de la transposition est en phase avec la méthodologie retenue et notre posture épistémologique en tant que chercheure qui vise une action collaborative avec les participants.

3.2.5 La dynamique organique de la matrice disciplinaire

À ce stade, il semble essentiel d'apporter une précision sur l'aspect organique et mouvant de la matrice disciplinaire. En effet, les différents registres de conceptualisation de la matrice disciplinaire ne sont pas forcément figés et immuables pour une discipline donnée. La matrice doit, dans un premier temps, convenir au niveau scolaire pour laquelle elle a été conçue. Les notions qu'elle fait intervenir, mais aussi leur structure et les concepts la constituant au niveau collégial ne sont pas forcément les mêmes que ceux propres aux ordres d'enseignement primaire, secondaire ou universitaire (Develay, 2004). Ainsi, plusieurs matrices disciplinaires peuvent cohabiter pour une même discipline scolaire selon le niveau où elle est enseignée, et ce, en un moment donné.

Dans un second temps, la matrice disciplinaire doit être comprise comme le portrait d'une discipline, un instantané de ses composantes capté à un moment précis. Ce que nous appelons arts visuels aujourd'hui, bien que la discipline porte ou non le même nom, peut être partiellement, voire complètement, différent de ce que nous appelions arts visuels autrefois. À ce propos, Develay (1996) conçoit les éléments d'une discipline comme un « […] savoir vivant qui naît, grandit, se transforme et meurt parfois, sous la dépendance de rapports de force liés aux divers groupes de pression qui pensent avoir leur mot à dire sur les savoirs à enseigner » (p. 59). Ainsi, l'établissement d'une matrice disciplinaire participe à un questionnement sociohistorique plus large qui s'interroge sur les conditions d'émergence et d'évolution des disciplines scolaires[10]. Cet aspect organique du concept de matrice disciplinaire s'explique notamment par son ancrage dans une compréhension commune, partagée par plusieurs acteurs. Ce versant sociologique de l'épistémologie des matrices disciplinaires sera plus longuement précisé dans la prochaine section de ce chapitre.

3.2.6 La couleur sociologique de la matrice disciplinaire

Le terme matrice disciplinaire tire ses racines de la vision kuhnienne de la conception sociale du savoir selon laquelle il n'y a pas que des critères rationnels qui commandent l'évolution de ce dernier, mais aussi différents facteurs sociaux et institutionnels relatifs aux différentes époques de son développement. Kuhn (1983) choisit l'appellation « matrice » parce

[10] À cet effet, notons la contribution des recherches de Suzanne Lemerise qui a documenté les différents changements de paradigmes dans l'enseignement des arts visuels au Québec.

qu'elle « suggère un ensemble ordonné d'éléments qui, en l'occurrence, appartiendraient en commun aux membres d'une même discipline » (Nadeau, 1999). La notion de matrice disciplinaire est donc utilisée afin de préciser les éléments partagés par une communauté, ici d'enseignants, qui les orientent vers la sélection et la structuration de certains savoirs. En ce qui concerne l'importance du versant sociologique du questionnement épistémologique de la matrice disciplinaire, Roure (2013) définit ainsi ce concept :

> Une matrice disciplinaire représente un modèle de pensée, une vision de la discipline partagée par les acteurs de l'enseignement. Ces matrices contiennent des éléments partagés par les membres d'une même communauté qui les conditionnent à voir les choses d'une certaine façon et orientent leurs activités lors de la construction des savoirs. (p. 170)

De ce fait, tout comme le développement de la connaissance ne suit pas un processus rationnel conduisant vers la vérité et l'objectivité en raison des réseaux d'influence empreints de persuasion et de subjectivité (Roure, 2012, p. 188), la construction d'une matrice disciplinaire tient compte des représentations, des croyances, des valeurs et des objectifs qui émanent des enseignants et des étudiants qui s'inscrivent dans un processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline.

3.2.7 L'importance de développer une matrice disciplinaire

Comme le stipule Astolfi (1992), l'analyse du contenu à enseigner est trop souvent confondue avec les éléments prescriptifs des curricula. Rappelons que les études didactiques insistent sur l'importance de l'analyse des éléments constitutifs d'une discipline. En tant qu'exercice épistémologique, la constitution d'une matrice disciplinaire va bien au-delà d'une simple lecture des compétences proposées par les programmes ministériels qui laissent aux comités de programmes des différents collèges ainsi qu'aux enseignants une précieuse liberté d'interprétation. De surcroît, plusieurs études ont mis en lumière que plusieurs facteurs interviennent sur l'appropriation curriculaire chez les enseignants (Malo, 1996 ; Malo, Gauthier et Tardif, 1995 ; Ouellet et Tardif, 1994, cités dans Demers, 2011). Demers (2011) résume ainsi ces facteurs :

> [Ces facteurs] peuvent être d'ordre personnel, telles l'expérience, la connaissance du programme, la connaissance des autres degrés d'enseignement, ainsi que la personnalité de l'enseignant. Ces derniers ont un impact sur la façon dont il transpose le curriculum et contribuent à sa transformation dans le but de l'adapter au contexte des pratiques enseignantes. […] D'autres facteurs, internes à la situation

> d'enseignement, tels le temps, le matériel et les ressources disponibles, l'intérêt des élèves, la nature du programme, les changements dans les programmes, les événements impromptus, agissent également sur la transposition du curriculum aux pratiques enseignantes. (p. 11)

Ces facteurs nous laissent donc à penser qu'un décalage peut survenir entre les curricula et ce qui est véritablement enseigné par les enseignants. Un regard épistémologique sur une discipline viserait ainsi à rendre compte de la transformation des intitulés de ces programmes en de véritables objets d'enseignement-apprentissage et la matrice disciplinaire met en exergue la vision commune et partagée par un groupe d'enseignants œuvrant dans un contexte précis. En outre, ce qui est nécessaire dans l'analyse des contenus à enseigner, nous dit Astolfi (1992), c'est de dégager les constituantes de la discipline, mais aussi de les hiérarchiser et de les structurer, un travail souvent absent des programmes. Au sujet de la qualité structurante des trames conceptuelles des matrices disciplinaires, Astolfi (1998) précise qu'elles permettent à l'enseignant de situer chaque concept et chaque élément de son enseignement-apprentissage à l'égard de l'ensemble de son champ conceptuel. Or, ce n'est pas que les programmes de formation doivent être écartés de la réflexion épistémologique sur une discipline, mais ne sont pas à eux seuls suffisants pour rendre compte de la diversité de ce qui est enseigné et offrir une réflexion épistémologique féconde sur une discipline.

3.2.8 La matrice disciplinaire de la présente recherche

Dans le cadre de ce travail de recherche, la matrice disciplinaire prendra concrètement la forme de cartes conceptuelles où seront présentées les trames notionnelles de l'art postmoderne tel que proposé dans la formation en arts visuels au Cégep de l'Outaouais. L'établissement de la matrice disciplinaire constitue le premier objectif de la recherche puisque c'est entre autres en tenant compte de cette arborescence que sera conçu le modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Ainsi, cet exercice répond à la double posture du didacticien universitaire et formateur retenue dans le cadre de cette étude. La précision apportée par le Collectif d'étude disciplinaire pour le renouvellement de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (CEDREPS) peut être éclairant sur la fonction que jouera la matrice disciplinaire au sein de cette recherche :

> La notion de matrice disciplinaire ne nous paraît pas devoir être utilisée de façon prescriptive, pour imposer un ensemble de points de vue qui piloteraient les pratiques des enseignants. Cette notion permet d'abord de tenter une approche descriptive et

> compréhensive des propositions des uns et des autres dans la mesure où elles portent sur des pratiques effectives, en usage ou innovantes. Elle peut conduire à une analyse des propositions officielles ou non […]. (Couturier, 2013)

En somme, retenons que la matrice disciplinaire présente un point de vue partagé par un groupe d'acteurs, ici des enseignants qui, par l'exercice de cartographier les composantes de leur discipline, visent à élucider ses principes organisateurs. Cette démarche collective renvoie à des choix axiologiques qui sont rarement explicités dans la pratique enseignante (Develay, 2004). La réalisation d'une matrice disciplinaire représente donc un exercice analytique et critique au cours duquel l'objectivation et la structuration d'une discipline scolaire permettent une étude épistémologique et praxéologique sur une discipline scolaire.

3.3 Situer (visée psychologique) : Le rapport aux savoirs des étudiants et l'expérience esthétique

La didactique s'intéresse à une réflexion épistémologique et praxéologique qui désire circonscrire les contenus et la structure d'une discipline scolaire (Develay, 2001). Toutefois, le projet didactique consiste aussi à comprendre le rapport du savoir de l'étudiant et à fonder, à partir de cette compréhension, des propositions en phase avec ces constats. Ainsi, la dimension psychologique du système didactique tel que proposé par Duplessis (2007) incite une réflexion sur la construction des concepts par l'apprenant, leur utilisation et leur réinvestissement. Cette dimension propose aussi un regard sur les préalables que supposent les contenus à enseigner et se consacre aux différents obstacles de leur apprentissage. Afin de sonder ces éléments au sujet de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial, deux modèles sont retenus dans le cadre de cette recherche. Il s'agit du modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) et des stades du développement esthétique élaborés dans l'étude doctorale de Housen (1983). Nous proposons qu'ensemble, ils forment un modèle taxonomique capable de préciser l'expérience esthétique de l'art postmoderne tel qu'expérimenté dans la formation en arts visuels au niveau collégial.

3.3.1 Définition de l'expérience esthétique

Avant d'étayer les deux théories de l'appréciation esthétique qui nous serviront de modèles dans le cadre de notre étude, il semble pertinent de préciser la notion même d'expérience esthétique puisque, comme le souligne Schaeffer (2015) : « [d]urant une grande partie du XXe siècle, cette notion n'a pas eu bonne presse. Les raisons en étaient multiples, mais une parmi elles était le manque de précision analytique et d'univocité des deux concepts qu'elle joint ensemble » (p. 14).

Devant l'aspect pluriel du concept d'expérience esthétique, George Dickie (1988) fait une distinction entre deux approches définitionnelles répandues :

> Il semble y avoir deux sortes principales de choses décrites comme expérience esthétique. Certains théoriciens usent de notions telles que l'attitude et l'attention. Dans ces cas-là, l'expérience esthétique renvoie à la manière dont on est attentif à certains objets. […] Les autres théoriciens utilisent l'expression « expérience esthétique » pour renvoyer à quelque chose qui résulte de ce qu'on regarde des peintures, écoute de la musique, etc. C'est ce que j'appellerai ici une conception causale de l'expérience esthétique. (p. 147)

En ce qui nous concerne, la première approche définitionnelle nous semble tout indiquée pour préciser la dimension psychologique relativement à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art contemporain. Comme le précise Jodoin (2011), cette définition « contient les éléments définitionnels de l'expérience esthétique qui sont mis à contribution lors de l'expérience ; c'est ce qu'implique l'expérience esthétique. Elle rend compte de l'expérience en tant que phénomène qui est expérimenté par un spectateur » (p. 14). Ainsi, les effets et les fonctions possibles de l'expérience esthétique, par exemple son efficacité en ce qui concerne sa portée éthique ou politique, ce qui renvoie à la deuxième posture, ne seront volontairement pas traités par les deux modèles qui serviront de cadre à cette étude.

Aussi, il est essentiel de départager l'esthétique de l'artistique. Comme le note Jean-Marie Schaeffer (2015) :

> Assimiler l'esthétique à l'artistique, ou réciproquement, revient à confondre deux activités très différentes : la relation esthétique est un processus attentionnel, alors que le terme « artistique » se réfère à un faire, ainsi qu'au résultat de ce faire, à savoir l'œuvre d'art. Les ressources et capacités mises en œuvre dans une relation attentionnelle et dans un faire sont très différentes, ne serait-ce que parce que,

> lorsque nous sommes engagés dans un processus d'attention, nous adaptons nos représentations au monde alors que lorsque nous sommes engagés dans un faire, nous essayons d'adapter le monde à nos représentations. (p. 41)

Comme le précise l'auteur, il est essentiel de distinguer l'esthétique de l'artistique bien que, dans le processus de la poïétique, le créateur est en quelque sorte le premier spectateur de son travail, ce qui le porte à vivre aussi l'expérience esthétique de son œuvre, qu'elle soit achevée ou en cours de réalisation[11]. Comme le précise Schaeffer, une erreur commune est de confondre esthétique et artistique « bien que la majorité des objets et événements auxquels nous appliquons le prédicat artistique ont été conçus pour être expérimentés selon les voies de l'attention esthétique » (Schaeffer, 2015, p. 54). Cette importance accordée à l'expérience esthétique par l'artistique ne doit toutefois pas la régir au point où l'œuvre s'en trouverait réduite à son expérience esthétique (Talon-Hugon, 2014). En autres mots, précisons que l'expérience esthétique n'est pas une fonction de l'art, mais plutôt une dynamique attentionnelle qui résulte du contact avec l'œuvre (Schaeffer, 2015).

De plus, il est souhaitable que les approches définitionnelles de l'expérience esthétique retenues correspondent à la souplesse propre au concept. Comme le soutient Beardsley (1982, paraphrasé par Haghsheno-Sabet, 2009, p. 98), « le caractère esthétique d'une expérience n'est pas à définir avec rigidité, comme étant unifié, mais plutôt à considérer sous l'angle d'un ensemble de critères ». Pour sa part, John Dewey insiste sur l'aspect holistique de l'expérience esthétique et précise que « la qualité globale d'une expérience est celle qui relie ensemble tous les éléments définis qui forment un tout dans les objets dont nous sommes conscients » (Dewey, 1938/2010, p. 322). Il est donc implicite que, d'une part, les facettes de l'expérience esthétique soient plurielles et que, d'autre part, chacune de ces dimensions n'agisse pas seule dans

[11] À ce sujet, il est possible de nous référer au processus de création de Pierre Gosselin. Les trois phases (ouverture, action productive et séparation) et les jeux des trois mouvements (inspiration, élaboration, distanciation) que préconise le modèle de Gosselin proposent une récursivité qui incite le créateur à un important jeu d'allers-retours constants entre une activité de production et d'appréciation. Ainsi, par le mouvement de distanciation, le créateur procède à l'appréciation de son œuvre au sein des trois phases qui bercent son processus créateur. À cet effet, Gosselin (1998) mentionne que « [c]e mouvement [de distanciation] se manifeste dans le recul que prend l'auteur pour mieux apprécier son œuvre. Le créateur procède en quelque sorte à l'estimation du niveau de correspondance entre les images de son monde intérieur et l'objet extérieur auquel il a donné naissance et dont il est en train de se séparer » (p. 660). Ainsi, il est possible de penser qu'une expérience esthétique est vécue dans le processus de création alors que l'inverse n'est pas forcément vrai.

l'expérience esthétique. Selon Dewey (1938/2010), ce serait précisément les interactions entre les composantes de l'expérience esthétique qui lui confèrent un caractère évolutif. Ainsi, l'expérience sera comprise comme « […] l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous-mêmes, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus » (Schaeffer, 2015, p. 37).

Ainsi, c'est en nous basant sur cette définition de l'expérience esthétique que nous avons sélectionné nos deux modèles, soit celui de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) ainsi que celui de Housen (1983). Ces derniers rendent compte de l'expérience esthétique en tant que phénomène expérimenté par l'étudiant. De plus, ils sous-tendent que l'expérience esthétique ne peut être circonscrite avec rigidité, qu'elle a cours à l'intérieur de plusieurs dimensions qui interagissent et que cette qualité holistique lui confère un aspect dynamique qui revoit à son tour à l'importance d'une vision ouverte de l'expérience esthétique.

3.3.2 Le modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson

Dans la seconde moitié des années 1980, Csíkszentmihályi et Robinson poursuivent le projet de déterminer les composantes d'un modèle ouvert de la réponse esthétique. Ainsi, en discernant les éléments au cœur de l'expérience esthétique, on serait en mesure de guider plus aisément l'apprentissage des amateurs et des néophytes en art (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990). Sur la base de leurs investigations, ils définissent ainsi le concept d'expérience esthétique :

> On the basis of what we have learned, we can define it as an intense involvement of attention in response to a visual stimulus, for no other reason than to sustain the interaction. The experiential consequences of such a deep and autotelic involvement are in an intense enjoyment characterized by feelings of personal wholeness, a sense of discovery, and a sense of human connectedness. (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990, p. 178)

De cette définition se dégagent quatre principales perspectives qui teintent le concept d'expérience esthétique, soit les aspects cognitifs, perceptuels, émotionnels et communicationnels. Concernant ce dernier élément, Csíkszentmihályi et Robinson (1990) soulignent l'aspect singulier de l'expérience esthétique :

> Clearly the peculiar nature of the challenges contained in art objects and the skills required for interacting with them define the specific quality of the experience. Aesthetic enjoyment differs from other kinds in that the skills required are

> interpretative and lead to a sense of unfolding discovery—a discovery, to be precise, of human experiences. The visual arts provide this sense of discovery in the form of concrete object that embody human action. (p. 183)

L'expérience esthétique ne peut être jugée comme étant pure, voire immédiate, puisque notre regard porté sur une œuvre d'art est toujours ancré dans un registre d'idéologies et de valeurs sociales (Bourdieu, 1987 ; cité dans Csíkszentmihályi et Robinson, 1990). Il apparaît donc évident que deux personnes, au contact d'une même œuvre, ne peuvent vivre une expérience esthétique identique. Cela se comprend puisque l'expérience esthétique survient lorsque l'information provenant de l'œuvre interagit avec l'information déjà emmagasinée dans l'esprit de chaque regardeur. Autrement dit, l'information présentée dans l'œuvre fusionne avec celle présente dans la mémoire du regardeur suivie de l'expansion et de l'ouverture de sa conscience. Ce dernier moment s'accompagne aussi d'une réponse émotionnelle.

Bien que la nature de l'expérience esthétique varie chez chaque individu, les composantes de l'expérience esthétique, pour leur part, demeurent les mêmes :

> In other words, while the thoughts and emotions in response to a work of art might be different in the mind of different viewers, the structure of the experience, its quality, the way it feels while it lasts, seem to be the same regardless of its cognitive and emotional content. (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990, p. 18-19)

L'objectif de la démarche de Csíkszentmihályi et Robinson ne réside pas dans la volonté de formuler un seul modèle de réponse esthétique qui se voudrait exemplaire, mais bien de relever les nombreux points de convergence d'une réponse esthétique prégnante. Leurs investigations ont donc permis de dégager quatre dimensions principales propres à l'expérience esthétique : la dimension perceptuelle, la dimension émotive, la dimension intellectuelle et la dimension communicationnelle.

La dimension perceptuelle. La dimension perceptuelle concerne, de façon générale, le rapport du spectateur avec la matérialité de l'œuvre. Cette dimension ne concerne pas seulement le sens de la vue, mais embrasse tous les aspects sensibles entourant la réception de l'œuvre. Elle traite principalement des dispositifs plastiques mis en place par l'artiste et touche de près ou de loin tous les aspects tangibles de la production artistique soumise à l'expérience esthétique du public.

La dimension émotive. La dimension émotive est ici perçue comme un mode de réponse primaire face à l'œuvre d'art. Pour Csíkszentmihályi et Robinson (1990), la dimension émotive rallie l'œuvre et le regardeur en facilitant un rapport de nature plus personnelle par le biais d'une association ou d'une filiation avec une expérience passée. La dimension émotive n'est jamais statique et évolue dans le temps, de la réaction initiale à l'évolution des savoirs que porte le regardeur sur l'œuvre. En d'autres mots, bien que l'on parle de « réaction primaire » au gré d'un regard approfondi sur une œuvre, la réaction émotive du spectateur à son égard sera amenée à se développer. Il est aussi explicite que l'aspect émotif n'agit pas seul dans l'expérience esthétique. Il agit en concomitance avec l'affect du regardeur, mais aussi avec la dimension intellectuelle.

La dimension intellectuelle. La dimension intellectuelle traite principalement des aspects historiques, culturels et biographiques propres à l'œuvre d'art. Au-delà des éléments qui constituent le contenu de cette dimension de l'expérience esthétique, la dimension intellectuelle se décline sous deux formes distinctes soit sous une forme fermée (*closure*) et une forme ouverte (*openness*). Dans les deux cas, l'utilisation de l'intellect dans la réception esthétique affecte la vision que le regardeur porte sur l'œuvre d'art.

Sous une méthode favorisant une forme dite fermée, le regardeur conçoit l'œuvre comme un problème à résoudre. Ses habiletés intellectuelles sont donc mobilisées pour décoder l'œuvre dans le but de la comprendre entièrement et complètement. Afin d'aller au fond de sa compréhension d'une œuvre, il veut en dégager le sens profond, c'est-à-dire bien saisir les éléments qui y figurent, mais aussi approfondir son contexte de production et son appartenance à un courant artistique.

Pour ce qui est de la forme ouverte, le regardeur utilise un processus cognitif afin de proposer une multitude d'interprétations par le biais d'hypothèses qu'il se donne la possibilité d'entrevoir. Il se représente l'œuvre comme un objet ouvert dont les interprétations peuvent varier. La compréhension de l'œuvre n'est donc pas entrevue comme quelque chose d'extérieur à soi, mais elle doit être intériorisée :

> Others cited the fact that their openness to alternative ways of understanding works had brought home to them a sense of responsibility for their own interpretations,

> allowing them to choose their accounts of works from among a range of possibilities. They perceived this responsibility as both a freedom and a source of risk, a reminder of the fact that their interpretations could be wrong. (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990, p. 48)

Dans ce processus, le regardeur adopte une posture dynamique puisqu'il se perçoit comme responsable de ses interprétations. La flexibilité de cette posture ouverte peut néanmoins faire reposer une certaine tension sur l'apprenant en raison des innombrables avenues et pistes qu'elle permet d'entrevoir chez le regardeur. Csíkszentmihályi et Robinson mentionnent toutefois que ce travail exhaustif est récompensé par la satisfaction de la découverte personnelle.

La dimension communicationnelle. La dimension communicationnelle vient préciser la nature de l'expérience esthétique au sujet de la nature de la relation entre l'œuvre et le spectateur. Cette relation n'est pas décrite comme quelque chose d'instantané et d'immédiat, mais plutôt comme un échange continuel au fil des observations et de l'analyse. Dans l'expérience esthétique, c'est un réel dialogue qui s'installe entre l'objet d'art et celui qui le contemple. Ce dialogue permet d'établir un rapport de trois ordres : un rapport avec un champ culturel, un rapport avec un artiste et un rapport introspectif avec soi-même.

3.3.3 Les stades du développement esthétique

Au tournant du XXe siècle, l'esthétique va intégrer dans ses rangs les réflexions de psychologues qui lui portent désormais une attention plus marquée. Face à la montée des sciences cognitives qui gagnent en importance dans la première moitié du siècle dernier, l'expérience esthétique fait face à de nouveaux défis qui confrontent sa définition qui était jusqu'alors grandement l'apanage des philosophes, des historiens de l'art et des critiques. Ce renouveau a notamment permis de repositionner l'intérêt porté à la réception de l'œuvre d'art pour décentrer sa réflexion et considérer une perspective émergeante, soit une perspective développementale. Cette avenue délaisse la réception savante pour se consacrer au regardeur naïf afin de cerner et de comprendre les processus qui lui permettent de devenir un regardeur expert. Inspirée par les travaux de James Mark Baldwin et de Jean Piaget, une série de recherches empiriques s'activent à mettre sur pied des cadres théoriques pertinents pour analyser la réponse des regardeurs placés devant des œuvres (Housen, 1983 ; 1987 ; Parsons, Johnston et Durham, 1978 ; Clayton, 1974 ; Coffey, 1968 ; Brunner, 1975 ; Murphy, 1973). Ayant la forte conviction que la réponse

esthétique doit être étudiée sous sa forme la plus brute afin d'en saisir l'évolution, une série de chercheurs décortique et analyse les schèmes de pensée des regardeurs à l'affût de motifs récurrents. Housen (1999) est éclairante à ce propos :

> The art historical emphasis on style, period, material and provenance are not the mental frameworks of interest to the naive viewer. Since no beginner does what an expert does, the only way to get to a more advanced level seems to lie on building upon what the beginner does naturally. These beginner mental frames will last until at a certain point for some, they are replaced with another frame for building understanding. (p. 4)

On s'emploie ainsi à cibler les éléments de description qui leur servent de référents et l'on dégage une progression des réponses que l'on lie avec les caractéristiques des stades de développement connus, principalement ceux de Piaget.

Les stades du développement esthétique de Housen. C'est précisément dans cette foulée que se situent les recherches menées par Housen. Les stades d'évolution de l'expérience que l'auteure propose s'appuient sur les avancées de Parsons et al. (1978), Clayton (1974), Coffey (1968) et Brunner (1975) qui ont tout comme elle érigé des modèles taxonomiques de l'expérience esthétique poursuivant la visée de saisir les étapes de son apprentissage. En comparant les propositions de ses prédecesseures, Housen (1983) note une importante cohérence : « These studies, taken together, depict a remarkably homogeneous picture of the unfolding of aesthetic understanding from the naive to the sophisticated aesthetic viewer » (p. 174). Il nous apparaît toutefois intéressant de préciser que la proposition de Housen a été adaptée pour convenir à son échantillon constitué d'adolescents et d'adultes âgés de 14 à 60 ans, ce qui semble se rapprocher des intérêts de notre étude. De plus, contrairement aux autres études citées, son cadre de référence s'adresse à une plus grande variété de moyens d'expressions artistiques. En effet, les investigations de Parsons et al. (1978) et Coffey (1968) se centrent exclusivement sur la peinture alors que Brunner (1975) a pour objet d'étude la réception de la peinture, la sculpture et l'architecture. Ainsi, pour la synthèse des modèles antérieurs qu'il propose, mais aussi en raison de l'intérêt qu'il porte au regardeur adulte, et parce qu'il ne se limite pas aux spécificités d'un moyen d'expression artistique en particulier, le modèle des stades de développement de Housen (1983) a été retenu dans le cadre de notre projet. Précisons maintenant les composantes des cinq stades qui déterminent le modèle en question.

Stade 1 : Le regardeur naïf (*accountive viewer*). Disposant d'un cadre de référence absent ou déficient en ce qui concerne les arts visuels, le regardeur naïf s'en remet à ses propres représentations pour guider son interprétation de l'œuvre. Sa réaction face à l'œuvre est souvent limitée à son apparence sans qu'il mette en doute le sens de l'œuvre ou l'interaction entre les différents éléments qu'elle présente. Le regardeur naïf porte donc systématiquement son attention sur certains détails sans pour autant en justifier l'importance au sein de l'ensemble de l'œuvre. Si ses impressions sur les divers éléments se révèlent souvent sous forme de propositions disloquées, il arrive aussi qu'il se serve d'un élément précis afin de l'ériger en généralisation sans fournir de réelle explication. L'œuvre lui apparaît donc comme une surface opaque, ses propos sont souvent bien peu nuancés et ils offrent des interprétations tranchées qui l'empêchent de s'adonner à des investigations plus approfondies.

Le fait que ce type de regardeur soit étranger à l'art se traduit par des commentaires plutôt brefs et par un processus de réflexion qui ne démontre pas un engagement émotif envers la proposition artistique soumise à son attention. Ses interprétations reposent sur sa propre mémoire faisant état d'expériences tant puisées dans le sens commun que dans des événements à saveur hautement personnelle. Ses remarques sont imprégnées d'un ton plutôt égocentrique et idiosyncrasique et, lorsqu'il exprime un jugement sur l'œuvre, il tient pour acquis l'assentiment du jugement d'autrui par le biais de propositions dogmatiques. Bien qu'il exprime librement ses observations et ses préférences sur l'œuvre d'art, il lui est difficile d'associer les détails d'une œuvre à son intégralité pour en proposer une vue d'ensemble pertinente et ses analyses sont dépourvues de profondeur et d'intensité.

Stade 2 : Le regardeur constructif (*constructive viewer*). Au second stade, le regardeur peut exprimer des observations, affirmer des préférences ou soutenir des évaluations qui peuvent sembler *a priori* appartenir au premier stade. Toutefois, les fondements qui guident les remarques du regardeur constructif sont différents. Comme le regardeur naïf, il utilise sa mémoire et son sens de la perception pour entrer en contact avec l'œuvre. Toutefois, ses souvenirs n'intègrent pas simplement des expériences personnelles puisqu'il cherche à valider ses propos dans la sphère sociale.

D'une manière embryonnaire, il considère les traditions esthétiques et tente d'appliquer les principes et les valeurs qu'elles proposent aux œuvres qu'il étudie avec une attention plus

soutenue qu'au stade précédent. Son intérêt est souvent porté sur l'aspect technique de la réalisation de l'œuvre. L'idéal défendu est souvent celui d'une certaine virtuosité technique rapprochant l'œuvre d'une représentation fidèle, voire photographique, de l'environnement visuel. Par ce phénomène, il tente de se construire un cadre conceptuel servant de référent à ses observations et à ses énoncés dans une volonté de classifier les œuvres. L'évaluation de l'œuvre pour le regardeur constructif est basée sur la conformité de l'œuvre au cadre de référence qu'il s'est érigé.

Contrairement au stade précédent où le regardeur propose un discours à teneur égocentrique, le regardeur constructif préfère construire son discours sur des normes qu'il juge plus universelles. Cela traduit une importante prise de conscience selon laquelle une œuvre d'art est le produit d'un artiste à une époque donnée. Il conçoit les objets esthétiques comme répondant à une fonction utilitaire. Pour lui, l'objet d'art doit répondre à une intention, qu'elle soit morale, didactique ou utilitaire. Qui plus est, il pose un regard plus soutenu sur les différents détails de l'œuvre à analyser, ce qui se traduit notamment par un intérêt grandissant pour ses aspects formels.

Stade 3 : Le regardeur classificateur (*classifying viewer*). La méthode utilisée par le regardeur classificateur peut être apparentée à un geste diagnostique à travers lequel il analyse, identifie, trie, étiquette, catalogue et fiche les œuvres. Tel un enquêteur, il scrute attentivement les diverses sections de l'œuvre à la recherche d'indices lui permettant de mettre au jour le message qu'elle véhicule. Ses efforts sont donc canalisés à trouver ce qu'il juge comme étant de bons indices afin de percer ce qu'il considère être « le sens véritable de l'œuvre » ou l'intention de l'artiste. Le travail d'analyse est vu, chez ce type de regardeur, comme une occasion d'intégrer de nouvelles informations au bagage de connaissances qu'il possède, ce qui marque positivement son engagement face à la tâche.

Sur le plan cognitif, il vit un processus interactif dans lequel la comparaison est essentielle. Il fait donc dialoguer l'œuvre présentée et ses connaissances antérieures dans le but de confirmer ses hypothèses qui le mèneront ultimement à classer la production à l'étude. Cette démarche demande de sa part un esprit structuré et des habiletés propres à la pensée critique. Tout au long de son processus d'analyse, il récuse ses affects et lorsque ses préférences ou ses émotions font surface, elles sont aussitôt refoulées et camouflées à l'aide d'une justification de

nature intellectuelle. Cette approche analytique et dynamique est renforcée par la conviction que toute œuvre est porteuse de sens qu'il se doit de découvrir non seulement par l'étude du sujet représenté et de ses composantes formelles, mais aussi en replaçant l'œuvre dans son contexte historique et artistique.

Le regardeur classificateur est donc conscient que l'artiste poursuit une démarche teintée par une variété d'influences d'ordre sociologique. Comme il en a déjà été question, la récompense du travail du regardeur classificateur est qu'il soit, au terme de son travail d'analyse, capable de placer correctement l'œuvre dans sa période, son école, son style ou, au mieux, dans le corpus de l'artiste.

Stade 4 : Le regardeur interprète (*interpretive viewer*). Le regardeur interprète s'engage dans une quête personnelle lorsqu'il pose son regard sur une œuvre d'art. Considérant dans une plus grande mesure les aspects expressifs de l'œuvre, il tente de cultiver une lecture intuitive des productions visuelles qui guideront ensuite ses investigations. Rappelons qu'au stade 3, le regardeur classificateur scrute l'œuvre en vue d'obtenir de l'information le menant à formuler une hypothèse à propos de la nature du travail de l'artiste.

Dans sa démarche analytique, il laisse toutefois pour compte la dimension expressive de l'œuvre au détriment d'une lecture plus mécanique qui peut être jugée comme étant moins fluide. À l'intérieur du stade 4, on note le retour à une réponse qui fait place aux aspects sensibles du travail de l'artiste. La rigueur du processus analytique et critique qui a vu poindre le stade précédent est ici peaufinée, mais elle est maintenant mise au service d'une analyse plus complète faisant le pont entre les pôles formels, conceptuels et émotifs. De nouvelles associations sont donc érigées et engagent le regardeur dans une nouvelle forme d'objectivité. En ce sens, les associations proposées ne sont plus idiosyncrasiques comme aux premiers stades, mais elles érigent une connexion originale avec des thèmes beaucoup plus larges, par exemple la condition féminine ou la justice. Ainsi, il considère que ses commentaires peuvent avoir un écho chez un auditoire à qui il peut permettre de voir l'œuvre de son point de vue. Ses remarques sont constamment appuyées et nuancées par des éléments que présente l'œuvre soumise à son analyse.

Désireux de découvrir les différentes couches de sens que présente l'œuvre, le regardeur interprétatif utilise parfois des figures de style, telle la métaphore, pour faire part de son

interprétation. Alors que le regardeur du troisième stade recherche activement des indices en ce qui a trait au sens de l'œuvre et à l'intention de l'artiste dans le but de la classer, le regardeur du stade 4 s'engage dans une relation nouvelle avec l'œuvre. Il brode désormais son interprétation autour d'un ou de plusieurs thèmes favorisant ainsi la création d'un lien personnel entre lui et la production analysée. Ce faisant, il est capable de concevoir que l'analyse de l'œuvre ne réside pas dans une seule interprétation possible. Il s'affaire donc à dégager de l'œuvre ses qualités expressives par la recherche de symboles qui évoquent des concepts ou des émotions. Si, au stade 3, le regardeur s'intéresse à la signification des symboles, le regardeur du stade 4 se penche plutôt sur la façon dont les caractéristiques de l'œuvre évoquent des principes et des concepts intangibles. Au sujet du regardeur interprétatif, Housen (1983, p. 158-159) écrit : « He focuses on how these features signify, rather than what they signify. »

Stade 5 : Le regardeur re-créateur (*re-creative viewer*). Le regardeur re-créateur possède une bonne connaissance de l'art et de l'histoire de l'art et a déjà établi une relation de proximité avec l'œuvre soumise à son attention. Comme il est conscient que les théories sur l'art qu'il maîtrise peuvent être transcendées par une œuvre, il comprend que ses connaissances ne sont pas immuables. Gardant ceci en tête, il suspend momentanément son jugement et met de côté ses connaissances afin de poser un regard frais sur l'œuvre proposée. Son état d'esprit est celui d'ouverture afin de laisser parler l'œuvre à analyser sur différents registres.

Conscient que chacun des détails de l'œuvre a été intentionnellement inclus par l'artiste, le regardeur re-créateur cherche à mettre au jour les dispositifs par lesquels l'œuvre communique. Les ambiguïtés, les paradoxes, les jeux plastiques et visuels n'échappent pas à son œil entraîné. L'œuvre d'art est entrevue comme possédant une vie en soi et disposant de propriétés, de règles et d'une histoire qui lui sont propres. À ce dernier stade, l'œuvre est simultanément analysée à partir de différentes perspectives qui vont singulièrement colorer sa compréhension. Ainsi, tout ce qui concerne l'œuvre doit être considéré dans son analyse : les éléments formels et stylistiques, ses différents lieux de conservation, l'histoire de ses acquisitions, etc. La rencontre avec l'œuvre chez ce regardeur requiert la mobilisation de toutes ses facultés entourant ses sens, ses émotions et sa pensée.

Les cinq stades de développement esthétique que propose Housen brossent une taxonomie qui présente les portraits du regardeur naïf au regardeur expérimenté. Comme le précise Housen

(1983), « […] each stage is a distinct and logical framework reflecting coherent patterns in the viewer's understanding of the aesthetic object » (p. 178). Le cadre de référence que représente ce modèle permet d'entrevoir l'expérience esthétique sous une perspective développementale, ce qui est cher à notre étude, afin de permettre aux enseignants participants de situer leurs étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne et d'en dégager les besoins de formation.

3.3.4 La complémentarité des deux modèles retenus

Les deux approches définitionnelles de l'expérience esthétique que nous avons exposées n'ont pas le même point de départ. Csíkszentmihályi et Robinson (1990) circonscrivent les composantes de l'expérience esthétique en s'appuyant sur le point de vue d'experts alors qu'Housen (1983 ; 2001) échafaude ses stades de développement en tenant compte de la réalité du non-initié.

Ces prémisses quant aux postures initiales sont utiles pour mieux saisir la nature des projets respectifs des auteurs. La définition que proposent Csíkszentmihályi et Robinson (1990) précise de manière définie les diverses composantes de l'expérience esthétique. Toutefois, comme le recense Lachapelle (1997) : « [l]es recherches de Csíkszentmihályi et Robinson confirment que la structure de la contemplation esthétique est essentiellement semblable pour tous, même si les contenus de ces activités diffèrent selon les habiletés des regardeurs et selon la nature des défis qu'ils désirent relever » (p. 214). Les différents éléments de cette structure ne distinguent donc pas l'expérience esthétique d'un novice de celle d'un esprit expérimenté. Pour sa part, la typologie de Housen (1983) suggère une organisation hiérarchique de l'expérience esthétique en cinq stades sans toutefois les organiser selon les dimensions de l'expérience esthétique.

Une observation attentionnée de leurs définitions respectives porte à croire que les différentes composantes de l'expérience esthétique telles qu'énoncées par Csíkszentmihályi et Robinson (1990), bien qu'elles s'influencent l'une et l'autre de manière holistique, ne se développent pas forcément de manière conjointe dans les stades que propose Housen (1983). Les raisons qui portent à douter de cette évolution groupée des différentes facettes sont notamment relatives à des facteurs d'ordre intellectuel, mais auraient aussi un lien avec les caractéristiques et les compétences des programmes d'enseignement tout comme la façon dont on les offre. Comme

le soutient Daniel Rice (Rice et Yenawine, 2002), devant l'image, le regardeur a comme premier réflexe de vouloir déchiffrer son sens, avant même de s'attarder à ses aspects perceptuels ou aux émotions qu'elle évoque. Cette volonté de vouloir *de facto* interpréter l'image se rattache à la dimension intellectuelle telle que définie par Csíkszentmihályi et Robinson (1990). Cette même facette apparaît aussi souvent renforcée par la nature de l'enseignement offert au collégial. Par exemple, la finalité des travaux en histoire de l'art au collégial est souvent la rédaction d'une analyse interprétative dans laquelle l'étudiant est amené à décrire les caractéristiques opérantes de l'œuvre afin de la contextualiser. La facette intellectuelle, ici renforcée par les finalités de l'enseignement, serait donc encline à être davantage développée chez les étudiants. C'est pourquoi il semble pertinent de brosser l'hypothèse que cette dimension atteint un stade de développement plus élevé que, par exemple, les dimensions perceptuelle et émotive.

Ainsi, l'utilisation des deux définitions présentées en amont comme sources référentielles participera à la conception d'un cadre interprétatif. Combinées dans ce projet de recherche, ces deux acceptions du concept d'expérience esthétique permettront aux enseignants participants d'établir des cibles de formation au sujet des compétences du programme. Ainsi seront définis les buts et leurs effets attendus propres au modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial.

3.4 Orienter : Le développement d'un modèle didactique

La dernière section de ce cadre théorique sera consacrée à préciser la notion de modèle didactique. Il nous semblera pertinent de circonscrire d'abord la notion plus large de modèle duquel découle celle plus précise de modèle didactique. Nous préciserons ensuite la forme que revêt le modèle didactique développé dans le cadre de cette recherche ainsi que les fonctions auxquelles il répondra. Nous soulignerons finalement l'importance du concept d'enseignement-apprentissage que nous plaçons au centre des préoccupations du modèle.

3.4.1 La notion de modèle

Un modèle, nous disent Bourdieu et al. (1968, cités dans Juan, 1999) peut servir à décrire, expliquer, vérifier ou prévoir une réalité ou un phénomène. À cet effet, tout modèle représente une vision construite du monde, mais demeure une représentation de cette dernière. Il ne peut

donc jamais prétendre à être la réalité elle-même (Danvers, 2003). Sa fonction heuristique permet toutefois de mieux cerner cette réalité et « d'expliciter théoriquement le phénomène ou l'objet modélisé » (Harvey, 2007, p. 23). Thouin (2014) ajoute qu'un modèle doit donc être « surtout jugé en fonction de la qualité des questions qu'il suscite et non de sa ressemblance avec la réalité » (p. 43).

Pour Chavez (2005), un modèle est un guide qui peut constituer en « une représentation simplifiée, formalisée ou non, d'un objet, d'un processus ou d'un système » (p. 58). L'auteure fait part de cette double compréhension du terme de modèle : « Un modèle peut être le produit synthétique d'un acte de description ou d'explication, et, en même temps, jouer le rôle d'un exemple qui guide » (Chavez, 2005, p. 58-59). À l'intérieur de cette étude, il s'agira de développer une représentation schématique d'un objet, soit celui de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial. La définition de modèle retenue dans le cadre de cette étude répond ainsi à celle du modèle d'objet au sens où l'entend Robillard (2009) :

> […] un modèle d'objet a pour référent un objet concret ou une situation concrète (un événement, etc.), alors ce modèle est une idéalisation de cet objet (situation, événement, etc.). Par « idéalisation », il faut comprendre ceci : une représentation schématique, une construction conceptuelle. Mais pas n'importe laquelle : cette idéalisation doit dénoter ou référer à quelque chose qui soit facilement observable (directement ou indirectement). (p. 141-142)

Ce référent concret, ajoute Robillard (2009), est précisément ce qui attribue une valeur scientifique au modèle d'objet : « c'est à cette condition qu'un modèle d'objet pourra se voir attribuer un caractère scientifique ; car sans référent concret, nulle science ne sera possible » (p. 142). Concernant la forme du modèle, l'auteur précise qu'elle peut être plurielle : un diagramme, un tableau, un graphique, un organigramme, une équation mathématique, une maquette, et bien d'autres (Robillard, 2009).

3.4.2 La notion de modèle didactique

Dans le sillon de la définition de la notion de modèle, un modèle didactique « vise à proposer une formalisation pour analyser ce qui est enseigné » (Reuter et al. 2010, p. 139). Il s'agit donc d'une construction théorique à visée descriptive qui, propre à la didactique, a une portée pragmatique. Rappelons à ce sujet que la didactique est une discipline où s'arriment les

considérations théoriques et pratiques afin de produire un discours qui a pour objectif d'orienter la pratique enseignante (Halté, 1992).

Après Sauvé (1992), Messier (2007) précise qu'un modèle didactique concerne la démarche de l'enseignant avant la mise en œuvre d'une action ayant pour finalité l'apprentissage. À cette définition, Messier (2007) ajoute : « Selon ce sens, le modèle didactique consiste donc en une représentation simplifiée d'un processus qui tient compte de la planification, du contrôle et de la régulation de la situation pédagogique, s'inspirant d'un cadre théorique qui la justifie » (p. 138). Ainsi, le modèle didactique se veut un outil réflexif adapté à un contexte d'enseignement-apprentissage qui en inclut plusieurs dimensions :

> […] cette notion peut servir à réfléchir à ce qui est fait dans les classes et à ce qui n'est pas fait, que ce soit en termes de contenus disciplinaires, en termes de relation à des contenus ou à des pratiques extrascolaires, en termes de progression ou de programme d'enseignement, mais aussi en termes de modalités pédagogiques ou modes de travail, en termes d'articulation entre le faire et le dire, entre les activités de production et les activité de réception, etc. (Reuter et al., 2010, p. 140)

Plus encore, Reuter et al. (2010) précise que « [l]e modèle didactique est ainsi conçu comme une matrice permettant de générer des séquences pour l'enseignement et les apprentissages à des niveaux scolaires différents et dans une temporalité variable » (Reuter et al., 2010, p.140).

La notion de modèle didactique est une construction relativement récente, initialement conçue dans le champ de la didactique du français, et fait toujours état de débat au sein de la recherche en didactique (Reuter et al., 2010). La forme à laquelle doit répondre n'est donc toujours pas fixée. Pour notre part, le modèle proposé reprend les axes épistémologique, praxéologique et psychologique du système didactique faisant intervenir respectivement les notions de matrice disciplinaire et d'expérience esthétique. Notre démarche contribue à préciser l'identité de la discipline de l'enseignement des arts en proposant ce que Duplessis (2007) nomme un traitement didactique : « Ainsi la construction d'un savoir scolaire doit pouvoir bénéficier des dynamiques combinées des trois mouvements [épistémologique, praxiologique et psychologique] que nous venons de passer en revue » (section 4. *Conclusion*, paragr. 2.).

3.4.3 La notion de concept intégrateur

Le travail de nature épistémologique, praxéologique et psychologique que nous proposons du modèle didactique permet non seulement de décomposer les constituantes d'un enseignement-apprentissage, mais aussi de mettre à jour les liens et les rapports qui les unissent. Ce faisant, un travail de catégorisation est réalisé permettant ainsi de distinguer les concepts clés que l'on nomme les concepts intégrateurs. Ces derniers sont à l'image des poupées gigognes où les plus extérieures régissent et ordonnent les plus petites (Develay, 1992). À partir de ces quelques notions phares que représentent les concepts intégrateurs, souvent perçus comme le cœur d'une discipline, il est possible de mettre en cohérence l'ensemble des autres concepts du modèle didactique. Les concepts intégrateurs jouent un rôle structurant dans l'organisation d'un modèle didactique et lui donne une cohérence. En ce qui concerne le modèle développé dans le cadre de cette recherche, ils représentent ses grandes intentions et les finalités de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne qui se trouvent en filigrane dans l'ensemble des éléments qui y sont consignés.

3.4.4 La fonction du modèle didactique développé

De surcroît, la représentation du modèle didactique de cette recherche doctorale ne poursuit pas l'objectif de prescrire un modèle instrumentalisant l'enseignement-apprentissage. Ainsi, cette représentation qu'incarne le modèle didactique rejoint l'esprit de ce qu'entendent Elalouf et Robert (2012) en regard des ressources destinées aux enseignants :

> Elles [les ressources] doivent pouvoir être adaptées aux conditions spécifiques des disciplines, y compris institutionnelles et sociales, et aux enseignants ; elles ne peuvent pas être prescriptives, ne serait-ce que compte tenu de la variabilité des conditions d'exercice et de la complexité, mais elles peuvent s'inscrire dans une palette de possibles, à choisir et à adapter. (p. 25)

Suivant ce dessein, le développement du modèle didactique est l'occasion d'ériger un ensemble de principes qui auront pour mission de définir et de décrire cet enseignement-apprentissage afin de rendre intelligibles ses diverses composantes. De cette manière, à distance des ambitions normatives, cette recherche permet plutôt d'aiguiller les enseignants dans cet enseignement-apprentissage. Suivant l'idée de la métaphore de la boussole, l'usage du modèle didactique est plutôt d'orienter et non de diriger. Ainsi, elle désire suggérer des pistes de réflexion et d'action

chez les praticiens et dans une autre mesure, chez les chercheurs en éducation artistique et dans le champ de la didactique.

3.4.5 L'enseignement-apprentissage comme point de mire du modèle didactique

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons un modèle didactique qui aborde spécifiquement le processus d'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. L'enseignement-apprentissage suggère que l'activité d'enseigner est étroitement liée à l'apprentissage qui constitue, en quelque sorte, sa finalité bien qu'il n'en soit pas forcément une conséquence automatique. Il favorise une interaction dynamique entre les résultats d'apprentissage et l'appareillage théorique et pratique mis en place pour y parvenir (Vienneau, 2011). Suivant les préceptes constructivistes, l'enseignement-apprentissage redirige donc la centration de l'enseignement vers l'activité de l'apprenant dans son processus d'apprentissage :

> Ce renversement de perspective où, dans une situation pédagogique donnée, le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner, où l'apprenant est au centre d'une problématique de l'apprentissage, où son activité d'apprenant est privilégiée par rapport à la prestation de l'enseignant, modifie le rôle de l'enseignant. (Altet, 2006, p. 9)

Ainsi décrit, ce processus renforce l'interdépendance du couple indissociable que forment l'enseignement et l'apprentissage.

Cette section nous a permis de circonscrire la notion de modèle didactique tel qu'il est entrevu dans notre étude. Incarné dans une interdépendance entre théorie et pratique, ce modèle didactique, loin d'une visée normative, propose plutôt un cadre flexible orientant l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au sein de la formation en arts visuels au collégial. Pour ce faire, ce dernier propose une représentation construite et simplifiée de cet enseignement-apprentissage.

3.5 Résumé du chapitre

Dans le cadre de ce chapitre, il a été question de présenter et de contextualiser les éléments du cadre théorique de cette recherche qui s'inscrit dans la foulée des études didactiques.

Le système didactique (Chevallard 1985/1991) structure les différentes composantes de la charpente conceptuelle du projet dont les dimensions épistémologique, praxéologique et psychologique sont respectivement représentées par les concepts de matrice disciplinaire et d'expérience esthétique. Or, ces notions se retrouvent au cœur du modèle didactique développé dans cette étude. Nous avons convenu que ce dernier constitue une représentation simplifiée d'un phénomène. Ainsi, le modèle didactique constitue un guide non prescriptif pour la réflexion et l'action concernant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au sein de la formation en arts visuels au collégial.

Rappelons que les éléments de ce cadre théorique font éco aux trois objectifs de notre thèse inspirés par la métaphore de Fabre (2011a; 2011b) : cartographier, localiser et orienter. Avant d'en arriver à l'exposition des résultats, il nous importe, dans le chapitre suivant consacré au cadre méthodologique, d'exposer la démarche de notre investigation.

CHAPITRE 4

CADRE MÉTHODOLOGIQUE



Manon De Pauw, *L'atelier d'écriture*, extrait vidéographique, 2006. Courtoisie de l'artiste.

Comprendre, c'est envoyer un autre message.

Bruno Latour

Comme il a été mentionné en amont, le but de la présente recherche est de développer 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. Ce chapitre vise donc à définir la posture épistémologique et le cadre méthodologique de notre investigation. Pour ce faire, nous allons préciser la posture qualitative/interprétative privilégiée dans le cadre de cette recherche avant de circonscrire plus en détail notre choix de la recherche développement. Nous présenterons ensuite la modélisation que nous proposons de ce devis de recherche afin de rendre explicites les différents pôles qui ont fait figure de guides au cours de notre investigation. Nous verrons également comment la reconfiguration de la recherche développement telle que nous la concevons dans le cadre de ce projet entretient de nombreuses convergences avec la recherche collaborative. Nous nous consacrerons aussi à définir notre processus de recrutement et d'échantillonnage tout comme nous établirons aussi le profil des enseignants participants. Par la suite, nous traiterons des dispositifs de collecte de données et nous nous attarderons aux procédures de leur analyse. Enfin, nous préciserons les critères de rigueur méthodologiques et relationnels qui ont éclairé notre démarche et les moyens entrepris pour les soutenir.

4.1 La posture épistémologique et le paradigme de recherche

La posture épistémologique est composée d'un ensemble de croyances préalables à l'établissement d'un savoir portant sur la manière dont ce dernier est constitué. Elle représente les manières de penser et d'étudier la réalité sociale (Strauss et Corbin, 2004). Comme le soutient Savoie-Zajc (2011), l'épistémologie sélectionnée détermine la posture du chercheur, la vision de la réalité à laquelle il adhère, la nature du savoir qu'il a l'ambition de produire ainsi que la finalité de sa recherche. Charmillot et Dayer (2007) mentionnent pour leur part que la posture épistémologique de la chercheure est parfois confondue avec les méthodes de collecte et de traitement des données. Bien qu'elle soit partie intégrante de la réflexion méthodologique, elle ne se réduit pas à l'appareillage technique utilisé et ne peut se situer dans le même ordre que ce

dernier. Par sa qualité surplombante, elle détermine et guide la sélection des méthodes qu'elle compte utiliser pour récolter et analyser les données recueillies.

La posture adoptée dans le cadre de cette recherche doctorale est de type qualitative/interprétative. Savoie-Zajc (2011) précise que la jonction de ces deux épithètes qualifie d'une part le type de données utilisées et, d'autre part, l'épistémologie sous-jacente à ce type de recherche. La chercheure résume en ces mots les termes de cette posture épistémologique :

> Ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus, il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. […] Par souci de précision […][,] nous la nommons qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. (Savoie-Zajc, 2011, p. 126)

En phase avec cette posture qualitative/interprétative, nous préciserons les orientations épistémologiques de cette recherche. Pour ce faire, nous verrons que cette appartenance s'exprime notamment par un savoir construit et rattaché à un contexte, par une méthodologie de nature qualitative, ainsi que par une finalité visant la compréhension.

4.1.1 Des savoirs construits et rattachés à un contexte

Sous un devis de recherche qualitative/interprétative, une description détaillée du contexte devient un paramètre important pour permettre à la chercheure une meilleure mise en perspective des résultats. Creswell (2009) définit le contexte comme étant l'ensemble des conditions générales et spécifiques qui influencent les stratégies adoptées par la chercheure afin de mener son investigation. De leur côté, Pourtois et Desmet (2007) précisent que le contexte est « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout » (p. 37). À la suite de Poupart (1997), nous sommes au fait que la représentation que se construit un participant d'une situation donnée et le contexte de cette situation sont deux éléments entrelacés qu'il est difficile de départager puisque le contexte teinte les représentations de l'acteur (qu'il soit le participant ou la chercheure) qui, à son tour, influence le contexte par ses actions et ses prises de position. C'est en ce sens que, dans le cadre de cette recherche, nous ne désirons pas aseptiser les données

recueillies, c'est-à-dire les désincarner de leur contexte. La démarche que nous réalisons tend plutôt à comprendre leur rapport avec le contexte tout en ne gommant pas leur complexité. Denzin et Lincoln (1994) ajoutent à la posture interprétative de la chercheure l'importance de l'étude des éléments dans leur contexte naturel : « [q]ualitative researchers study things in their natural setting, attempting to make sense of interpret phenomena in terms of the meaning people bring to them » (p. 2). Ainsi, la description du contexte apparaît comme étant un élément important de cette recherche développement qui se déroule en contexte naturel puisqu'elle a l'ambition d'être en phase avec le milieu qui l'a vu naître. Notre position rejoint donc la vision du « laboratoire naturel » proposée par Sandoval et Bell (2004).

Le savoir dégagé par la présente recherche est donc intimement lié au contexte à l'intérieur duquel il sera produit, soit l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au niveau collégial au Cégep de l'Outaouais. Cette étude ne vise donc pas la généralisation des résultats comme le proposerait le paradigme positiviste, mais plutôt l'élaboration de principes transposables à d'autres contextes[12]. Qui plus est, la réalité rattachée à la création du modèle didactique sera inscrite dans un processus continuel de construction, de déconstruction et de reconstruction dans lequel ce développement sera ponctué d'allers-retours, structurant un réel dialogue entre les différents pôles de la recherche (Harvey, 2007 ; Van der Maren, 2003).

Giorgi (1997) rappelle que les perspectives épistémologiques propres aux approches qualitatives ont remis en cause la possibilité pour la chercheure de prétendre décrire une réalité strictement objective. Il soutient l'impossibilité de « séparer l'observateur de son objet d'observation et de séparer les objets d'observation de leur contexte temporel et spatial, la valeur heuristique d'un concept de causalité linéaire ou encore la neutralité que garantirait la méthodologie par rapport aux valeurs » (Giorgi, 1997, p. 366).

[12] On peut penser, par exemple, que ce modèle didactique ou la façon de le concevoir pourrait être ultérieurement adapté à l'enseignement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de son enseignement-enseignement dans un autre collège ou au sein d'un programme, notamment en Arts, lettres et communication. Qui plus est, la modélisation qui résultera de ce projet de recherche pourra elle aussi être adaptée afin de guider l'élaboration de modèles didactiques dans d'autres ordres d'enseignement.

4.1.2 Une démarche qualitative

Précisons que la recherche développement tend principalement vers le pôle de l'action. Le caractère scientifique de ce devis est lié à son analyse faisant état d'une compréhension du contexte, des représentations des acteurs ainsi que du processus d'élaboration de l'objet. Ces objectifs orientent donc la recherche vers une position interprétative où les données recueillies et analysées relatent « des perceptions, des expériences et des réflexions dans l'action des participants à la suite de la mise à l'essai » (Loiselle et Harvey, 2008, p. 47). En accord avec le paradigme constructiviste, les approches de la recherche qualitative/interprétative ont pour objet de recueillir des données qui serviront à « mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et réviser au besoin ces choix » (Loiselle et Harvey, 2008, p. 48).

Cette posture interprétative nous incite donc à poursuivre une démarche de nature qualitative et influence le choix des outils utilisés lors de la collecte de données. La particularité de la démarche qualitative relève notamment de la nature des données relevées qui, selon Van der Maren (2006), « visent la construction ou la vérification d'une compréhension (interprétation) ou d'une planification d'actions par les significations attribuées et par les rationalités invoquées par les acteurs » (p. 66). Le contact privilégié que ces types de données entretiennent avec le terrain est précieux puisqu'il permet d'enrichir l'expérience de recherche développement (Loiselle et Harvey, 2008). Propres aux méthodes qualitatives, les stratégies de collecte de données sélectionnées permettront une approche inductive à travers laquelle les particularités de l'objet à développer émaneront des données recueillies. Au regard du rôle du chercheur qui utilise les méthodes qualitatives, Mucchielli (2005) écrit : « Il [le chercheur] doit sans arrêt réfléchir et intervenir pour orienter sa quête en fonction des résultats progressifs des analyses » (p. 23). Nous concevons que cette définition sied bien au devis de la recherche développement qui, divisée sous plusieurs pôles, demande au chercheur de construire, déconstruire et reconstruire son objet avant d'en arriver à un produit qui satisfait les besoins du contexte pour lequel il est conçu.

4.1.3 Une finalité visant la compréhension

Comme cette recherche a pour but de développer 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, le projet proposé se rallie à la position de Loiselle et Harvey (2008) qui stipulent que « […] l'expérience de développement devra faire l'objet d'une analyse qui assure une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (p. 46). Paillé (2008) ajoute que l'analyse du processus de développement se situe au cœur du caractère scientifique de ce devis de recherche :

> Il s'agit donc […] d'expérimenter, et, surtout, d'expérimenter dans un contexte scientifique. La démarche n'en est donc pas uniquement une d'expérimentation, mais aussi de recherche, puisque l'un des objectifs majeurs demeure celui d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation. (p. 139)

Il semble ici essentiel de clarifier le processus de compréhension puisque ce dernier se situe au cœur du paradigme interprétatif (Creswell, 2009). Le processus de compréhension relève ainsi d'une interaction qui est riche de sens et la chercheure désire plutôt appréhender le monde dans toute sa complexité sans en restreindre la compréhension à quelques concepts déterminés (Creswell, 2009). Nous nous rallions donc à la définition que donnent Sanchez et Monod-Ansaldi (2015) de la complexité en contexte de recherche :

> Le terme complexité doit alors être entendu dans le sens qu'en donne Morin (1990), qui envisage la complexité dans une perspective systémique, comme ce qui est tissé ensemble. Il s'agit, par exemple, de comprendre la complexité de l'activité du praticien en tenant compte du fait que cette complexité est au cœur du dispositif étudié et n'est donc pas une variable parmi d'autres. (p. 82)

De plus, la chercheure ne fait pas face à une transparence absolue, c'est-à-dire que la compréhension ne se présente pas clairement. Elle doit donc d'abord effectuer un travail où entrent en jeu des savoirs et des expériences, des intuitions et des rationalités et un exercice dialogique qui passent en première instance par la complexité de la rencontre avec l'autre, par l'exploration de l'autre (Ameigeiras, 2009).

4.2 La méthodologie de recherche : la recherche développement

Pour faire part du cadre méthodologique préconisé dans la présente recherche, nous soumettrons, dans un premier temps, une définition du devis de la recherche développement qui nous a d'abord inspirée. Dans un deuxième temps, nous présenterons les différentes composantes

de la modélisation que nous proposons de ce devis de recherche. Dans un troisième temps, nous mettrons de l'avant les rapports qu'entretient notre vision de la recherche développement avec les préceptes de la recherche collaborative, plus précisément l'importance accordée aux participants et à la mise en œuvre d'une démarche récursive.

4.2.1 Une définition de la recherche développement

Afin d'épouser les besoins méthodologiques de cette investigation, le devis de la recherche développement a été sélectionné. Ce devis est un modèle de recherche appliquée lié à une pratique donnée (Pépin, 2008) où « le développement du produit demeure au cœur de la démarche » (Loiselle et Harvey, 2008, p. 52). Van der Maren (2003) distingue trois formes de recherche développement d'après leur finalité respective : le développement de concepts, le développement d'objets ou d'outils, et le développement ou le perfectionnement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels. Dans le cas de notre recherche, c'est précisément le développement d'un outil qui est visé, soit un modèle didactique. C'est pourquoi le projet rejoint la définition élargie de la recherche développement donnée par Borg et Gall (1989) à l'intérieur de laquelle sont inclus non seulement le développement d'objets matériels, mais aussi de modèles didactiques, de méthodes pédagogiques, de stratégies d'enseignement ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative.

Harvey (2007, p. 79), suivant Loiselle (2001), soumet huit caractéristiques distinctives qui précisent la scientificité de la recherche développement :

1. Le caractère novateur du produit ou de l'expérience ;
2. La présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience ;
3. La collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données ;
4. L'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques ;
5. La mise à jour des caractéristiques essentielles du produit ;
6. La justification des modifications effectuées en cours d'élaboration ;
7. L'ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit ;
8. La rédaction et la diffusion des rapports scientifiques.

Ces caractéristiques seront placées en relation avec les pôles de la modélisation de ce devis de recherche que nous proposons afin d'établir les balises d'une séquence nous permettant de mener une démarche de recherche développement à teneur scientifique.

4.2.2 Présentation de la modélisation de la recherche développement de Harvey (2007)

C'est inspirée du schéma de la recherche développement présenté par Harvey (2007) (figure 10), lui-même modélisé d'après Nonnon (1993, cité dans Harvey, 2007), que nous avons structuré les différents paramètres de ce projet.

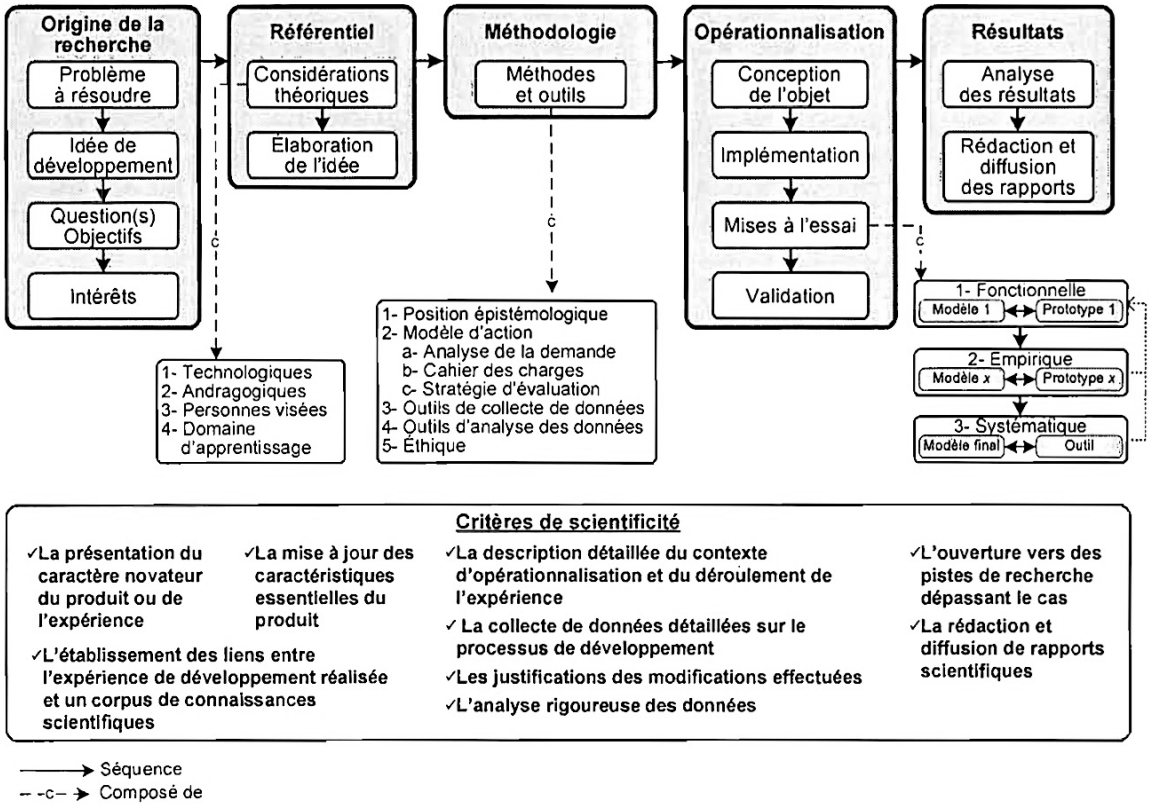


Figure 10 : Modélisation de la recherche développement par Harvey (2007, p. 80)

Selon ce schéma, la recherche prend racine dans un problème à résoudre d'où émerge une idée de développement qui est formulée sous forme de questions et d'objectifs afin de rejoindre tant des besoins que des intérêts des participants. La recherche, ainsi ancrée dans une

problématique, tend à prendre en considération des référents théoriques afin de concevoir l'élaboration de l'idée en relation avec les moyens, les participants et le domaine concerné. Entre alors en jeu le cadre méthodologique qui permet de faire valoir la posture épistémologique, le modèle d'action et les outils privilégiés pour procéder à la collecte et à l'analyse de données tout en respectant les dimensions éthiques de la scientificité de la démarche. L'opérationnalisation prend forme lors du développement de l'objet et de son implantation qui a cours par des mises à l'essai et une évaluation. Il en résulte une connaissance accrue, fonctionnelle, empirique et systématique de la procédure même de la recherche développement ainsi que de l'objet qui en découle, ce qui met en perspective la possibilité d'autres pistes de recherche. Comme le schéma de Harvey (2007) s'inscrit dans une approche qui peut être interprétée de manière linéaire et que notre objet de recherche porte sur l'expérience esthétique de l'art postmoderne, c'est par souci de cohérence que nous avons repensé la manière d'aborder la recherche développement en appuyant sa dynamique sur cinq pôles que nous précisons dans la section suivante.

4.2.3 Les cinq pôles du modèle de la recherche développement

La modélisation de la recherche développement que nous proposons se décline en cinq pôles ou composantes qui sont exprimés dans le schéma suivant et qu'il nous importe de définir. Cette modélisation se trouve illustrée par la figure 11.

Le pôle consacré à l'émergence de la recherche consiste à préciser la problématique de la recherche, et ce, en s'appuyant sur la littérature scientifique, mais aussi en collaboration avec les participants. Ces derniers circonscrivent leurs besoins à cet égard, ce qui permet d'esquisser l'objet à développer, d'établir la question et les objectifs de la recherche ainsi que d'induire les intérêts du projet. De la problématique, il convient de mettre en place un cadre analytique qui constitue l'appareillage théorique à travers lequel les données seront analysées. Ces considérations théoriques et conceptuelles constituent le pôle référentiel de notre modélisation de la recherche développement. Rappelons que dans le cadre de cette recherche, ce pôle est constitué des notions de matrice disciplinaire, d'expérience esthétique et de modèle didactique.

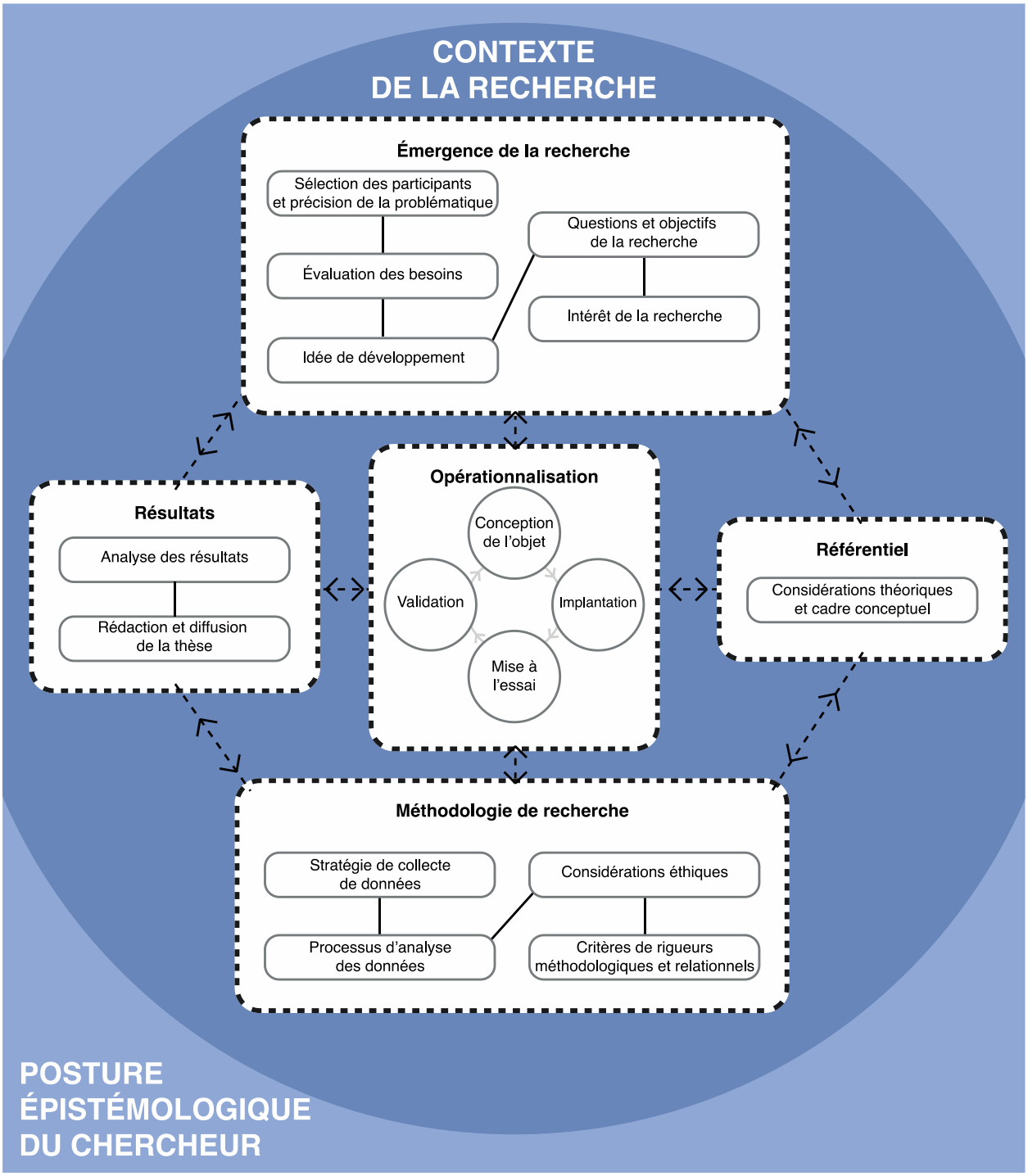


Figure 11 : Modélisation systémique du modèle de recherche développement (adaptée d'après Harvey, 2007)

De son côté, le pôle de la méthodologie de la recherche explicite les stratégies de collecte de données desquelles découlent les considérations éthiques et les critères de rigueur méthodologique et relationnelle.

Le pôle des résultats expose quant à lui le processus d'analyse des données et précise les moyens envisagés quant à leur diffusion. Dans le cas de notre recherche, la diffusion des résultats sera assurée par la présente thèse.

Au centre de ce processus se trouve l'opérationnalisation de l'objet à développer. Véritable catalyseur de l'ensemble de la démarche, ce pôle précise l'alternance des implantations, les mises à l'essai et les démarches de validation menant au développement de l'objet. De plus, sa constante interaction avec les quatre pôles propose que l'on élabore et modifie l'objet en « considérant les réflexions, les observations et les données recueillies en cours de réalisation » (Loiselle et Harvey, 2008, p. 44).

Dans la configuration du schéma sur lequel nous nous appuyons, ce n'est pas tant les pôles qui sont modifiés comparativement à ceux dont fait état le schéma d'Harvey, mais leur dynamique en ce que l'opérationnalisation se retrouve au centre de la démarche. Cette place qu'occupe le pôle de l'opérationnalisation incite à concevoir la démarche de manière itérative et récursive, ce qui est en lien avec la constance du questionnement sous-jacent à la conception postmoderne à laquelle nous nous référons dans le cadre théorique. Cette configuration permet également de faire valoir des points de convergence entre notre modèle de recherche développement et celui de la recherche collaborative.

4.2.4 Les points de convergence de notre modèle de la recherche développement avec la recherche collaborative

De plus, bien que la recherche développement ne soit pas ordinairement citée comme une forme de la recherche collaborative, comme c'est le cas pour la recherche action, la recherche-formation ou encore la recherche-intervention, notre conception de la recherche développement est toutefois teintée des prémisses des approches collaboratives. Cet aspect hybride de la recherche développement n'est pas inusité puisque, comme le soulève Thouin (2014), il n'est pas rare que la recherche développement comporte des volets qui empruntent à d'autres types de

recherche. Ainsi, l'apport de la recherche collaborative teinte notre démarche méthodologique puisqu'elle favorise entre autres une convergence entre les milieux de la pratique et les milieux de la recherche tout comme elle est effectuée sur le terrain des praticiens avec leur étroite participation. Elle propose aussi une démarche flexible, récursive et dialectique visant non pas nécessairement des changements sur le plan des pratiques de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial au sein du programme *Arts visuels*, mais son éclaircissement par une meilleure compréhension.

Comme le soutient Desgagné (1997), la recherche collaborative en sciences de l'éducation implique la contribution des enseignants puisqu'ils « deviennent, à un moment ou à un autre de cette démarche de recherche, les "coconstructeurs" de la connaissance à produire liée à l'objet investigué » (p. 372-372). La modélisation de la recherche développement que nous proposons tend à intégrer les enseignants participants, et ce, dans l'ensemble des étapes de la recherche. Elle témoigne donc de l'importance que nous accordons à réunir les préoccupations du milieu de pratique à celles du milieu de la recherche et elle s'approche de la visée de la recherche collaborative telle que décrite par Barry et Saboya (2015) : « Elles [les recherches collaboratives] renvoient au souci, de la part des chercheurs en éducation de mieux lier théorie et pratique, de prendre davantage en compte les perspectives du praticien participant à ces recherches et d'éclairer certains pans de la pratique » (p. 50). En ce sens, notre modélisation contribue à la médiation entre une communauté de pratique et une communauté de recherche.

L'investigation en contexte collaboratif se fonde sur la compréhension que les praticiens, de concert avec le chercheur, vont construire à l'égard d'éléments qui concernent leur pratique (Desgagné, 1997). La compréhension commune dégagée par la recherche collaborative, nous dit Desgagné (1997), « se construit au fil de l'exploration » (p. 373). Ce faisant, cette construction influence les orientations du chercheur qui ajuste constamment les paramètres de la recherche en cours d'investigation. Voulant nous distancier de l'aspect linéaire et étapiste de certaines modélisations de la recherche développement ou des modèles s'en inspirant, tels le design pédagogique (Schiffman, 1995) ou l'ingénierie de la formation (Depover et Marchand, 2002), l'articulation des cinq pôles de ce projet s'opère en boucle. Au sujet de l'aspect récursif de la recherche développement, Harvey (2007) précise : « Comme pour l'ensemble des méthodes de

recherche développement ou de design pédagogique, bien que sa modélisation oblige à séquencer la démarche, il faut conserver à l'esprit que l'itération est indissociable d'un tel projet de développement » (p. 82).

La dynamique créée par la modélisation proposée met l'accent sur la récursivité du processus. Cette dernière permet aux participants et au chercheur de faire des allers-retours d'un pôle à l'autre afin de les redéfinir et les réviser, et ce, durant toute la tenue de la recherche afin de répondre aux besoins émergents. Ainsi, notre modélisation de la recherche développement tente de favoriser une approche intégrée où les pôles sont compris comme des composantes malléables, concomitantes et interdépendantes plutôt que séquentielles. Ces modifications ont été favorisées dans l'esprit d'une méthodologie plus flexible, en phase avec les particularités de la recherche qualitative qui, comme le propose Pires (1997), « se caractérise en général par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête » (p. 52). Aussi, l'ajout de cet aspect récursif dans la mise en œuvre du modèle didactique développé fait écho aux caractéristiques du processus de la recherche qualitative qui, selon Paillé (2008), offre un design méthodologique qui « […] n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus […] » (p. 219).

L'aspect récursif de la construction du savoir que propose notre modèle de la recherche développement est en phase avec l'approche qualitative/interprétative qui nécessite un aller-retour continuel entre les aspects pratiques et les éléments théoriques, entre la réflexion et l'action. Selon cette perspective, la recherche développement vient rejoindre une conception active du savoir qui propose que les savoirs résultent *de* et *dans* l'activité d'un sujet. Le savoir, nous dit Piaget (1937, cité dans Le Moigne, 1999), s'acquiert par le biais d'expériences puisque l'individu en dégage un sens du monde qui lui est propre (Creswell, 2009). À cet effet, Loiselle et Harvey (2008) ajoutent : « Les deux pôles de l'activité scientifique se nourrissent et s'alimentent mutuellement. Les connaissances théoriques existantes peuvent orienter la recherche de solutions dans l'action » (p. 46). Les recherches d'intervention (Touré, 2010), telle que la recherche développement, ne sont pas des « sous-produits de recherches fondamentales » font remarquer Loiselle et Harvey (2008) puisque « l'étude d'un contexte peut conduire à des résultats qui repositionnent un corpus théorique lié à une discipline » (p. 46).

Bien que l'agencement des pôles (à lire dans le sens horaire à partir d'*Émergence de la recherche* jusqu'à *Résultats*) corresponde à une séquence logique des moments de la constitution d'une recherche, ces derniers doivent demeurer ouverts et sujets à modification durant l'ensemble du processus. Le chercheur et les participants peuvent être libres de procéder à ces changements en gardant comme point de mire une meilleure opérationnalisation de l'objet à développer. De plus, le terme de cette recherche, qui est incarné par les trois chapitres de résultats, ne doit pas être considéré comme une fin en soi. Il doit plutôt être perçu comme une occasion de revisiter les questions et les objectifs de cette recherche. Son importance réside dans le fait qu'il doit faire figure de tremplin qui portera les investigations de ce projet vers de nouveaux questionnements et de nouveaux objectifs de recherche.

En guise de synthèse, précisons qu'en plus des huit caractéristiques distinctives de la recherche développement que nous avons énumérées, nous retiendrons de ce devis de recherche l'importance de la systématisation des différents pôles menant à l'élaboration de l'objet et de leur dynamique. À l'image du modèle de la recherche développement soumis par Harvey (2007), nous proposons une division des composantes de la recherche développement en cinq pôles. Cependant, l'émergence de la recherche, le référentiel, la méthodologie de recherche ainsi que les résultats gravitent autour d'un cinquième pôle consacré à l'opérationnalisation de l'objet à développer. Se situant en position centrale de notre modélisation, ce dernier rappelle que l'élaboration de l'objet se situe au centre des préoccupations de cette démarche de recherche. Rappelons aussi que notre modélisation de la recherche développement est fortement teintée des approches collaboratives. À cet égard, nous retiendrons, d'une part, l'apport des participants dans la définition des différents pôles de notre recherche et, d'autre part, celui de la dynamique itérative de la démarche d'investigation.

4.3 Les participants

Il nous a été possible de préciser la grande place accordée aux participants dans le cadre de cette recherche teintée par les préceptes de la recherche collaborative. Notre vision de la recherche développement rejoint la posture de Van der Maren (2006) qui, à son propos, précise qu'elle « se déroule sur le terrain des acteurs et avec les acteurs. […] La recherche pédagogique ne peut se faire en solitaire » (p. 53). La présente section vise à préciser le rôle de la chercheure et

à faire valoir la place du participant ainsi qu'à décrire le processus de recrutement des enseignants avec qui il nous a été possible de collaborer. Nous détaillerons les principes qui ont guidé l'établissement de notre échantillon et nous préciserons le profil des participants.

4.3.1 Le rôle de la chercheure : une subjectivité décrite et assumée

Avant de définir la place des participants dans notre démarche de recherche, il importe de préciser notre propre rôle de chercheure. Ayant été nous-même enseignante au sein de l'équipe des enseignants participants à l'étude durant une grande part de la collecte des données, notre posture se rapproche de celle du pédagogue chercheur telle que définie par Van der Maren (2006) :

> Dès lors, si le pédagogue chercheur souhaite contribuer à l'évolution des pratiques et à l'élaboration de la praxis du pédagogue praticien, il sait qu'il ne peut que se mettre en position d'accompagnement du praticien, d'écoute et de partage des réflexions de ce dernier, de miroir et de reflet de ses actions de façon à permettre une co-analyse de la pratique. Car c'est généralement dans une co-analyse que se produit la catalyse de l'action pédagogique nécessaire à sa théorisation (élaboration d'une *praxis*), lorsque le chercheur et le praticien sont engagés dans un même questionnement à propos d'une action dont le chercheur reconnaît qu'il en est que l'interprète alors que l'auteur en est l'acteur, le praticien. (p. 75)

Cette posture renvoie à notre souci d'établir une convergence entre la théorie et la pratique. Elle définit aussi l'importance que nous accordons aux perspectives du praticien pour éclairer certains pans de la pratique enseignante concernant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne (Barry et Saboya, 2015).

Une brève section située en introduction à notre manuscrit est destinée à décrire sommairement notre parcours et la double posture de chercheure et d'enseignante qui a été assumée durant une grande partie de la réalisation de cette étude. Étant ainsi décrite, notre subjectivité nous permet de soulever les biais potentiels et d'objectiver plus efficacement nos données (Harvey, 2008). Cette posture est en accord avec les postulats de la recherche qualitative/interprétative qui reconnaît le caractère fortement contextualisé, interprété et construit de la connaissance produite (Girod-Séville et Perret, 2004). De plus, la méthodologie et les outils de collecte de données convoqués, notamment le journal de bord, sont regardés avec attention afin d'assurer une éthique convenable à l'étude et afin d'éloigner tout risque de préjudices aux participants interrogés.

4.3.2 La place du participant : l'expertise des enseignants mise à contribution

Le processus d'élaboration de l'objet concerne non seulement la chercheure, mais implique une interaction soutenue avec les participants. Ces derniers collaborent à la mise à l'essai et influencent fortement les multiples prises de décision qu'impliquent les différentes phases que nécessite un tel devis de recherche (Harvey et Loiselle, 2009). Le savoir qui émane de cette recherche est donc le reflet de la réalité d'un milieu et est issu des acteurs que la chercheure s'affaire à recenser et à organiser (Creswell, 2009). La participation active des acteurs à la recherche n'est pas éloignée de sa visée d'action puisqu'elle propose « des modèles ou des outils construits pour et avec les acteurs » (Girod-Séville et Perret, 2002, p. 4).

Le rôle des enseignants participant à notre étude dépasse le statut de sujet que notre recherche tenterait d'étudier ou s'écarte de la fonction d'agent à qui l'on exige de mettre en place les expérimentations que nous aurions prévues (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Suivant une vision collaborative de la recherche développement, les enseignants sont plutôt considérés comme des participants actifs qui contribuent à une grande part du processus de recherche. Ainsi, notre vision valorise la consolidation de la posture de l'enseignant en tant que praticien réflexif qui peut « travailler à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles » (Schön, 1994, p. 202). C'est en ce sens que nous adhérons à la vision de la recherche collaborative qui désire faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les participants (Desgagné, 1997 ; Couture, 2015). À ce propos, nous nous rallions aux propos de Sebillotte (2007) qui a précisé avec éloquence la teneur du *pour*, du *par* et du *avec* au sein des recherches collaboratives : « "pour" traduit la finalité des connaissances destinées aux praticiens et aux chercheurs ; "sur" traduit que les connaissances concernent des pratiques, des savoirs liés à l'action dans des milieux complexes ; "avec" exprime que c'est le seul moyen d'y arriver » (p. 71-72).

4.3.3 Le recrutement des participants et l'échantillonnage de milieu

Les participants à l'étude sont des enseignants d'histoire de l'art, ou des enseignants récemment retraités du même domaine, ainsi que des enseignants d'arts visuels. En ce qui a trait à la procédure suivie lors du recrutement, une première approche a été effectuée par courriel. Un document qui résume la problématique de recherche ainsi que sa question principale et ses quatre

objectifs leur a été acheminé quelques mois avant le début de la collecte de données. Le processus de la collecte de données a aussi été explicité dans cet envoi afin de leur présenter une idée générale de l'implication pour laquelle ils sont sollicités. De plus, les formulaires de consentement destinés aux enseignants concernant les entrevues individuelles et les entrevues de groupe ont été joints à cet envoi initial. Ces documents se trouvent respectivement aux annexes IV, V et VI. Concernant les enseignants pour lesquels nous n'avons pas eu de réponse une semaine après l'envoi du courriel, une relance par courriel a été effectuée.

Pour la sélection des différents participants à l'étude, l'échantillon par cas unique a été favorisé, plus principalement l'échantillonnage de milieu (Pires, 1997) auprès du Cégep de l'Outaouais. Il s'agit donc ici de choisir ce seul milieu qui se dit « clos », c'est-à-dire aux frontières naturellement données, pour la constitution du corpus empirique. Pires (1997) définit ce milieu comme un univers de recherche qui « se présente à l'analyste de manière non morcelée et comme étant susceptible d'une appréhension dans son ensemble » (p. 136). Ainsi, l'échantillon sélectionné provient d'acteurs constitutifs de ce milieu et qui sont les plus directement concernés par la question et les objectifs de cette recherche, soit un groupe de 11 enseignants ou d'enseignants retraités depuis moins de cinq ans du Département des arts du Cégep de l'Outaouais. La constitution d'un tel échantillon représente un corpus empirique qui permet une description plus holistique à partir de plusieurs techniques de collecte de données (Pires, 1997). De plus, au sujet du devis de recherche développement qui nécessite dans le cadre de ce projet une approche de type collaborative, le choix de l'échantillon de milieu facilite la participation des enseignants aux séances de collecte de données. Elle a favorisé aussi la mise en commun de leurs points de vue dans l'optique d'une co-construction du modèle didactique prévu au terme de ces travaux.

Reposant bien souvent sur un échantillon non aléatoire, la construction d'un échantillon scientifiquement valide en recherche interprétative repose sur quatre principaux critères selon Savoie-Zajc (2011 ; 2007). Il se doit d'être intentionnel, c'est-à-dire en lien avec les buts poursuivis par la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est cohérent avec la posture épistémologique et méthodologique et il répond à des considérations éthiques. À cet ensemble de critères, nous aimerions ajouter le critère logistique tel que défini par Miles et

Huberman (2003) et implicites chez Pires (Savoie-Zajc, 2007). Ce dernier comprend les aspects de l'accessibilité, des échéances et de la disponibilité des répondants. Une description de ces critères, de même que leur application en lien avec la présente recherche se trouvent à l'annexe VII.

4.3.4 La description des profils des participants

Les onze participants à l'étude font ou ont fait partie du corps enseignant du Cégep de l'Outaouais. Au moment de la collecte de données, tous ont complété une formation universitaire de premier cycle spécialisée en arts visuels ou en histoire de l'art. Neuf d'entre eux possèdent un diplôme de deuxième cycle dans l'une ou l'autre de ces disciplines et, parmi cet échantillon, deux ont obtenu un diplôme universitaire de troisième cycle, respectivement en histoire de l'art et en sémiologie, et deux sont aussi candidates au doctorat en études et pratiques des arts. Une participante termine un programme de formation continue en enseignement au collégial dans le cadre d'une scolarité de second cycle offerte par PERFORMA. Le tableau 4.1 précise les disciplines d'embauche propres à chaque participant et définit leur expérience en enseignement.

Tableau 4.1 : Précisions relatives à la discipline et à l'année d'embauche des participants

Nom et prénom	**Discipline**	**Période à l'emploi du Cégep de l'Outaouais**
Dominique Bérubé	Arts visuels	Depuis 1988
Chalifour, François	Histoire de l'art (520)	Depuis 2002
Cummins, Louis	Histoire de l'art (520) et Cinéma (530)	De 1977 à 2011
Grondin, Thomas	Histoire de l'art (520)	Depuis 2006
Hamelin, Philippe	Arts visuels (510) et Cinéma (530)	Depuis 2008
Ladouceur, Éric	Arts visuels (510)	De 2001 à 2015
Leblanc, Marie-Hélène	Arts visuels (510)	De 2011 à 2014
Lefebvre, Marie-Claude	Histoire de l'art (520)	De 1989 à 2014
Lescarbeau, Catherine	Arts visuels (510)	Depuis 2014
Marcotte, Christine	Arts visuels (510)	Depuis 1999
Rajotte, Nelly-Eve	Arts visuels (510)	Depuis 2012

Il est à noter que cinq des onze participants de notre échantillon sont des employés permanents du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, quatre y sont ou ont été enseignants contractuels et deux étaient des enseignants retraités du collège depuis moins de cinq ans avant le début de la collecte de données. Un enseignant a aussi quitté le collège en 2015 afin

de poursuivre sa carrière en enseignement des arts visuels dans un cégep d'une autre région administrative du Québec.

Parmi les participants, cinq ont déjà assumé des postes administratifs au sein du Département, soit à titre de coordonnateur du Département des arts ou comme responsable du programme *Arts visuels* (ou *Arts plastiques*). Sept participants possèdent une expérience en enseignement universitaire en arts visuels ou en histoire de l'art au moment de la collecte de données. À cet effet, ils ont assumé les tâches liées à l'assistanat d'enseignement ou à des charges de cours au premier ou au second cycle. Une majorité de l'échantillon dispose donc aussi d'une fine connaissance de l'enseignement universitaire en arts visuels ou en histoire de l'art.

En parallèle à leur carrière d'enseignant, les participants à notre étude sont actifs dans le champ des arts visuels. Leurs engagements se déclinent entre autres par l'exposition de leurs œuvres dans des lieux de diffusion professionnels (centres d'artistes, galeries, centres d'exposition, événements, musées) et ont reçu une reconnaissance régionale, provinciale, nationale et internationale. L'expertise du milieu professionnel de notre échantillon se définit aussi par une proximité avec les institutions culturelles. À cet effet, un enseignant a occupé les fonctions de guide au Musée des beaux-arts du Canada et une seconde participante a été directrice artistique de deux centres d'artistes, a signé plusieurs commissariats et occupe aujourd'hui un poste de professeure invitée dans une université québécoise afin de diriger la galerie de l'établissement. Trois des enseignants sondés sont aussi critiques indépendants et signent ponctuellement des comptes rendus d'exposition et des textes théoriques dans des périodiques spécialisés ou des ouvrages collectifs universitaires.

4.4 Les dispositifs de collecte de données

Propres à la recherche qualitative, les méthodes de collecte de données sélectionnées sont l'entrevue individuelle, l'entrevue de groupe et le journal de bord. Utilisées en concomitance, ces diverses stratégies favorisent une approche inductive à travers laquelle les particularités de l'objet à développer émaneront des données recueillies. Cette définition sied bien tant aux prémisses de la recherche de type interprétative qu'au devis de la recherche développement qui demandent au chercheur de construire, déconstruire et reconstruire son objet avant d'en arriver à un produit qui

satisfait les besoins du contexte pour lequel il a été conçu. L'annexe VIII synthétise le processus de collecte de données et expose les objectifs poursuivis pour chacune des entrevues réalisées. Dans le cadre de cette section, nous préciserons le sens que nous donnons aux différentes stratégies de collecte de données et nous préciserons la façon dont nous les avons utilisées.

4.4.1 L'entrevue semi-dirigée individuelle

Comme le définit Savoie-Zajc (2009), « [l]'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. […] Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (p. 340). Reposant sur certains postulats en rapport aux modes de production du savoir, l'entrevue semi-dirigée est en accord avec le paradigme interprétatif qui berce ce projet de recherche. Elle soutient que la perspective de l'autre est riche de sens et qu'il est important de la rendre explicite (Vermesch, 2003). Cette dernière se rattache à la volonté du chercheur d'impliquer activement le participant dans la co-construction de sens, ce qui représente l'objectif premier de l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009). Bien qu'elles apparaissent de prime abord comme des séquences morcelées et uniques, les narrations livrées par le répondant doivent être considérées comme étant enracinées dans un contexte, entretenant des liens logiques entre elles. C'est grâce au contact privilégié que cette stratégie de collecte de données établie avec les interviewés qu'elle permet au chercheur de dégager une compréhension riche du phénomène qu'il sonde (Savoie-Zajc, 2009).

4.4.2 L'entrevue de groupe

Par une interaction contrôlée de chacun des membres des entrevues de groupe, il a été possible de confronter certains points de vue liés au phénomène à l'étude ou d'en vérifier une compréhension commune afin d'enrichir les données. Cela a permis de recréer un milieu social similaire à une tâche authentique, soit un comité de travail formé d'enseignants. Ce dispositif a également favorisé la co-construction de sens entre les participants et nous, mais aussi entre les participants. Les fonctions dévolues à l'animatrice de l'entrevue de groupe, que nous avons ici assumées, se sont orientées sur deux plans. Pour ce faire, il était essentiel de s'assurer non seulement de maintenir une communication fluide entre les membres du groupe et de voir au climat socioaffectif des séances, mais il fallait aussi mettre de l'avant « les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de groupe fait appel » (Baribeau, 2009). De surcroît,

l'animation du groupe de discussion exigeait de faire preuve d'une certaine souplesse puisqu'il s'agissait « [d']être en mesure d'adapter le schéma d'entrevue afin de tenir compte du discours de l'interviewé et de bien comprendre sa perspective au regard du phénomène à l'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356).

4.4.3 La collecte des données des entrevues

La collecte des données issues des entrevues s'est effectuée en cinq temps. La figure 12 établit la chronologie des entrevues en précisant leur lien avec les objectifs de notre recherche. Elle précise l'alternance des entrevues individuelles et des entrevues de groupe.

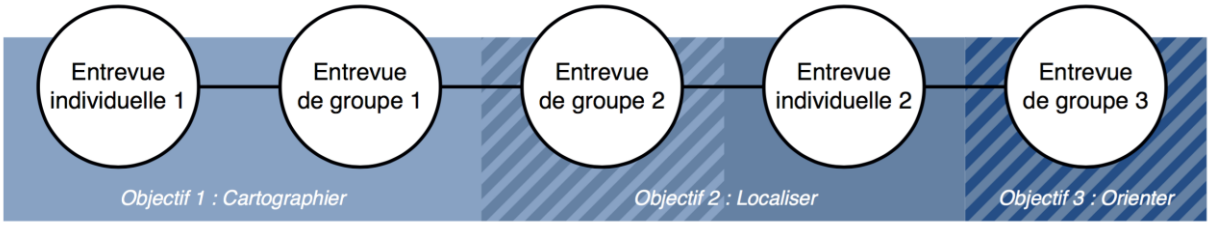


Figure 12 : Chronologie des entrevues individuelles et des entrevues de groupe associées aux objectifs de recherche

Ainsi, pour les objectifs 1 et 2 de notre recherche, nous avons valorisé une alternance entre les entretiens individuels et les entretiens de groupe afin de maintenir un certain équilibre. Pour leur part, les entrevues individuelles ont représenté une occasion privilégiée pour sonder en profondeur les points de vue de chacun des participants. Elles ont permis à tous d'être entendus et considérés, mais aussi elles ont atténué l'effet de la représentation normative, aussi nommé le biais de conformisme social, et le phénomène de désirabilité sociale, tout deux susceptibles de survenir lors des rencontres en groupe (Fraenkel et Wallen, 2009). De leur côté, les entretiens de groupe ont ensuite permis de confronter les points de vue exprimés lors des rencontres individuelles et ont offert l'occasion aux participants de consolider leur position, de la nuancer ou de la modifier à la lumière des discussions de groupe. En ce qui concerne l'objectif 3, c'est par l'entremise d'une entrevue de groupe, dont la forme s'est rapprochée d'une séance de travail collaboratif, que les données ont été recueillies. Les protocoles de chacune de ces entrevues sont consignés à l'annexe IX.

De plus, entre chaque entrevue semi-dirigée, nous avons retranscrit textuellement les échanges verbaux des entretiens afin de procéder à une validation par les participants et de réaliser un codage prévisionnel des données. Comme le proposent Miles et Huberman (2003), l'analyse en cours de recueil de données a permis une première réflexion sur les données collectées, ce qui a favorisé « la mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres, souvent de meilleure qualité » (p. 101). En phase avec la saveur collaborative de notre devis de la recherche développement, ces analyses préliminaires ont aussi constitué une base sur laquelle entamer la discussion des entretiens subséquents et ont permis une co-analyse des données en étroite collaboration avec les participants.

4.4.4 Le journal de bord

Ayant été enseignante d'histoire de l'art dans notre milieu de collecte de données, notre posture en tant que chercheure ne peut qu'être teintée. Étant ainsi assumée et décrite, notre subjectivité nous a permis de soulever les biais potentiels et d'objectiver plus efficacement nos données (Harvey, 2007). Bélisle (2001) soulève l'importance pour le chercheur œuvrant sous le paradigme interprétatif, de définir son concept d'audit de subjectivité qui « consiste, dans l'esprit de la validation des acquis de l'expérience, à identifier les éléments de sa subjectivité qui semblait intervenir dans le processus de recherche » (p. 61). L'analyse de sa propre posture est un apport important à la recherche puisque le chercheur répond à une exigence éthique qui veut que l'on s'expose soi-même quand, notamment, on sollicite des témoignages d'autrui (De Lavergne, 2007). Largement utilisée dans le développement professionnel, la tenue d'un journal de bord favorise cette pensée réflexive. Comme le soulève Savoie-Zajc (2000), notre savoir est bien souvent tacite et implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. La rédaction du journal de bord permet d'activer un processus de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action qui favorise une certaine objectivation (Baribeau, 2005). Ainsi, le journal de bord doit permettre « un travail réflexif pendant la recherche ; il fournit au chercheur un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner des informations qu'il juge importantes » (Valéau et Gardody, 2016, p. 80). Cet outil s'avère particulièrement important dans le cadre d'un devis de recherche développement puisqu'il permet de conserver des traces du processus de développement de l'objet conçu lors de cette recherche (Loiselle et Harvey, 2008 ; Schön, 1994) et de consigner les raisons et les motivations en ce qui concerne les différentes prises de décision dans l'élaboration du modèle

didactique. Rappelons que cette transparence en ce qui a trait à la justification des modifications effectuées en cours d'élaboration assure une plus grande scientificité à la recherche (Harvey, 2008).

4.5 L'analyse des données

Concernant les différentes étapes suivies dans le cadre de l'analyse, la figure 13 illustre de manière synthétique les deux modèles suivis. Tout d'abord, les différentes étapes de l'analyse des données proposées par Baribeau (2009) ont été retenues, notamment en raison de la prise en compte du contexte de groupe qu'elles proposent.

En harmonie avec notre modélisation du devis de recherche développement qui vise un raisonnement récursif, l'analyse des données a aussi été effectuée de cette manière suivant la proposition de Miles et Huberman (2003). Ainsi, un mouvement de va-et-vient s'est opéré entre la collecte de données, leur condensation, leur présentation et leur interprétation. Les sections qui suivent présenteront ces différentes phases de l'analyse des données.

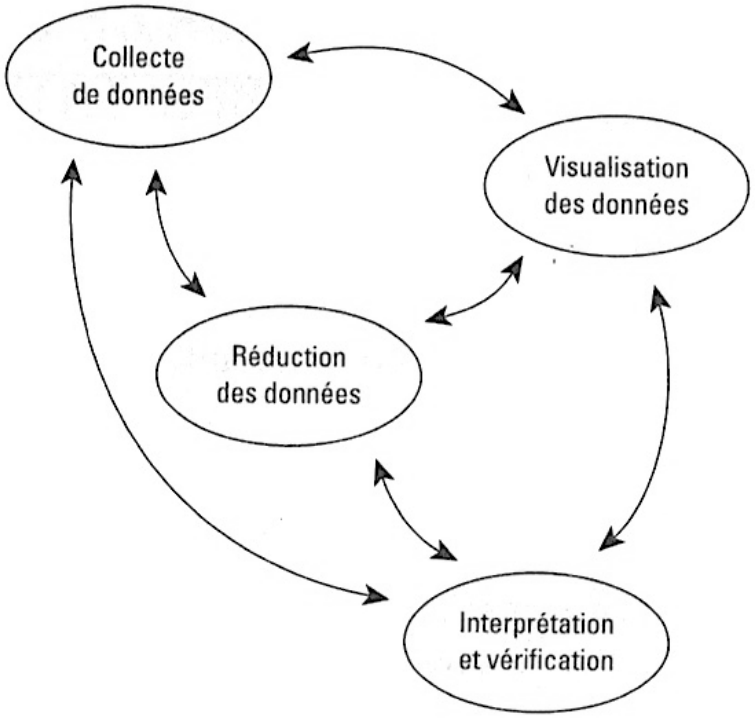


Figure 13 : Modélisation par Savoie-Zajc (2011, p.139) de la démarche d'analyse des données par Miles et Huberman (2003)

4.5.1 Le processus de condensation et de codification

À partir des transcriptions des verbatim des entrevues, nous avons procédé à leur codification par le biais d'un logiciel, plus précisément à l'aide de la version 11.2.2 de NVivo pour OS X. Par cet exercice de condensation, nous avons donc effectué l'extraction de tous les segments signifiants. Cet exercice tend à décontextualiser les données. Comme le mentionnent Miles et Huberman (2003), « [l]a condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions » (p. 29). Le cadre théorique nous a fourni un premier plan de codage qui a permis une condensation anticipée des données des entrevues individuelles. Deux autres phases de condensation des données ont été réalisées en cours de collecte de données.

Propre à la recherche qualitative, l'analyse des données a été effectuée selon une logique inductive. À l'égard du rôle du chercheur qui utilise les méthodes qualitatives, Mucchielli (2005) écrit : « Il [le chercheur] doit sans arrêt réfléchir et intervenir pour orienter sa quête en fonction des résultats progressifs des analyses » (p. 23). En raison de la forte présence du cadre théorique dans la collecte de données, notamment lors de l'évaluation des besoins d'enseignement par le biais de la création de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne et par le positionnement des étudiants en rapport à leur expérience esthétique de l'art postmoderne, l'analyse des données a été effectuée selon une logique inductive dite délibératoire. Elle a donc été menée à partir des concepts théoriques qui nous ont permis d'établir un plan général de codage où nous avons initialement établi les catégories centrales (*core category*) (Miles et Huberman, 2003). Ces catégories centrales ont ensuite été mises en relation avec quelques niveaux de sous-catégories inductivement conçues. Toutefois, là où les données se sont révélées plus riches et prégnantes, il nous a été possible, avec les participants, de bonifier les grilles d'analyse de départ avec de nouvelles catégories (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, nous avons tenté de nous montrer sensible à la réalité du contexte de notre collecte de données afin de respecter les aspirations des participants et de demeurer fidèle à leurs représentations. Ces nouvelles catégories sont donc venues enrichir notre analyse tout en demeurant cohérente avec les théories qui ont guidé notre investigation. Notre démarche peut donc être qualifiée d'inductivo-déductive (Savoie-Zajc, 2011).

Tableau 4.2 : Précisions sur l'échafaudage des catégories d'analyse

	Élément servant à la création de catégories	**But**	**Responsable de la création des catégories**	**Mode d'analyse**
Avant la collecte de données	Cadre théorique – Matrice disciplinaire – Expérience esthétique – Modèle didactique	Établissement des catégories centrales (*core category*)	Chercheure avec l'accord des participants	Déductif
Après chaque entrevue individuelle	Verbatim des entrevues individuelles	Analyse exploratoire dans le but de : – traiter et critiquer les catégories centrales ; – réaliser un codage prévisionnel, en faire émerger les sous-catégories et établir leurs relations (présentation des données).	Chercheure	Inductif
Après chaque entrevue de groupe	Verbatim des entrevues individuelles et des entrevues de groupe	Analyse des catégories issues de l'analyse préliminaire dans le but de : – revenir sur les catégories centrales et les bonifier au besoin ; – consolider ou modifier les sous-catégories et la construction de leur relation (présentation des données).	Participants et chercheure en collaboration	Inductif

4.5.2 L'organisation et la présentation des données

Une fois les données brutes définies en catégories à l'aide du processus de condensation, nous avons identifié les relations existantes entre elles. Il s'agit d'un second niveau de codification de type axial (Martinic, 2006) qui permet de mettre en relation les catégories définies initialement. Miles et Huberman (2003) précisent en ces termes l'opération de présentation de données : « Pour nous, un "format de présentation" signifie un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (p. 29). Ainsi, nous avons présenté les éléments des catégories sous forme de cartes conceptuelles (matrices

disciplinaires), de tableaux (taxonomie de l'expérience esthétique) et de graphiques (modèles didactiques) afin de mettre en relation les données recueillies. À partir d'esquisses manuscrites, les premières versions de ces schémas ont été réalisées par la chercheure à l'aide du logiciel PowerPoint. Leur version définitive a été réalisée par un graphiste professionnel en collaboration avec la chercheure.

4.5.3 L'élaboration et la vérification des conclusions

Dans l'optique d'un travail de recherche collaboratif, l'étape de l'organisation des données a permis de rendre visibles et plus explicites les relations entre les catégories. Ainsi, ces représentations visuelles des données, accompagnées d'extraits de verbatim, ont permis aux participants et à la chercheure de leur donner une signification, de les interpréter afin de tirer des conclusions. Ensemble, nous avons pu tester la plausibilité et la validité des analyses. Ce processus visait aussi à recontextualiser les données.

4.5.4 L'analyse du journal de bord

En ce qui concerne le journal de bord, nous l'avons tenu durant toute la durée du processus de collecte de données et d'écriture de cette thèse. Il a été constitué de notes manuscrites consignées dans des carnets que nous gardions quotidiennement avec nous. Notre journal de bord contient trois types de notes d'après la classification proposée par Deslauriers (1991) : descriptives, méthodologiques et théoriques. Les notes descriptives ont permis de relater plus finement le contexte de recherche. Dans le cas qui nous concernait, les notes descriptives ont consigné des observations et des impressions qui se sont dégagées des entrevues individuelles et de groupes. Elles ont aussi fait état du déroulement de ces entretiens. Nous y avons aussi résumé des entretiens informels qui se sont produits en marge des moments de collecte de données officielles, mais plutôt issus de conversations concernant notre travail de recherche. Ces derniers relatent principalement la teneur des discussions tenues avec les participants, notre directrice de thèse ou encore avec des personnes à l'extérieur de la recherche. Dans une moindre proportion, nous y avons aussi consigné nos impressions et nos sentiments afin d'y décrire notre état d'esprit. Les notes méthodologiques que nous avons jointes à notre journal de bord ont tenu à conserver des intuitions et des éléments d'analyse. Elles ont concerné les éléments de notre devis de recherche, les problématiques de nature méthodologique que nous avons rencontrées et les pistes de solution que nous avons envisagées. Pour leur part, les notes théoriques ont consisté en des

notes de lecture, mais nous y avons aussi consigné les idées concernant l'analyse des données que nous avons jugées importantes et dont nous voulions garder la trace. Bien que la nature de ces traces soit essentiellement textuelle, lors des analyses de données, nous y avons aussi esquissé de nombreux tableaux et des schémas afin de mettre au point leur modélisation.

Il semble pertinent de mentionner que l'usage de ces trois types de notes a été établi dès le début de notre processus de recherche. Toutefois, dans la pratique de la rédaction du journal de bord, elles n'ont pas été regroupées sous ces divisions lorsque les entrées ont été réalisées dans nos différents carnets. La consignation des entrées dans le journal de bord s'est plutôt effectuée de manière chronologique. Ainsi, l'analyse des données du journal de bord a contribué à subdiviser ces dernières dans ces trois catégories (descriptives, méthodologiques et théoriques), et ce, pour chacun des trois objectifs de la recherche. Ces données ont par la suite été mises en relation avec les résultats des entrevues individuelles et des entrevues de groupe.

4.6 Les critères de scientificité

Toute recherche scientifique se doit d'être évaluée du point de vue de la rigueur. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), « [l]es critères de rigueur, sorte de règles d'évaluation, proviennent pour ainsi dire d'un consensus dans une communauté scientifique qui partage une même épistémologie » (p. 140). Ainsi, les critères de validité sont corollaires de la conception de la science qui les sous-tend (Gohier, 2004). Du renouveau du paradigme qualitatif/interprétatif qui a eu cours au milieu du XXe siècle a donc découlé une volonté de circonscrire un ensemble de critères de scientificité adaptée aux recherches découlant de ce paradigme (Laperrière, 1997). En réponse à cette démarche, Guba et Lincoln (Guba, 1981 ; Guba et Lincoln, 1982 ; Lincoln et Guba, 1985) ont développé des critères de rigueur méthodologique en parallèle aux critères de validité scientifique appartenant à la recherche quantitative. Plus récemment, un second ensemble de critères a été proposé, soit les critères relationnels (Lincoln, 1995 ; Manning, 1997). À l'intérieur de ce segment, il sera donc nécessaire de préciser ces différents critères, mais nous exposerons aussi les moyens mis en œuvre dans le cadre de notre recherche pour satisfaire chacun d'entre eux. L'annexe X propose une vue d'ensemble à cet effet.

4.6.1 Les critères méthodologiques

Les quatre critères de rigueur méthodologique énoncés par Lincoln et Guba (1985) sont respectivement les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de constance interne. Nous proposons d'en brosser une brève définition et de préciser leur application à notre recherche.

Crédibilité. En recherche qualitative/interprétative, le critère de crédibilité vise à assurer l'adéquation entre le sens émis par le participant et le sens dégagé par le chercheur durant la collecte, l'analyse et l'interprétation des données (Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). La crédibilité de la présente recherche a été assurée par la triangulation des sources et des méthodes de collecte de données en consultant à la fois les participants à l'étude, par le biais d'entrevues individuelles et d'entretiens de groupe, ainsi que la pensée de la chercheure consignée dans son journal de bord. Qui plus est, afin d'assurer une triangulation écologique qui vise à soumettre les analyses et les interprétations auprès des participants, les transcriptions de chaque entrevue individuelle et de chaque entretien de groupe ont fait l'objet d'une approbation par les enseignants interviewés. Lors de cette révision qui leur était proposée, les participants ont non seulement été appelés à modifier ou à bonifier les propos tenus lors des rencontres, mais il leur était possible de retrancher certains passages qu'ils jugeaient indésirables. Comme nous l'avons décrit, l'analyse des données a subi un traitement similaire puisque les retours réflexifs avec les participants ont aussi été intégrés aux données suivant l'aspect récursif de la démarche de la recherche développement et de la méthode d'analyse des données.

La crédibilité de notre démarche méthodologique est de plus marquée par une description en profondeur du contexte général de l'enseignement-apprentissage au collégial, mais aussi du contexte particulier du programme *Arts visuels* au Cégep de l'Outaouais. Ce portrait est présenté au chapitre 2 de cette thèse. En plus de cet exposé détaillé, notre présence prolongée sur le terrain de recherche a également contribué à soutenir la crédibilité des interprétations. Ayant été enseignante durant quatre années au Cégep de l'Outaouais et ayant contribué à ce titre à l'élaboration du nouveau programme de formation en arts visuels, nous sommes à même de saisir la dynamique de ce contexte et les subtilités qui en découlent.

Transférabilité. Contrairement à la recherche quantitative, la visée de la recherche qualitative/interprétative n'est pas la généralisation de ses résultats, mais leur possible transférabilité. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), « […] la transférabilité est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche, dans la mesure où ce dernier, utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie » (p. 140). Afin de permettre cette réflexion chez notre lecteur, le chapitre 2 décrit en détail le contexte général et particulier qui a servi de terreau à notre collecte de données. La tenue du journal de bord a aussi permis de consigner la dynamique qui a animé les réflexions tout au long de la collecte de données. Qui plus est, concernant l'échantillonnage théorique, le profil professionnel de chacun des participants a été détaillé et se trouve en amont de ce chapitre.

Fiabilité. Si l'objectivité en recherche quantitative est liée à la neutralité des données obtenues, la fiabilité en recherche qualitative/interprétative consiste à démontrer la transparence du chercheur et l'indépendance de ses interprétations par rapport à ses biais (Bourgeois, 2016). Comme le mentionne Gohier (2004), « [l]a fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur » (p. 7). Au sein de cette recherche, la fiabilité s'est donc traduite par un énoncé de notre audit de subjectivité et nos orientations théoriques, la justification de la pertinence de nos stratégies de collecte de données, tout comme l'analyse de notre journal de bord. Cette armature méthodologique a pour effet de mettre en lumière les éléments susceptibles d'influencer nos analyses et nos interprétations. De ce fait, nous aspirons à atteindre ce que Mucchielli (2009) nomme la « lucidité du chercheur » (p. 60).

Qui plus est, la fiabilité demande au chercheur de faire preuve d'un parcours cohérent. Savoie-Zajc (2011) précise les termes de cette cohérence : « Le troisième critère porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (p. 141). Le journal de bord a été utilisé pour suivre le déroulement de cette recherche. De plus, une triangulation externe (vérification externe) a été mise de l'avant par des suivis réguliers avec une seconde chercheure en la personne de notre directrice de recherche. Les nombreuses rencontres de supervision ont favorisé une mise à distance de notre démarche et nous ont permis de nous interroger sur les

différentes décisions prises, et ce, à chacune des étapes de notre projet de recherche. Ce questionnement a aussi été suscité lors de rencontres ponctuelles avec notre comité de thèse constitué de quatre professeurs à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Confirmation (consistance interne). La consistance interne relève de « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques » (Gohier, 2004, p. 7). Ainsi, la consistance interne, qui renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre dans la recherche, vise à confirmer que les résultats obtenus n'ont pas été influencés par la personnalité du chercheur, les conditions des collectes de données ou les instruments mis en place (Bourgeois, 2016). Pour assurer la confirmation des données, la pertinence des stratégies de collecte de données a été justifiée et précisée avec minutie. Les résultats ont aussi fait l'objet d'une vérification externe, d'une part par un suivi constant de notre directrice de recherche et, d'autre part, par les rencontres avec notre comité de thèse. En plus de la transparence de notre démarche, notre présence prolongée sur notre terrain d'investigation et la triangulation écologique ont aussi contribué à la consistance interne de notre projet.

4.6.2 Les critères relationnels

En plus des critères méthodologiques, un second ensemble de critères vient complémenter la rigueur scientifique des recherches de type qualitative/interprétative. Les critères relationnels se concentrent précisément sur la dynamique entre les participants et le chercheur et visent à traduire le caractère « dynamique, collaboratif et socioconstructiviste de l'approche interprétative » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). Ainsi, Lincoln (1995) et Manning (1997) ont établi cinq critères relationnels dont quatre s'appliquent plus directement à notre projet.

Équilibre. Le critère d'équilibre assure une représentativité des différentes voix et des différents points de vue afin qu'ils soient exprimés. Comme le stipule Savoie-Zajc (2011), l'équilibre « manifeste le souci de respecter une certaine pondération dans l'expression de la dynamique étudiée, en s'efforçant de ne pas avantager un groupe plutôt qu'un autre » (p. 142). Afin de répondre à ce critère, notre recherche a non seulement mis de l'avant la triangulation des sources, mais elle a aussi compté sur la triangulation des méthodes. À cet effet, l'alternance entre les entrevues individuelles et les entretiens de groupe a permis à tous de s'exprimer librement et de comparer ses points de vue en les partageant lors des séances de groupe. Notre présence

prolongée dans le milieu de notre recherche et la consignation de nos observations au sein de notre journal de bord a aussi contribué à répondre au critère d'équilibre.

Authenticités ontologique, éducative, tactique et catalytique. Les critères liés à l'authenticité concernent les prises de conscience de la chercheure et des participants au sujet de la question à l'étude. Comme le précise Savoie-Zajc (2011), au cours du processus de recherche, nous en apprenons sur « l'envergure du discours sur le phénomène étudié (authenticité ontologique), on prend conscience de sa propre position et on peut la comparer avec celle des autres personnes (authenticité éducative) » (p. 143). C'est dans cette perspective que l'authenticité ontologique concerne le potentiel transformateur de la recherche et vise à démontrer que les personnes impliquées, chercheur et participants, ont pu y enrichir leurs connaissances en se construisant une représentation plus riche et plus complexe de la réalité (Gohier, 2004). Dans la même veine, l'authenticité éducative mène à une meilleure connaissance de soi-même ainsi qu'une compréhension plus prégnante et plus nuancée des représentations des autres participants (Gohier, 2004). Sur le sujet, Bourgeois (2016) insiste : « La recherche oriente premièrement le sujet vers une prise de conscience de sa propre position pour ensuite mener à la comparer à celles des autres » (p. 12). Dans l'optique de favoriser les critères d'authenticité ontologique et éducative, les entrevues individuelles et les entretiens de groupe ont permis aux participants d'effectuer ce cheminement et ont fourni des témoignages allant en ce sens.

La nature du devis de la recherche développement, qui vise ici la création d'un modèle didactique conçu avec et pour les participants à l'étude, a favorisé les critères d'authenticité tactique et catalytique. Ainsi, répondant au critère de l'authenticité tactique, notre projet a consolidé la démarche menant à la mise sur pied d'un outil conceptuel permettant aux enseignants de repenser concrètement les paramètres de leur enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne et de mettre en pratique les apprentissages effectués, et ce, tout au long de la recherche. Qui plus est, puisque les besoins auxquels cette recherche tente de répondre sont réels et présents dans le milieu où notre investigation s'enracine, la visée de ses résultats représente une source d'engagement de la part de nos collaborateurs. Pour preuve,

au terme de notre projet, une majorité[13] d'entre eux a mentionné leur intérêt à poursuivre leurs réflexions d'un point de vue scientifique et ont sondé explicitement nos intérêts de recherche afin de savoir si nous désirions poursuivre en ce sens.

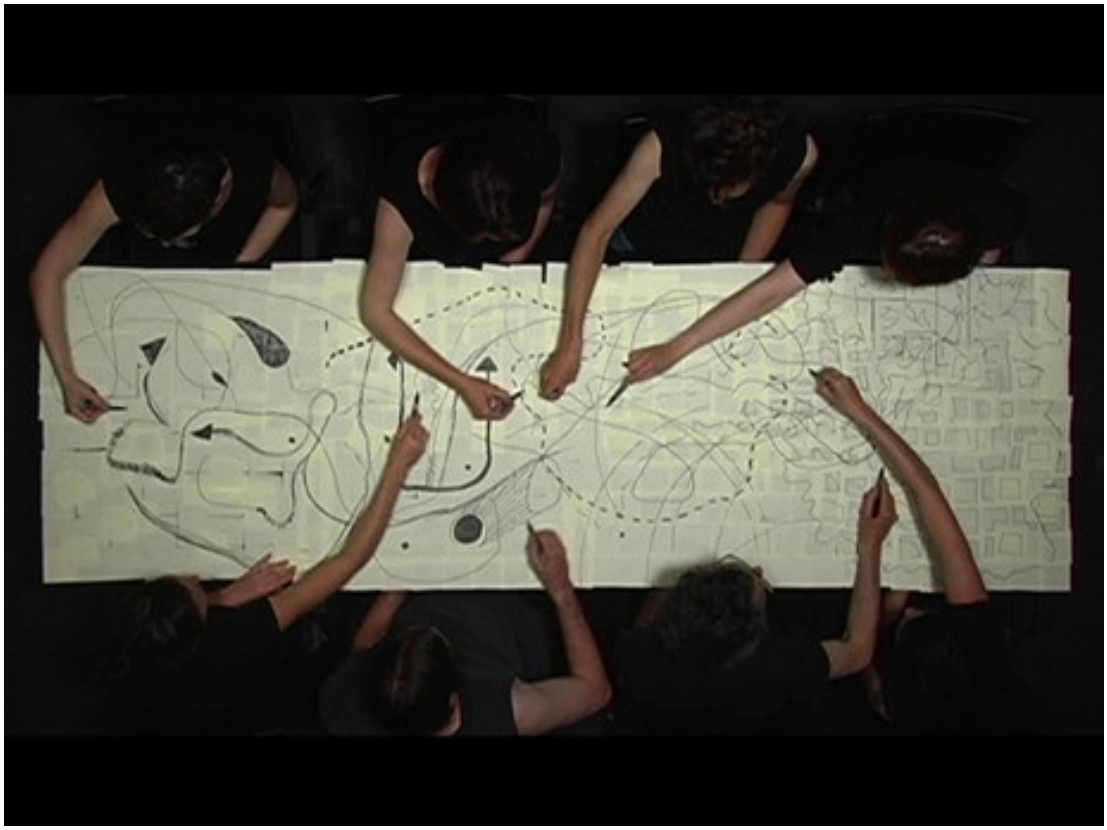
4.7 Résumé du chapitre

Ce chapitre consacré à la méthodologie nous a permis de détailler notre posture épistémologique et de préciser le cadre méthodologique de la collecte et de l'analyse de nos données. Nous avons eu l'occasion de proposer une modélisation inédite de la recherche développement. En favorisant une médiation entre une communauté de pratique et une communauté de recherche, et en favorisant une dynamique récursive, cette vision de la recherche développement entretient d'importants points de convergence avec les préceptes de la recherche collaborative. Notre posture épistémologique se rattache à la recherche de nature interprétative/interprétative. Comme nous l'avons exposé, cette posture accorde une place prépondérante au contexte puisque la construction du savoir y est intimement rattachée. Par ailleurs, nous avons défini les apports respectifs des participants et de la chercheure œuvrant dans une recherche ayant pour finalité la compréhension de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Le processus de recrutement des participants a aussi été détaillé, tout comme les principes qui ont guidé l'établissement de notre échantillonnage. Nous nous sommes aussi attardée à décrire le profil des dix enseignants du Cégep de l'Outaouais collaborant à notre étude. Ce chapitre nous a aussi permis de définir nos stratégies de collecte de données. Utilisés en concomitance, les entrevues individuelles, les entretiens de groupe et le journal de bord ont favorisé une approche inductive modérée. En complément à l'exposition de ces choix de collecte de données, nous avons mis en exergue le processus récursif de nos analyses de données qui se sont effectuées en collaboration avec nos participants. Nous avons conclu cette section en précisant les critères de scientificité qui ont bercé cette étude. Ces derniers sont constitués en une série de critères démontrant la rigueur méthodologique de notre démarche. En complément à ces derniers, nous avons appliqué quatre critères relationnels à notre investigation.

[13] Les enseignants ayant manifesté leur intérêt étaient tous ceux faisant toujours partie du corps enseignant du Département des arts du Cégep de l'Outaouais.

CHAPITRE 5

CARTOGRAPHIER LA MATRICE DISCIPLINAIRE : LES DIMENSIONS ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PRAXÉOLOGIQUE DU MODÈLE DIDACTIQUE



Manon De Pauw, *L'atelier d'écriture*, extrait vidéographique, 2007. Courtoisie de l'artiste.

Le contemporain balise des continents à découvrir. Il est cartographie d'un devenir. Sextant, sismographe, oscillateur.

Jean-Michel Espitallier

Quand on ignore les confins des choses que l'on entend représenter ; quand on ne sait pas combien il y en a et qu'on en présuppose un nombre, sinon l'infini, du moins astronomiquement grand ; ou encore quand on ne peut donner de quelque chose une définition par essence, et que, pour parler de ce quelque chose, le rendre compréhensible, plus ou moins perceptible, on en énumère les propriétés.

Umberto Eco

Avant de faire état de nos résultats de recherche, il semble important de préciser comment ces derniers sont organisés dans les chapitres à venir. Rappelons que notre projet a pour but de développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation au sein du programme *Arts visuels* au collégial. Afin de répondre à cette visée, notre recherche poursuit trois objectifs :

Cartographier : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais.

Localiser : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés.

Orienter : De manière concomitante aux deux premiers objectifs, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.

Comme l'illustre la figure 14, ces trois objectifs seront respectivement abordés dans les trois chapitres de résultats de cette thèse, soit les chapitres 5 à 7. Le chapitre 5 présentera la matrice disciplinaire et se consacrera au premier objectif de notre recherche. Suivant la métaphore de

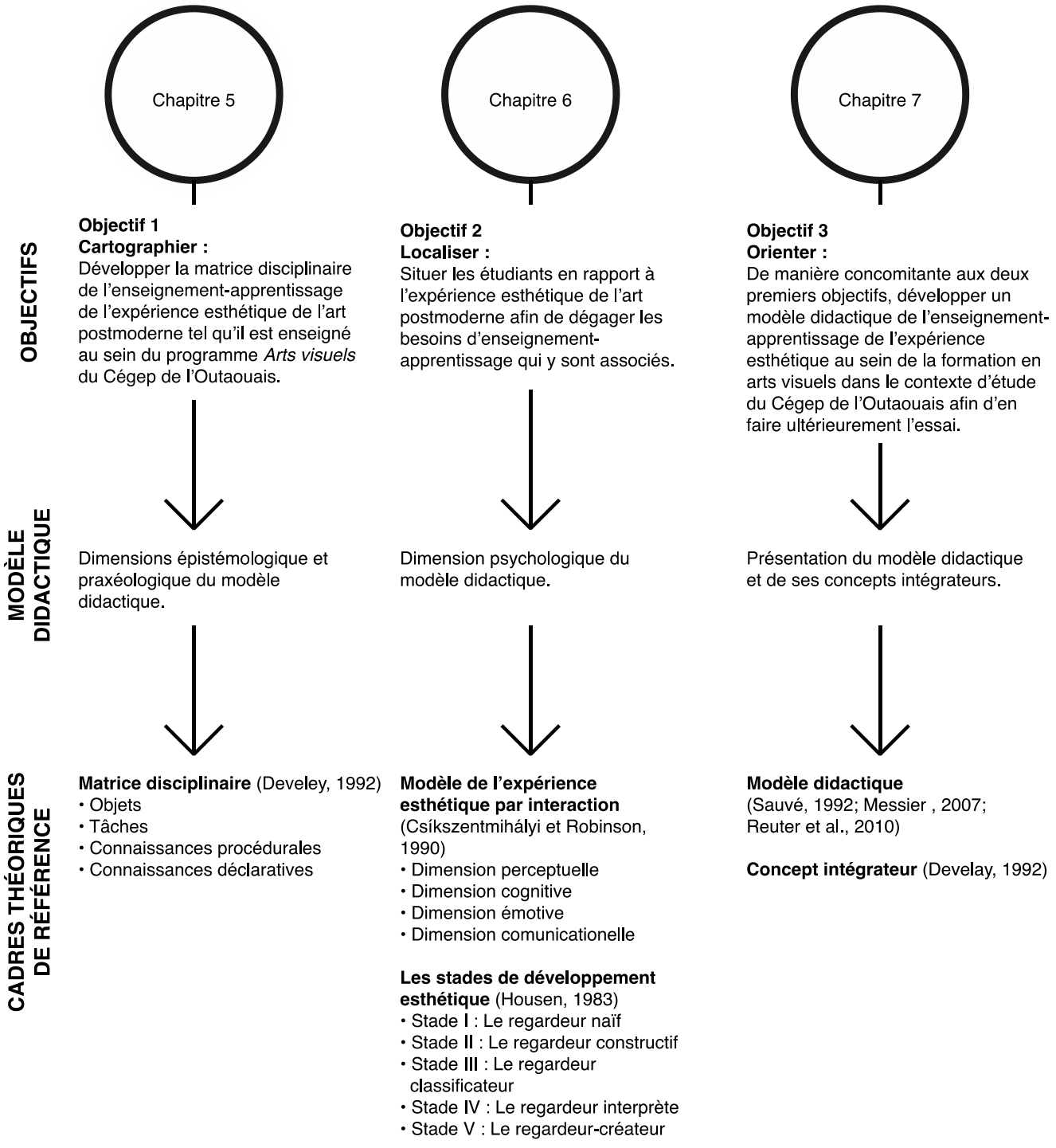


Figure 14 : Aperçu du contenu des trois chapitres de résultats et leur arrimage avec les cadres théoriques de référence

Fabre (2011a ; 2011b), la matrice disciplinaire permettra de cartographier l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. La carte concernant les connaissances déclaratives complétera l'axe épistémologique du modèle didactique. Pour leur part, les cartes portant respectivement sur les objets, les tâches et les activités, ainsi que les connaissances procédurales seront associées à la dimension praxéologique du modèle didactique développé. Le chapitre 6 situera l'expérience esthétique des étudiants du collégial inscrits à la formation en arts visuels à l'égard de l'art postmoderne et précisera les besoins de formation. Il répondra ainsi au second objectif de recherche tout en faisant écho à la notion « localiser » de la métaphore de Fabre. Enfin, le chapitre 7 sera lié au troisième objectif de notre étude et visera à définir le modèle didactique réalisé. La représentation qu'il proposera se voudra un outil réflexif servant l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial, ce qui le rattache à la fonction « orienter » de la métaphore de Fabre.

Dans ce premier chapitre de résultats, nous présenterons la matrice disciplinaire constituée de quatre cartes : connaissance déclarative, objets, tâches et activités, ainsi que connaissances procédurales (annexes XI à IX). Ce chapitre sera divisé en deux sections principales qui présenteront les dimensions épistémologiques (connaissances déclaratives) et praxéologique (objets, tâches et activités, connaissances procédurales) du modèle éducationnel. Avant de nous attarder au contenu des matrices, nous nous arrêterons sur le processus collectif qui a guidé leur élaboration ainsi que sur l'architecture des cartes conceptuelles sous lesquelles nous avons choisi de la présenter.

5.1 La matrice sous forme de cartes conceptuelles

S'inspirant de la notion de paradigme scientifique initié par Kuhn (1983), Develay (2004) développe le concept de matrice disciplinaire qui, à l'image d'un cadre général de référence, organise les éléments d'une discipline. L'exercice qu'implique la réalisation d'une matrice disciplinaire consiste donc à décomposer une discipline afin d'exposer ses principes organisateurs et de rendre plus explicites les liens entre ces derniers. Une discipline scolaire, nous dit Develay (2004), est définie par quatre éléments la constituant en tant qu'unité épistémologique : les connaissances déclaratives, les objets, les tâches et les activités, ainsi que les connaissances procédurales. Dans le cadre de notre étude, c'est plutôt un segment d'une discipline qui a été

définie par les enseignants et la chercheure, plus précisément l'art postmoderne qui appartient à la discipline plus générale des arts visuels.

La création d'une matrice disciplinaire exige un travail de modélisation, c'est-à-dire qu'il importe de cartographier ses principaux éléments, de les regrouper en ensembles et de relever les relations qui régissent la systémique de chacune des quatre composantes. Nous avons choisi de représenter les quatre composantes de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne sous forme de cartes conceptuelles afin de rejoindre la fonction de l'épistémologie telle que décrite par Develay (2004) qui consiste à rendre visibles les attributs d'une discipline et d'en révéler les principes organisateurs. Ces cartes répondent à la définition qu'en propose Duplessis (2007) :

> Une carte conceptuelle est d'abord une représentation graphique d'une région, ou d'un domaine entier de connaissance. […] Chaque concept constitutif du domaine peut ainsi faire l'objet d'une carte dont l'intérêt principal est de l'expliciter et de le définir à la fois en soi (ses caractéristiques identitaires, ses fonctions) et au regard des autres (ses relations, son positionnement). En ce sens, la projection du concept sur la carte répond aux exigences de la démarche épistémologique, qui est de définir et d'étudier les savoirs en tant qu'éléments conceptuels d'une discipline. (p. 10)

Nous avons opté pour la représentation de la matrice disciplinaire sous forme de cartes conceptuelles parce que nous croyons qu'elles traduisent efficacement la nature même du savoir puisqu'elles donnent à voir « tout l'arrière-plan notionnel d'un concept sous forme de réseau, privilégiant ainsi l'idée de corrélation » (p. 10) entre les notions. Ainsi, la carte conceptuelle propose un regroupement spatial et thématique des notions entourant un domaine de connaissances (Paquette, 2002). Les informations qu'on y retrouve sont souvent hiérarchisées de sorte que le lecteur puisse y départager les notions générales des notions plus spécifiques (West, Pomeroy, Park, Gerstenberger et Sandoval, 2000). Dans le cas de notre étude, les cartes conceptuelles ont été développées à partir de chacune des quatre constituantes de la matrice disciplinaire pour élaborer une structure réticulaire. Ces dernières représentent les notions maîtresses à partir desquelles découlent les concepts intégrateurs entourant le champ disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne.

5.1.1 Le processus collaboratif d'élaboration de la matrice

En phase avec notre approche collaborative du devis de la recherche-développement et à notre attachement à la conception ascendante de la transposition didactique (des savoirs scolaires aux savoirs savants), la réalisation de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial est le fruit d'une contribution conjointe entre les participants et la chercheure. Pour ce premier chapitre de résultats, le processus de recherche a consisté en une entrevue individuelle avec neuf participants et deux entretiens de groupe avec respectivement six et cinq participants. À partir de l'entrevue individuelle, la chercheure a recueilli et analysé les données concernant les connaissances déclaratives. À la suite de ces neuf entrevues, elle a regroupé les données afin de réaliser une version préliminaire de la carte conceptuelle consacrée aux connaissances déclaratives de la matrice. La première entrevue de groupe a été consacrée à questionner à nouveau les participants sur les connaissances déclaratives de la matrice disciplinaire en présentant la carte conceptuelle réalisée. Les composantes de cette carte conceptuelle ont été discutées et retravaillées par les participants lors de cette séance. Dans le cadre de cette première entrevue de groupe, les participants ont aussi été invités à concevoir les trois autres cartes conceptuelles de la matrice disciplinaire concernant les objets, les savoirs déclaratifs et les connaissances procédurales qui seront présentées au chapitre suivant. Entre le premier et le second entretien de groupe, la chercheure a revu les quatre cartes conceptuelles formant la matrice disciplinaire. Avec l'aide d'un graphiste et toujours fidèle aux propositions des participants, la chercheure a procédé à une refonte visuelle des cartes qu'elle a soumises aux participants lors du deuxième entretien de groupe. Cette seconde séance a permis de revoir la matrice afin d'en arriver à une version satisfaisante qui a fait consensus pour tous les participants.

5.1.2 L'architecture de la matrice disciplinaire développée

L'architecture retenue pour nos cartes conceptuelles est une structure dite *à toile d'araignée* (Kinchin, Hay, et Adams, 2000) qui présente un concept principal duquel découle une série de concepts qui n'entretiennent pas forcément de liens directs entre eux. Au cœur de la carte se trouve la dimension de la matrice disciplinaire explorée et, gravitant en périphérie, se trouvent ses principales constituantes (nœuds). La lecture des cartes s'effectue donc du centre vers l'extérieur et *vice versa*. Chaque niveau d'éloignement est représenté par un anneau, suggérant ainsi une hiérarchisation de l'information allant du général au particulier. Cet ordre de lecture est

accentué par le degré de saturation de la couleur des anneaux qui se concentre ou se dilue selon leur proximité avec le concept principal. Deux participants ont ainsi commenté la forme finale de ces cartes conceptuelles :

> Je trouve ça visuellement très beau, ce qui n'est pas rien. J'y vois comme un effet de gravité entre les éléments et je trouve ça très intéressant. Je ne me sens pas pris, on a une vision globale qui est facile d'accès au niveau visuel. (François)

> Je trouve qu'il y a quelque chose de rhyzomique dans ces présentations. Oui, il y a quelque chose de gravitationnel, mais, en même temps, on dirait, comme dans un rhizome, que chacun des points pourrait, lui aussi, continuer à se développer et à se redévelopper. (Thomas)

Ce dernier commentaire accentue l'idée organique des cartes qui sont appelées à se développer et à se modifier. Les cartes réalisées ne sont donc pas immuables.

De plus, les différents rapports entre les nœuds sont marqués d'un lien direct ou indirect. Les liens ont été identifiés par des filets. Puisque certains éléments appartiennent à plus d'un ensemble, les liens indirects ont été ajoutés et sont représentés par un filet plus pâle et en pointillé pour ne pas gêner la lecture des tableaux. Aussi, il est possible de noter les traits pointillés qui délimitent la forme circulaire de certains nœuds. Il s'agit d'un choix graphique pour marquer la porosité entre ces éléments, c'est-à-dire qu'ils doivent être abordés comme étant perméables aux interactions et aux influences des autres nœuds. Comme le précise un des participants à l'étude, « […] certains éléments fonctionnent en équipe » (Thomas). Ainsi, ces derniers sont regroupés par un lien plus pâle pour le bien de la compréhension de la matrice, mais ne peuvent être compris comme étant en retrait de la réalité holistique qu'ils définissent. En somme, l'architecture des cartes permet un regard synoptique sur l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial. De plus, la forme des cartes précise une compréhension en réseau de la connaissance et non comme un ensemble linéaire de données sans liens les unes avec les autres. Cette vision s'arrime avec la posture de Develay (2004) qui précise que « toute notion ne se comprend que par la mise en synergie d'un ensemble d'autres notions » (p. 38).

Dans les prochaines sections, nous présenterons plus en détail les cartes conceptuelles qui composent la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au

collégial. Pour le bien de la présentation de ces résultats, nous avons principalement détaillé les premiers anneaux de ces cartes. Qui plus est, nous avons joint à cette présentation des extraits des entrevues livrées par les participants. Dans l'optique d'une transposition didactique ascendante, leurs dires seront mis en parallèle avec la documentation scientifique afin de retracer ces liens qui unissent les savoirs scolaires déclarés par les enseignants aux savoirs universitaires et aux pratiques sociales de référence du milieu des arts postmodernes (Develay, 2004).

5.2 La dimension épistémologique du modèle didactique : les connaissances déclaratives

La première partie de ce chapitre concerne l'axe épistémologique du système didactique. Comme il est illustré dans la figure 15, la dimension épistémologique précise le rapport entre les enseignants et les savoirs disciplinaires. Plus précisément, l'axe épistémologique traite de la production, de la sélection, de la hiérarchisation et de la structuration des savoirs à enseigner. Ainsi, l'épistémologie des savoirs scolaires permet de porter un regard réflexif, distancié et critique sur les éléments constitutifs d'une discipline scolaire (Roure, 2012).

Cette présente section concerne donc plus explicitement la question de l'indéfinition de l'art postmoderne que nous avons énoncée lors de notre problématique. Elle porte sur les connaissances déclaratives de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. Le défi qui se pose à nous, comme à tout enseignant à qui on confie le mandat d'enseigner l'art postmoderne, est de défier son éclectisme kaléidoscopique pour brosser les contours de ses composantes. Il s'agit de rendre compte de sa pluralité tout en construisant une représentation générale suffisamment explicite et claire autant pour les enseignants que pour les étudiants. C'est donc en tenant compte des propos des participants, en recensant le contenu de leurs enseignements et en ralliant leurs considérations à la documentation scientifique que nous avons réalisé cet exercice d'ordre épistémologique.

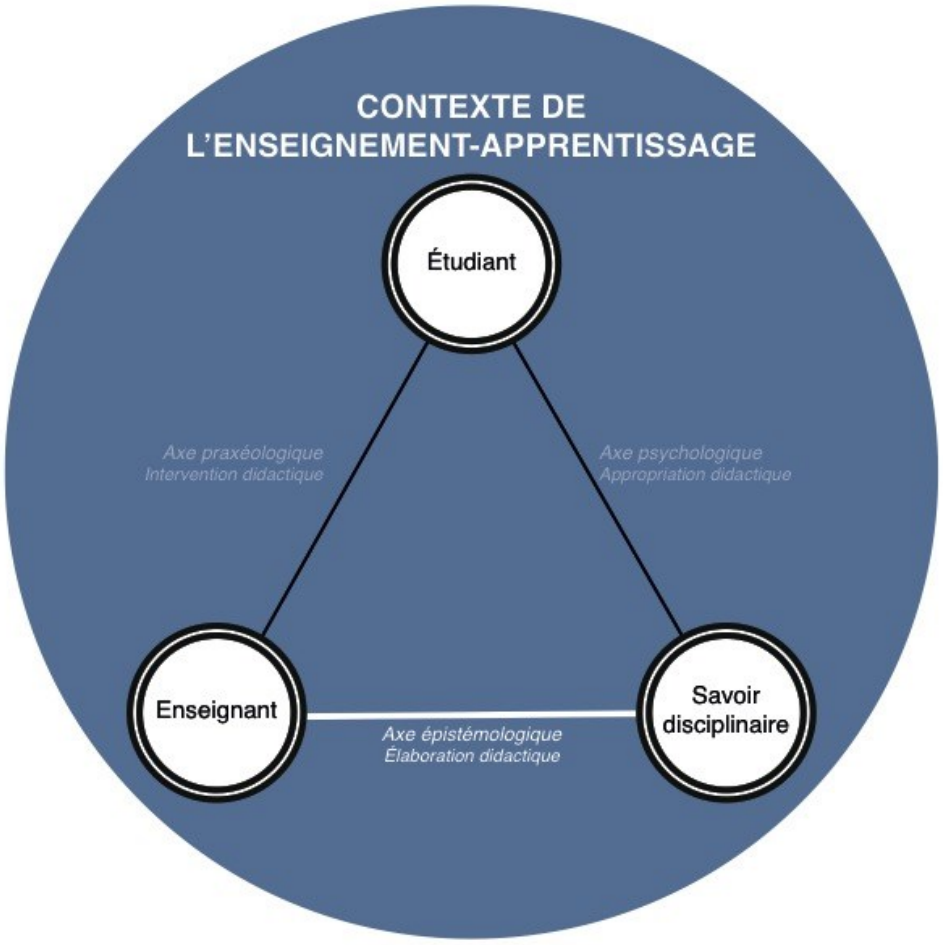


Figure 15 : Précision de l'axe épistémologique (enseignant-savoir) du système didactique (Chevallard, 1991)

Develay (1993) définit les connaissances déclaratives en les contrastant avec les connaissances procédurales : « Conservons l'idée qui resterait à affiner, que les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, du savoir, alors que les connaissances procédurales sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire » (p. 36). Les connaissances déclaratives font donc intervenir un nombre de notions qui fonctionnent sous forme de réseau : « […] une notion ne s'explique que par les liens qu'elle tisse avec d'autres notions. Chaque élément de connaissance se trouve imbriqué dans un réseau de notions qui lui donne cohérence » (Develay, 1993, p. 39). Ainsi mises en relation, les notions forment des champs notionnels – aussi appelés trames notionnelles – qui permettent un agencement de l'ensemble des connaissances à enseigner pour une matière donnée, à un niveau donné.

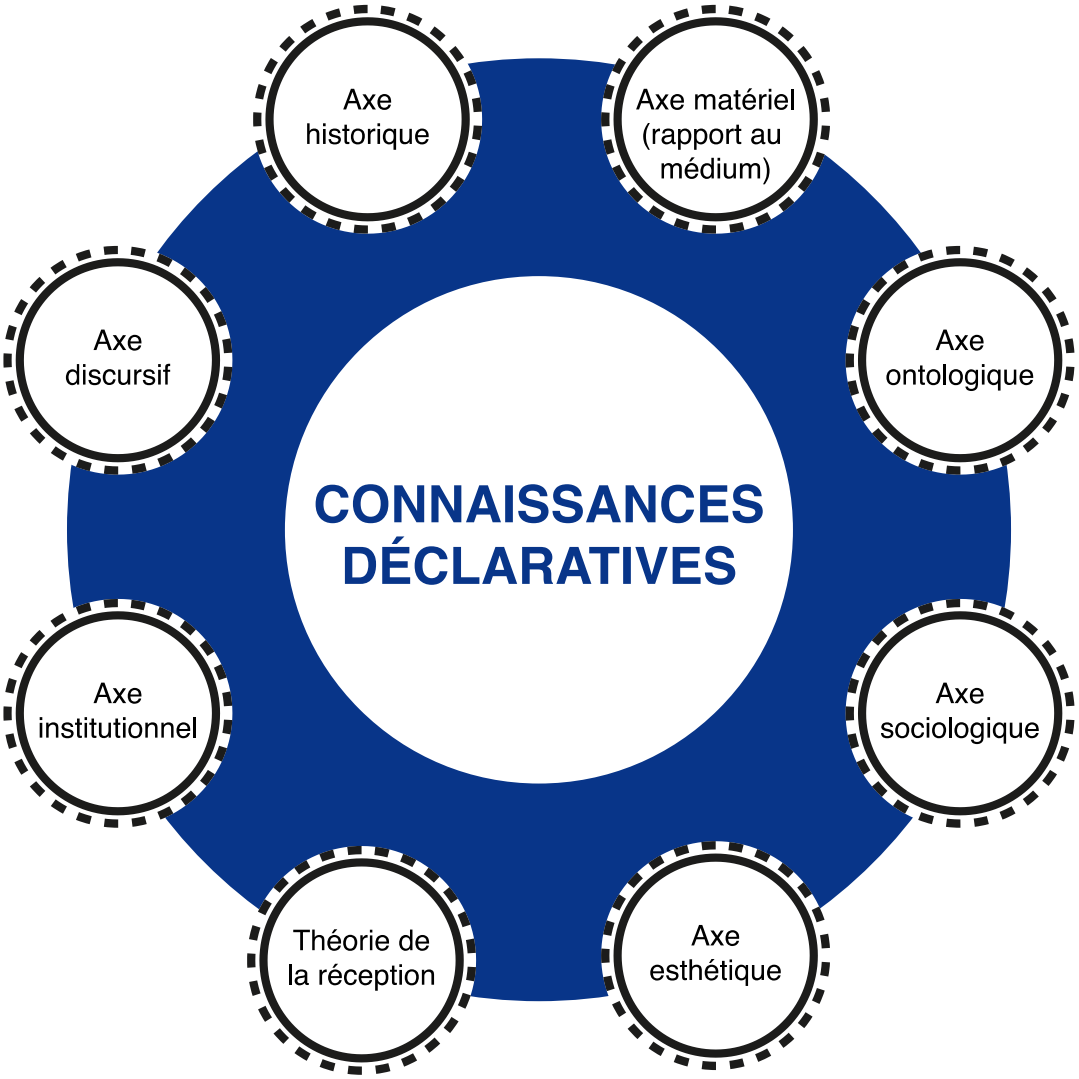


Figure 16 : Huit axes définissant les connaissances déclaratives de l'art postmoderne

La trame notionnelle que nous proposons a été regroupée sous huit axes définis par les enseignants et la chercheure. Ces derniers sont présentés dans la figure 16. Comme nous l'avons souligné, ces axes ne sont pas compris comme étant étanches, mais, propres à l'hétérogénéité qui caractérise l'art postmoderne, ils ont tendance à s'influencer mutuellement. Un participant s'est exprimé ainsi à leur sujet : « Ce sont presque des indicateurs ou des orientations. Pour moi, c'est en croisant ces notions qu'elles sont les plus efficaces; donc, elles ne sont pas orientées de façon

parallèle, mais elles sont vraiment en croisement » (Éric). Bien que ces axes seront décrits de manière isolée pour mieux en assurer leur compréhension dans le cadre de notre recherche, ils acquièrent leur véritable signification lorsqu'ils sont considérés dans leur ensemble puisque chacun est éclairé par sa relation avec les autres.

5.2.1 Axe historique

L'axe historique concerne les rapports de l'art postmoderne avec l'histoire. Sous cet axe se retrouvent les considérations liées à l'historiographie et aux rapports qu'entretient l'art postmoderne avec l'histoire de l'art. Nous aborderons comment les enseignants considèrent la fin de la vision progressiste de l'histoire de l'art, notamment par une critique de la nouveauté ainsi que par les principes de *remix* et de citation dont les artistes font usage.

Posture historiographique : la faillite d'une vision progressiste. Précisons d'entrée de jeu que l'historiographie a pour objet d'étude l'écriture de l'histoire, qu'elle soit passée ou actuelle. Espitallier (2007) soulève qu'une particularité de l'historiographie postmoderne repose sur un triple rapport au temps :

> Notre époque s'équilibre sur un triple rapport au temps. Elle est commémorative, projective, contemporaine. Se souvenir, anticiper, participer (et même précipiter). Le contemporain articule cette équation qui travaille au plus-que-présent. (p. 28)

Ce rapport au temps influence donc la posture des artistes qui l'abordent en commémorant les éléments du passé, en relatant des traits de la société contemporaine et en proposant, de manière hypothétique et poétique, une vision du futur.

Les artistes postmodernes proposent une lecture historiographique de l'histoire et de l'histoire de l'art marquée par l'abandon d'une vision progressiste. Ils délaissent donc la vision de l'histoire comprise comme une perpétuelle marche vers le progrès, ce qui marque leur éloignement avec la posture moderne :

> Là où il y a une différence marquée entre le moderne et le postmoderne, c'est la compréhension du monde en lien avec le futur. Le modernisme permettait les grandes utopies, les promesses d'un monde meilleur. Avec la postmodernité, tout d'un coup, on est dans un monde du présent. (Thomas)

Comme le précise Thomas, les démarches artistiques postmodernes ne rejettent plus le passé comme étant quelque chose de désuet. Sa pensée rejoint les propos de Boisvert (1995) lorsqu'il affirme que « [l]es postmodernistes refusent […] de jouer la carte de l'amnésie. Sans être nostalgiques, ils reconnaissent que le passé reste une partie intégrante de la postmodernité » (p. 17). Les pratiques artistiques postmodernes sont caractérisées par une complexe imbrication de différentes temporalités que les œuvres permettent de réunir et d'interroger. Ce processus offre l'occasion de restaurer et de remanier le passé afin de mieux recadrer le présent. Cela concorde avec la volonté de certains artistes de mettre fin à l'hégémonie des discours dominants pour mieux en dévoiler leurs modes de légitimation, notamment en révélant leurs jeux de pouvoir. Ce faisant, ils mettent en doute la pensée historique comme porteuse de vérité :

> Our views of the past have changed, in part, because mental attitudes about the present have changed, in ways that reflect attitudinal shift in the culture at large. Throughout the modern period in the West, an allegiance to the idea of historical truth remained paramount. Historians, politicians, the public, and artists may have lacked the data needed to confirm historical truth, but there was a tacit agreement that if sufficient information were available, the truth about history could be established. Today a singular truth of history is no longer assumed. (Robertson et McDaniel, 2010, p. 132)

Conscients que l'histoire représente une construction plutôt qu'une vérité à intégrer, les artistes profitent donc de leur tribune pour en proposer des relectures critiques.

Si cette réflexion habite les artistes, il en est de même des historiens de l'art. À cet effet, Marie-Claude et Thomas ont précisé qu'en raison de l'immédiateté de l'art postmoderne, ce paradigme artistique remet en question les notions d'objectivité et du recul face aux savoirs qui émergent :

> Il n'y a pas encore de distance critique par rapport à la majorité des œuvres qui sont créées ; donc, le ménage n'est pas fait dans les pratiques artistiques. (Marie-Claude)

> Ça, c'est un des problèmes, dans l'art postmoderne, on vit tout. Il n'y a pas eu de ménage. (Thomas)

L'absence de distance critique que relèvent les enseignants accentue le manque de repères objectifs permettant de sélectionner les pratiques artistiques emblématiques du temps présent. Empêtré dans notre propre actualité, il ne serait pas aisé pour l'enseignant de filtrer les œuvres parmi le foisonnement des démarches actuelles afin d'en extraire celles jugées représentatives du

paradigme postmoderne. Les propos des participants rejoignent la pensée de Rabaté (2007) qui soulève les enjeux de la sélection des pratiques culturelles contemporaines à enseigner :

> L'enseignant [qui enseigne les arts postmodernes] est ici directement confronté, devant ses étudiants, à la relativité du jugement d'époque. Plus significativement, il est obligé de réfléchir aux mécanismes de production de ces valeurs, aux phénomènes d'autorisation dans lesquels l'Université [ou, ici, le cégep] joue aussi un rôle. […] Cette exigence est donc, pour moi, pédagogique. (p. 19-20)

La distance critique de l'enseignant, tout comme celle de l'historien de l'art – qui sont tous deux dans une pratique qui légitimise certaines démarches artistiques qui leur sont contemporaines –, sera guidée non pas par le filtre du temps, mais par un recul qui est d'ordre méthodologique. Walsh (2013) s'exprime sur cette démarche : « Le recul est d'ordre méthodologique, le temps demeure un rapport entre le présent et le passé » (p. 109). De son côté, Cauquelin (2011) précise les tenants de ce devoir de recul méthodologique :

> La situation que le terme (postmoderne) nous livre dans son indétermination essentielle a ceci d'intéressant qu'elle met l'historien en devoir de revenir de manière critique sur sa discipline, c'est-à-dire de s'interroger non seulement sur sa méthode historique et critique, mais aussi sur l'objet auquel elle s'applique, l'art lui-même, sur ses processus, et sur le rôle que joue l'histoire dans l'interprétation qu'on peut en donner. (p. 97-98)

Une vision critique du phénomène de nouveauté. Les participants ont aussi précisé que le paradigme postmoderne en arts visuels s'éloigne de la vision linéaire du progrès artistique par la mise à distance du principe de nouveauté. Philippe traite ainsi de l'importance qu'il accorde au développement de l'esprit critique chez ses étudiants à l'égard de l'idée de nouveauté :

> Je souhaite éliminer l'idée de nouveauté, montrer que, finalement, tout existe déjà et qu'on ne fait que se réapproprier, soit de façon personnelle ou par rapport à notre époque. Je pense que lorsque les étudiants comprennent ça, de un, ça leur permet de développer une curiosité envers ce qui s'est fait plutôt que de juste chercher le nouveau *gadget* ou la nouvelle trouvaille et, de deux, dès qu'il y a quelque chose de nouveau, ils cherchent davantage à trouver qu'est-ce qu'il y a dernière, d'où ça vient parce tout a un passé. Je souhaite favoriser un rapport critique.

Les propos du participant s'imbriquent avec la position de Cauquelin (2011) qui précise que « [l]es notions d'originalité, d'achèvement, d'évolution des formes ou de progression vers une expression idéale n'ont plus aucun droit de cité à l'heure de l'actualité postmoderne » (p. 99). Comme le précise le participant, l'art postmoderne s'éloigne d'une trame progressiste de

l'évolution artistique et stylistique afin de faire valoir une structure temporelle de nature concomitante, mettant ainsi un frein à une vision linéaire de l'histoire (Walsh, 2013).

***Remix* et collage.** Les stratégies propres à la citation, le collage, le pastiche et la réinterprétation d'éléments appartenant à l'histoire de l'art sont mis de l'avant par les créateurs afin de proposer une réinterprétation de la discipline comme le stipule une participante : « […] ça revient au postmodernisme, tout le *sampling*, l'échantillonnage. On travaille de manière fragmentée comparativement au travail qui a peut-être été fait avant les années 60 » (Nelly-Ève). Les propos de l'enseignante rejoignent ceux de Couturier (2009) qui mentionne qu'« aujourd'hui, un artiste entretient avec l'histoire de l'art une relation dynamique et décomplexée » (p. 140). Selon Couturier (2009), l'histoire de l'art représente pour l'artiste un vaste inventaire « de formes et d'outils dans lequel il peut, s'il le souhaite, piocher un sujet, emprunter un style, se saisir d'une invention formelle, trouver une solution esthétique » (p. 140). Bien que les propositions postmodernes peuvent sembler fragmentées, le métissage qu'elles arborent permet aussi de mettre en relation différents éléments appartenant à différents univers : « La postmodernité tente plus de relier des idées, c'est plus un métissage de cultures ou d'emprunts » (Philippe). Et, propres à l'hybridité de l'art postmoderne, ces emprunts peuvent être issus de différentes constituantes de l'histoire de l'art que l'artiste postmoderne revisite, remet en question et interroge.

5.2.2 Axe matériel

L'axe matériel regroupe les préoccupations des enseignants liées aux techniques et aux considérations formelles de l'œuvre postmoderne. Sous cet axe, les enseignants ont soulevé trois paradoxes qui coexistent au sein des productions postmodernes. Les participants ont mis en lumière les tendances artistiques propres au travail d'accumulation et de collection, tout comme celle de l'épuration et du réductionnisme appartenant au minimalisme. Ils ont aussi recensé la cohabitation des nouveaux médiums avec les procédés traditionnels de création. Enfin, les enseignants ont recensé les créations postmodernes qui accordent une importance à l'acte de confection de l'œuvre par l'artiste, au « fait main », tout comme ils ont dénoté la présence marquée de démarches où l'acte de création réside dans la conceptualisation de ses productions.

Procédés d'accumulation et minimalisme. L'articulation de l'aspect matériel des œuvres postmodernes exprime une première tension entre un mode de représentation foisonnant inspiré du principe de collection et un mode de représentation dépouillé se situant sous une tendance minimaliste. Dans le premier cas, le mode qualifié de foisonnant rappelle les cabinets de curiosités, ancêtre des musées, qui rassemblent une collection d'objets tout en mettant en exergue notre société de consommation. À cet effet, une participante a soulevé cette résurgence au sein de l'art postmoderne : « L'idée de la collection, de l'accumulation d'un même élément ou d'éléments similaires dans le but d'en faire une œuvre d'art, je trouve que c'est assez présent dans l'art postmoderne » (Marie-Hélène). Pour sa part, Marie-Claude mentionne qu'il est désormais possible pour l'artiste de « faire un amas de quelque chose », ce qui n'est pas sans rappeler les nombreux clins d'œil des artistes actuels à l'égard des habitudes de surconsommation des pays occidentaux. Certaines démarches postmodernes consistent donc à accumuler une multitude d'objets qui sont réunis en raison de particularités déterminées par l'artiste. Ces considérations peuvent être formelles ou thématiques et, dans la mouvance des surréalistes, l'agencement des objets peut aussi être proposé dans le but de créer de nouvelles associations tout aussi inattendues qu'évocatrices. La force de ce procédé se trouve précisément dans le nombre d'objets qu'ils font intervenir tout comme dans leur dispositif de présentation. Souvent banals, les objets sont sélectionnés par l'artiste et sont savamment regroupés. Ainsi, les artistes usent de différentes stratégies d'assemblage telles que la répétition d'un même objet ou la création d'un motif évocateur. Allant dans le sens de nos participants, l'historienne de l'art Julie Bélisle, qui a consacré ses récentes recherches (2009 ; 2015) à étudier le phénomène de collection comme procédé de création, nous renseigne sur son retour dans la sphère postmoderne :

> En fait, les artistes sont les premiers à retourner à la forme expérimentale de la collection telle qu'elle s'est manifestée dans les cabinets de curiosités. Et dès le milieu des années 1980, nous pouvons recenser le cas d'expositions d'art contemporain qui en examinent le motif dans les œuvres. (Bélisle, 2009, p. 14)

> L'étendue des pratiques qui utilisent les stratégies de la collection et de l'exposition comme moyen de représentation fait de ces procédés de véritables *topoï* de l'art contemporain. (Bélisle, 2009, p. 18)

Ainsi, plus qu'un simple effet de mode, la pratique de l'accumulation est une réelle caractéristique de l'art postmoderne. Cette formule rhétorique adoptée par l'artiste a une

incidence non seulement sur ses modes de création, mais aussi sur la mise en exposition de son œuvre et sur la réception de celle-ci.

En parallèle à la densité et à la surabondance du principe d'accumulation que présentent les œuvres s'inscrivant dans un procédé de collection, l'épuration propre au minimalisme est aussi bien présente dans le champ de l'art postmoderne. En ce sens, une participante décrit ainsi les images de sa propre pratique :

> L'aspect très minimal, l'image parle de tout, la structure de l'installation, je n'aime pas qu'il y ait trop d'éléments qui encombrent l'œuvre. J'aime ça quand l'image parle d'elle-même puis que le lieu soit très *slick* et très inspiré de l'architecture en fait. (Nelly-Ève)

En utilisant un langage plastique d'une extrême économie, les artistes adhérant au minimalisme épurent au maximum les œuvres et font de l'adage de Mies van der Rohe, « Less is more » (moins est encore trop), un mantra qui guide l'accent mis sur le dépouillement des formes, le rejet de l'aspect émotif des couleurs ainsi que sur l'arrangement précis et sophistiqué des composantes de l'œuvre. Comme le soulève Livingstone (1999) : « […] c'est pour sa rigueur souvent mathématique et sa logique que ce mouvement reste le plus connu » (p. 370-371). Lors de la genèse du mouvement au début de la décennie 1960, ces démarches font preuve d'une grande simplicité pour faire ressortir les propriétés des différents matériaux employés parmi lesquels les matériaux synthétiques ou industriels comme l'acier, le fer, l'aluminium, le contreplaqué et le plexiglas ont la faveur des créateurs. Rappelant l'anonymat de l'objet réalisé en série, les créations détournent ainsi l'attention de l'exécution de l'œuvre vers les propriétés matérielles de la proposition. Si la tendance minimaliste s'est aujourd'hui assouplie de l'ascétisme formel qui caractérise ses origines, elle est tout au moins marquée par l'esprit réductionniste, l'importance accordée à son rapport avec les lieux d'exposition et la relation phénoménologique avec le spectateur qu'il préconise. Au sujet de cette caractéristique, une participante s'exprime :

> Les œuvres minimalistes, je les présente seulement au musée parce que ça ne sert à rien de les présenter dans un diaporama, ça n'intéresse pas du tout les étudiants. Par contre, dans le musée, leur faire vivre l'expérience de regarder d'un bout à l'autre d'une sculpture ou de se déplacer tout le tour et de voir les changements visuels qui s'opèrent, ça passe beaucoup mieux. (Marie-Claude)

Cohabitation des médiums traditionnels et des nouveaux médiums. Les enseignants ont aussi relevé que la production postmoderne se définit par la coexistence au sein du milieu

artistique des médiums traditionnels et des nouveaux médiums (installation, happening, performance, vidéo, œuvres sonores, art Web). Faisant ainsi contre-pied à la pureté prônée par le paradigme moderne, la postmodernité artistique revisite et réintroduit une plus grande variété de matériaux. Un enseignant a d'ailleurs précisé qu'avec la venue du paradigme postmoderne en arts, « […] il n'y a plus d'homogénéité médiumnique et d'œuvres autoréférentielles » (Louis). Pour sa part, Marie-Hélène signale la résurgence des procédés anciens : « En termes techniques, c'est remarquable à quel point les procédés anciens sont réutilisés. Ils sont souvent proches du métier d'art, mais sont réutilisés dans la sphère de l'art contemporain. » Ainsi, il est possible de voir entrer dans le champ des arts des démarches qui, sous le paradigme moderne, auraient été jugées comme étant artisanales. La professeure de Maison Rouge (2006) souligne ainsi le décloisonnement des médiums :

> Les territoires de l'art se sont élargis. Ils ne se résument plus aux seuls arts majeurs : peinture, sculpture et architecture. Ils incluent dorénavant les arts dits « mineurs » : arts décoratifs, mobiliers (nommé *design* à l'heure actuelle), tapis, tapisserie… et ils s'étendent à d'autres pratiques jusqu'à présent considérées comme périphériques : graphisme, vidéo, édition de livres d'artiste, photo. Le monde de l'art s'est donc considérablement amplifié, il est plus étendu, plus exubérant, mais aussi plus perméable. (p. 36)

À titre d'exemple de l'intégration d'arts autrefois qualifiés de mineurs au sein de l'art postmoderne, mentionnons la pratique de la porcelaine de l'artiste Shary Boyle ou au travail de broderie de Ghada Amer. En accord avec ses collègues, Éric précise l'ouverture dont témoigne la postmodernité artistique :

> Les pratiques postmodernes sont complètement ouvertes et s'influencent les unes les autres. Elles ne respectent plus nécessairement les traditions, par exemple la tradition de la peinture avec ces modes de représentation et ses applications techniques. Toutefois, il y a beaucoup de retours à un certain savoir-faire, mais somme toute, chacun des médiums est contaminé. […] L'art postmoderne marque l'apparition d'œuvres multidisciplinaires qui incluent à la fois la photographie, la peinture, l'idée du tableau à travers la sculpture, l'idée du monument à travers la peinture. Donc, tout est hybridé et tout est éclaté finalement et je pense qu'il y a un grand intérêt à ce que les choses restent ainsi.

La nuance qu'apporte ce participant est éclairante. En effet, il mentionne à juste titre le retour des procédés traditionnels et des savoir-faire techniques dans la sphère postmoderne tout en précisant que ces médiums ne sont plus contraints à respecter les codes propres à leurs traditions respectives.

En parallèle à ce retour des procédés traditionnels, la sphère de l'art postmoderne est marquée par l'arrivée d'une multitude de nouveaux médiums, notamment en raison de l'éclatement de la sphère des arts visuels depuis les années 1960, mais aussi avec le développement des technologies de communication. L'introduction du happening, de la performance et de l'installation a ouvert de nouvelles possibilités créatrices chez les artistes, tout comme les avancées en photographie, en vidéo et l'art en ligne (art Web). Marie-Hélène mentionne l'influence des technologies sur notre rapport à l'image :

> Les technologies vont avoir une influence certaine sur la création. Parce que, par exemple, on ne valorise plus nécessairement l'image parfaite, tournée en 16 millimètres ; ça peut être une œuvre tournée avec un cellulaire. La pixellisation est devenue quelque chose d'usuel contrairement à l'époque où quelque chose qui était pixélisé était synonyme de mauvaise qualité. Maintenant, quand l'image est pixélisée, c'est différent puisqu'on est rendu habitué à ce type d'image là.

Les propos de Marie-Hélène exemplifient le constat de Jimenez (1999) qui souligne que « […] l'art contemporain, celui qui exploite les nouvelles technologies de la communication, brouille la carte traditionnelle des beaux-arts, n'entre plus dans le cadre de l'esthétique classique » (p. 74). Ainsi, propre à l'hybridité des médiums employés, l'art postmoderne revêt une esthétique bigarrée qui s'éloigne des normes des paradigmes classique et moderne. Cette ouverture du champ des arts est le symptôme de démarches artistiques qui ne se définissent plus par leurs médiums d'appartenance comme le signalent les enseignants :

> Je pense que ce qu'il faut que les étudiants du collégial comprennent, c'est qu'on est loin du paradigme du peintre : tu es artiste-peintre et tu vas être peintre toute ta vie. […] Il y a plusieurs artistes actuels qui pratiquent plusieurs médiums. Faire de l'art, ce n'est pas nécessairement faire de la vidéo, de la sculpture ou de la peinture. L'art aujourd'hui est un vecteur à plusieurs médiums. (Marie-Hélène)

> Et ça, c'est tellement important, c'est un vrai changement de paradigme parce qu'avant, l'artiste se définissait comme peintre, sculpteur. Ce qui n'est pas le cas avec la postmodernité, on est plus un peintre, un artiste, on est un artiste contemporain qui utilise toutes sortes de moyens. Puis le même artiste fait de la peinture, du dessin, il va prendre plusieurs médiums pour faire ce qu'il a à faire. (Louis)

Les propos des enseignants font écho à l'analyse d'Heinich (2014) qui affirme que « […] les matériaux sont trop hétéroclites et trop extérieurs à la tradition artistique pour fonder

l'appartenance à une catégorie déjà stabilisée » (p. 137). Pour l'auteure, la prévalence du médium n'est plus un critère pour définir une démarche :

> Il fut un temps – pas si lointain – où l'on pouvait sans trop de problèmes se dire « peintre », « sculpteur », « graveur ». Ce temps n'est plus celui de l'art contemporain […]. Ce n'est pas seulement que les matériaux se sont multipliés et diversifiés c'est aussi qu'ils ne sont plus le bon critère pour définir un genre artistique ni même un domaine de création. » (Heinich, 2014, p. 140)

En somme, la préséance dont jouissaient jadis les médiums constitutifs des beaux-arts (dessin, peinture, sculpture, architecture) n'est plus efficiente dans l'art postmoderne. Si, d'une part, des procédés anciens considérés jugés comme appartenant aux arts mineurs en raison de leur cachet artisanal trouvent désormais leurs lettres de noblesse d'autre part, les nouveaux médiums bouleversent tout autant l'esthétique traditionnelle. L'enchevêtrement des médiums mène donc à rompre avec la hiérarchie médiumnique sur laquelle était fondée la tradition académique de l'art, tout comme l'autoréférentialité moderne.

L'œuvre « fait main » versus l'œuvre comme un fait conceptuel. Les enseignants ont de plus soulevé une troisième dichotomie des œuvres postmodernes en rapport avec l'axe matériel. Certaines démarches accordent un poids important à la confection de l'œuvre par la main de l'artiste alors que d'autres productions assignent à l'artiste un rôle dévolu à la conception et la conceptualisation de la production.

D'une part, le maniement de la matière est toujours valorisé. Dans ces pratiques, l'artiste accorde une importance de premier plan à l'acte du « faire » et aux gestes transformateurs de la matière :

> On note aussi le retour, non pas d'une importance accrue de la technique, mais de la valorisation d'un savoir-faire. Je pense à Jean-Robert Drouillard par exemple. Il réalise ses personnages avec une scie à chaîne, c'est quand même impressionnant. (Marie-Hélène)

Ainsi, non seulement les qualités plastiques de ce type d'œuvres sont appréciées, mais elle remet en avant-plan l'importance des opérations manuelles dans le processus de réalisation d'œuvres d'art visuel. Louis mentionne cet aspect de l'art postmoderne en abordant l'intérêt de ses

étudiants pour les œuvres dans lesquelles ils reconnaissent une certaine virtuosité technique pour leur confection :

> Je pense que lorsqu'on présente des œuvres contemporaines dans lesquelles il y a beaucoup de virtuosité, comme celles de David Altmejd, je pense qu'ils sont en mesure de les apprécier, ils saisissent l'exploit qui est réalisé dans la confection de l'œuvre. […] Puis, ce n'est pas que par la technique qu'ils sont touchés, même s'il y a assurément une performance technique dans ce type d'œuvres.

En guise d'exemple supplémentaire à ceux soulevés par Marie-Hélène et Louis, la série des *Écrans* du Québécois Jérôme Fortin, des fresques constituées de bandes de papier pliées qui évoquent la lenteur du processus de réalisation et l'insatiable répétition du geste de pliage de l'artiste menant à la confection des œuvres. Collées directement au mur des lieux d'exposition avec des bandes de ruban adhésif, ces productions furent jetées après la tenue de l'événement au Musée d'art contemporain de Montréal en 2005.

Un participant approfondit notre regard sur le rôle conféré aux médiums. Pour lui, les médiums disposent d'une expressivité qui leur est propre :

> Aussi, il est important de sortir de l'idée que les médiums ne sont que des moyens de transmettre des idées qui sont externes à eux-mêmes. Je pense souvent au médium comme quelque chose qui est sensible. Le médium n'est pas juste un moyen, mais il possède lui-même son langage et sa propre expressivité qui peut être jumelée à une idée. Le médium, c'est un peu comme un coéquipier qui apporte aussi sa nature propre dans l'expressivité de l'idée que l'on veut transmettre. Donc, si on tient compte de ce qu'il est et de ce qu'il peut apporter, c'est un peu, pour l'artiste, comme de travailler en équipe. (Philippe)

Ainsi entrevu, le médium ne peut faire office de simple messager du contenu conceptuel puisqu'il porte en lui une partie de ce message. Les propos de l'enseignant corroborent ce que Robertson et McDaniel (2010) mentionnent à propos de l'importance de la matière pour la signification d'une œuvre :

> The decision to cast a sculpture in bronze, for instance, inevitably affects its meaning; the work becomes something different than if it had been cast in gold or plastic or chocolate, even if everything else about the artwork remains the same. (p. 4)

Ainsi, pour certaines démarches artistiques, le choix du médium employé, mais aussi la façon dont l'artiste va le manier est évocateur et demeure une partie importante de l'acte de création.

À l'autre bout du spectre, les enseignants ont précisé que l'artiste postmoderne s'éloigne de la posture de l'artiste-technicien qui se livre à des tâches manuelles. Ce dernier « fabrique de moins en moins et touche de moins en moins à la matière » nous a confié Nelly-Ève. Il arbore plutôt le rôle de l'artiste-ingénieur qui conceptualise le projet de l'œuvre sans toutefois exécuter les manœuvres techniques permettant son exécution. Libéré de l'obligation du savoir-faire, l'artiste cogite et devient en quelque sorte un chef de chantier qui collabore avec des partenaires de tous ordres : des assistants d'atelier, des chercheurs universitaires, des industriels, des cinéastes (Couturier, 2009). Comme le précise Heinich (2014), la réalisation de l'œuvre dépend alors plus de l'aisance avec laquelle l'artiste va instaurer une collaboration avec ses partenaires que de ses habiletés techniques à transformer la matière :

> Là, le travail lui-même ne relève pas des compétences de l'artiste, mais de celles des exécutants, qu'il doit cependant savoir traiter de façon à ce qu'ils collaborent aussi efficacement que possible : l'art contemporain, décidément, est au moins autant un art de la relation avec les humains qu'un art du rapport aux objets. (p. 136)

Dans leurs formes les plus radicales, nous dit Heinich (2014), les œuvres ne nécessitent aucune manipulation technique. Les propos de l'auteure circonscrivent donc cette tendance dans l'art postmoderne où l'idée aurait une prééminence sur la forme, et ce, même si l'œuvre se présente sous forme d'objet. En résumé, peu importe la tension entre les aspects matériels et techniques, les enseignants se sont ralliés sous le principe que, bien que l'artiste postmoderne s'engage ou ne s'engage pas dans une entreprise technique, sa démarche est principalement intellectuelle :

> En fait, un artiste ce n'est pas un médium, un artiste, c'est un être qui pense. Je crois que le fondement de sa pratique, c'est ça : un artiste, c'est un être qui pense au même titre qu'un philosophe. (Marie-Hélène)

Le tournant conceptuel de l'art dans le paradigme de l'art postmoderne a donc profondément modifié la nature même de l'œuvre d'art, ce que nous exposerons sous l'axe ontologique.

5.2.3 Axe ontologique

L'axe ontologique circonscrit une réflexion sur la nature même de l'œuvre d'art et de la pratique artistique sous la postmodernité. Selon les enseignants sondés, le tournant conceptuel impose un questionnement sur le statut même de l'œuvre d'art et de la pratique artistique :

« J'essaie de les amener à la question de la redéfinition de l'art[14] » (Éric). En ce sens, les enseignants insistent non seulement sur la définition de l'art conceptuel, mais aussi sur ses implications, plus précisément sur le phénomène de dématérialisation de l'œuvre ainsi que sur la vision de l'œuvre considérée comme une expérimentation.

L'art postmoderne est foncièrement conceptuel. Avec la venue de l'art postmoderne, une prédominance est accordée à l'art conceptuel. Un enseignant s'exprime ainsi : « On a changé de paradigme parce que ce qui compte, ce n'est plus la fabrication de l'objet, la nature de l'objet et le savoir-faire, c'est l'idée » (Éric). Cette primauté accordée à l'idée et au processus soulevé par l'enseignant rejoint la définition de l'art conceptuel que propose l'artiste et théoricien Sol LeWitt (1967) :

> Dans l'art conceptuel, c'est l'idée ou le concept qui compte le plus. Pour un artiste conceptuel, tous les projets et toutes les décisions sont antérieurs à l'exécution qui reste une chose superficielle. […] Généralement, il n'est pas tributaire du métier au sens artisanal du terme. Pour l'artiste conceptuel, il s'agit essentiellement de susciter un intérêt mental ; il cherchera donc à museler l'affect. (p. 80)

Les participants ajoutent que le libellé « art conceptuel » n'offre plus une catégorie éloquente pour raffiner notre compréhension d'une seule tendance de l'art postmoderne. Comme nous le précise un enseignant, la notion s'appliquerait plutôt à l'ensemble de la production :

> Il y a aussi une rupture qui est assez importante, c'est la rupture de l'art conceptuel. C'est un changement radical puisque maintenant, je pense qu'il n'y a pas autre chose [, au sein de l'art postmoderne,] que de l'art conceptuel. Je pense qu'il s'agit d'une catégorie qui est devenue obsolète. (Louis)

Le constat de la préséance conceptuelle de toute forme d'art au sein du postmodernisme est appuyé par la littérature. Sur le sujet, Livingstone (1999) nous dit qu'« […] en pratique, il faut reconnaître que toute forme d'art digne de ce nom proposée depuis 1960 s'est affirmée à partir d'une idée centrale déterminée » (p. 389). Une participante raffine notre compréhension de la nature foncièrement conceptuelle de l'art postmoderne :

> Aujourd'hui, on ne parle même plus d'art conceptuel, on parle de pratiques post-conceptuelles ou néo-conceptuelles. Pour moi, dans les pratiques post-conceptuelles, c'est l'importance qu'elles donnent à la place du processus qui est extrêmement importante. Et ça, c'est de la matière pour l'enseignement en arts visuels. (Catherine)

[14] L'utilisation du mot « redéfinition de l'art » par le participant n'est pas sans nous rappeler le célèbre article d'Harold Rosenberg publié dans la revue *The New Yorker* en 1972 intitulé *La dé-définition de l'art* qui est considéré l'écrit qui posa pour la première fois la complexe question de la définition de l'art contemporain.

L'œuvre d'art vue comme une expérimentation. Sous l'influence de l'art conceptuel, l'art postmoderne propose une vision de l'œuvre d'art comme le fruit d'une expérimentation où l'intérêt pour l'idée et le processus de création serait supérieur à la finalité qui résiderait dans un produit matériel accompli et complété. Cette attention portée à la démarche de l'artiste amène un participant à préciser ceci :

> Quand on présente de l'art postmoderne dans notre enseignement, on présente beaucoup de recherches, d'expérimentations, d'explorations. Et l'exploration ne mène pas nécessairement à une œuvre dont on peut ressentir le résultat. En fait, quand on regarde une œuvre avec un certain recul, ce qui est important, c'est la démarche, c'est la porte que cette œuvre-là a ouverte plus que le résultat lui-même. (François)

Ce commentaire s'arrime à la pensée de Marie-Claude qui propose l'analogie du laboratoire pour traduire l'aspect expérimental de l'art postmoderne : « Au début des années [19]60, les œuvres deviennent un peu immatérielles, on change de mode d'expression. J'ai assisté à ça ! Il y avait beaucoup d'exploration et une bonne manière de l'exprimer, c'est de voir l'art comme un laboratoire. » Cette analogie de l'art comme laboratoire ne nous semble pas anodine puisqu'elle tend du coup à rapprocher l'activité artistique de l'activité scientifique. À propos de cette analogie de l'art comme un laboratoire, Latour (2006) précise : « L'idée de l'art comme recherche, étude, observation et découverte s'impose. Malgré les difficultés de l'entreprise, la démarche artistique y tend aussi à concilier l'intuition et la raison, la rigueur et l'imagination » (p. 158). L'auteur poursuit : « Dans l'art contemporain, sous différentes formes et à divers degrés, l'atelier continue de prendre des allures de laboratoire. Les exemples sont innombrables » (*Ibid.*, p. 159). La *Factory* de Warhol représente bien cette idée de laboratoire soulevée par la participante. À la fois le milieu de vie de l'artiste, son atelier est un lieu de diffusion où plusieurs réceptions ont eu cours. L'art y était présenté comme étant « en train de se faire »[15]. L'idée de l'art comme une expérimentation, comme un processus, a aussi été soulignée par un enseignant qui décrit l'œuvre installative *Darboral* (depuis 2000) de l'artiste québécois Massimo Guerrera comme une production évolutive ayant l'impermanence comme pierre de touche : « *Darboral* de Massimo Guerrera était au départ une œuvre plutôt ludique, c'était des fêtes avec des chapeaux, mais maintenant, on est carrément dans une pratique bouddhiste ascétique et c'est pourtant la

[15] Selon l'expression anglophone *work in progress*.

même œuvre » (Thomas). Ainsi, la même œuvre installative, présentée à plusieurs occasions depuis l'an 2000, s'est vue modifiée par les rencontres et les échanges avec ses visiteurs, et ce, bien qu'elle arbore une identité visuellement reconnaissable (Grondin, 2016). Cet aspect est recensé par un participant dans son mémoire de maîtrise :

> Disons-le d'emblée, une description matérielle complète de *Darboral* est impossible. L'œuvre est trop vaste et ses limites dans le temps et l'espace sont floues, les objets qui la composent sont régulièrement modifiés et comportent des matériaux qui se dégradent, sans oublier qu'elle a été amputée à plusieurs reprises. De toute manière, les objets qui constituent *Darboral* sont tributaires d'une intention qui dépasse leur matérialité. (Grondin, 2016, p. 52)

De Maison Rouge (2006) précise pour sa part que les procédés de création caractéristique de l'art postmoderne introduisent plusieurs procédés propres à l'expérimentation :

> Introduire le hasard, l'accident, le ratage, la coulure, mais aussi l'éphémère et même pourquoi pas le kitch dans la création, c'est l'opposé à l'idée d'une parfaite maitrise de la technique et du savoir-faire, du *self-control* de l'artiste, c'est accepter de ne plus chercher la perfection […]. (p. 46)

Ainsi, l'œuvre postmoderne a donc parfois quelque chose à voir avec l'imperfection puisque la perfection en art, comme le précise Debreuille (2007), « c'est du déjà accompli, une chose morte, ou en tout cas qui ne se situe pas dans la recherche » (p. 40). Considérer l'œuvre comme une expérimentation, c'est donc de rendre légitime l'inaccompli, le provisoire et le mobile, mais c'est aussi, en tant que spectateur, de renoncer à l'idée d'avoir accès à la totalité de l'œuvre.

Qui plus est, concevoir l'œuvre comme une expérimentation implique de revoir ce que nous considérons comme était l'œuvre en soi, soit davantage un processus qu'un produit fini incarné dans un objet tangible. À ce propos, un participant s'exprime :

> Mais l'œuvre, c'est parce que là, ici, on est dans la postmodernité et on comprend que l'œuvre postmoderne, ce n'est pas nécessairement un objet tangible, ça peut être un processus. L'œuvre postmoderne peut être un processus ; on doit saisir cette caractéristique. (François)

L'œuvre postmoderne rend donc légitime un questionnement ontologique sur ce qui constitue « l'œuvre » et ce qui n'en fait pas partie. En ce sens, l'art conceptuel, en présentant la primauté de l'idée dans la production artistique, brouille les limites assignables à ce qui compose l'œuvre. À ce titre, l'idée ne s'exprime-t-elle pas autant dans la documentation entourant la réalisation de

l'œuvre, dans les esquisses et les notes de l'artiste que dans ce que l'artiste décide d'exposer ? C'est donc les frontières de l'art qui sont donc remises en question, précise Schmitz-Grucker (2013) : « L'intention pose donc avec acuité la question des frontières de l'art, du non-art, de l'anti-art dans la droite lignée de dada » (p. 16).

La dématérialisation de l'œuvre d'art. Le tournant conceptuel du paradigme artistique postmoderne mène aussi à la dématérialisation de l'œuvre d'art. Heinich (2014) explique comme suit cette manifestation au sein de l'art postmoderne :

> Et quoi de plus immatériel qu'une idée ? Certes, il faut bien, pour qu'elle puisse exister, qu'elle s'incarne dans des objets, ne fussent-ils que des mots sur un support quelconque. Mais dans l'art conceptuel ce support devient, justement quelconque, au profit de l'idée, de l'intention, du choix de l'artiste. L'objet en tant que matérialisation de l'idée n'est plus qu'un prétexte. […] Certes il subsiste bien, de ces idées, des objets exposés ou exposables mais ces objets-là n'ont donc pas besoin d'être fabriqués ni signés par l'artiste pour circuler dans le monde de l'art, alors qu'ils ont besoin pour cela des explications, déclarations ou modes d'emploi fournis par lui. (p. 93-94)

La récurrence de ce processus de dématérialisation de l'œuvre incite aujourd'hui les enseignants en arts visuels du collégial à lui faire une place privilégiée dans leur enseignement : « On présente beaucoup de pratiques artistiques qui mettent de l'avant le discours de la dématérialisation de l'œuvre » (Catherine). Un cours de l'un des deux profils de la formation en arts visuels au Cégep de l'Outaouais lui est même consacré : « Le cours intitulé *Matérialité et immatérialité* [520-3MH-HU] que l'on propose au profil *Approche matière* du programme *Arts visuels* démontre à quel point on a mis la notion de dématérialisation de l'œuvre au cœur de notre enseignement » (Thomas).

5.2.4 Axe sociologique

Le changement de paradigme de l'art contemporain n'est pas sans modifier le statut de l'artiste en arts visuels. Rappelons que nous avons déjà abordé la question du rôle de l'artiste sous les axes matériel et ontologique. Les enseignants y ont souligné que, sous le paradigme de l'art postmoderne, l'importance des savoir-faire est remise en cause, tout comme l'élargissement des frontières du champ des arts visuels favorise des démarches pluridisciplinaires et éclectiques. Qui plus est, les pratiques interactives et l'esthétique relationnelle dans lesquelles le spectateur est amené à participer à la réalisation de l'œuvre avec l'artiste remettent en question l'idée de la

paternité de l'œuvre, à savoir si elle est toujours détenue par l'artiste ou si elle est redistribuée à tous les participants. Ainsi, le statut de l'artiste est à géométrie variable et c'est en ce sens que Nelly-Ève nous a confié qu'en art postmoderne, « la notion d'artiste est vraiment floue ». Toutefois, les participants ont tenu à préciser qu'il subsiste toutefois des dénominateurs communs à l'égard du statut de l'artiste, soit qu'il est celui qui impulse une réflexion sur le monde ainsi que sa posture de médiateur qui intervient pour faciliter la communication de ses idées.

Le statut de l'artiste. Le statut de l'artiste va, pour Catherine, de pair avec une définition de l'art. L'enseignante précise :

> Pour moi, l'art, comme la philosophie, c'est une façon de parler des différents phénomènes qui se passent dans le monde. […] Au cours de leur formation, les étudiants se rendent compte que l'art, c'est un champ de connaissances, point à la ligne, comme l'est la philosophie, comme le sont les sciences. (Catherine)

Cette vision de l'art proposée par l'enseignante se rapproche étroitement de celle de la fonction de l'artiste formulée par Couturier (2009) : « Proche du philosophe, du poète ou du chercheur, l'artiste contemporain pose un regard particulier sur la société, en expose la complexité, en matérialise ses valeurs, met à jour ses failles ou exalte sa puissance d'innovation » (p. 78). Ainsi, l'artiste est un intellectuel qui réfléchit sur le monde. Pour Thomas, un artiste est doté d'une qualité d'invention : « Un artiste, ça invente le monde, ce qui est tout à fait paradoxal puisque la plupart des artistes que je connais sont troublés par la liberté du postmoderne » (Thomas). Le participant poursuit en nuançant sa vision du statut de l'artiste à l'ère de la postmodernité :

> L'art postmoderne, jusqu'à un certain point, a cette caractéristique d'être encore plus éclaté. Donc, le référent parfois n'est plus là du tout pour le spectateur. La conséquence est que l'artiste s'adresse directement à son public pour lui prouver que c'est bien de l'art qu'il fait parce qu'avant, l'art est de l'art et l'artiste a réalisé son œuvre parce que c'est de l'art, donc ce n'était pas bien compliqué. C'est donc une des premières conséquences de l'art postmoderne, les œuvres doivent faire la preuve d'elles-mêmes et les artistes s'intéresser directement au regardeur, à son public, questionner son public. C'est certain que tout ça a un effet sur le rapport esthétique, à l'expérience de l'œuvre, puisque dans l'œuvre, il y a une grande partie qui est consacrée à aller chercher, d'engager son spectateur. (Thomas)

L'artiste est donc beaucoup plus présent. La pensée de l'enseignant corrobore ce que nous dit Heinich (2014) lorsque l'auteure mentionne que « [l]a présence de l'artiste en personne n'est pas de trop, on le voit ici, pour emporter l'adhésion du spectateur, et même du spécialiste, lorsque

l'œuvre rompt trop manifestement avec les attentes esthétiques » (p. 166-167). Ainsi, la figure de l'artiste est, en quelque sorte, désacralisée. Il n'est plus compris comme un démiurge œuvrant de manière isolée et est plus activement engagé dans la diffusion de son travail. C'est aussi en ce sens qu'une participante avance que l'artiste serait devenu, avec le paradigme postmoderne, un médiateur de son travail :

> Mais, il reste que les œuvres sont des propositions et l'artiste n'a plus la même fonction. L'artiste est le passeur, il est l'intermédiaire, c'est celui qui propose finalement. Puis, oui, c'est le créateur, c'est celui qui est à la base, mais, en même temps, c'est le véhicule. (Marie-Claude)

Or, si le sens du statut d'artiste était, sous les paradigme classique et moderne, chargé d'une double connotation, soit d'un intellectuel doté d'un talent pour manier la matière, ses fonctions sont désormais davantage versées vers la communication et son insertion dans le tissu social.

5.2.5 Axe esthétique

L'axe esthétique réfère originalement à la faculté de juger du regardeur, l'esthétique est donc liée à un mode de connaissance du sensible et du « bon goût ». Les participants ont soulevé le fait que l'art du paradigme postmoderne met à mal cette notion de « bon goût », notamment en intégrant en son sein les éléments de la culture populaire et en affranchissant l'œuvre d'une obligation de répondre à des critères de beauté.

Le nivellement culturel entre le *high art* et le *low art*. La pureté du modernisme ne pouvait être assurée que par des critères esthétiques qualifiés d'exclusifs. Les artistes, mais plus encore les théoriciens du paradigme moderne, Clement Greenberg (1939 ; 1961 ; 1965) en tête, avaient pour ambition de sauvegarder le milieu des arts de la montée de la culture populaire. Plus précisément, rappelons que le paradigme moderne est celui qui a vu naître l'image à l'ère de sa reproductibilité technique. Ainsi, la production visuelle, notamment depuis l'invention de la photographie et du cinéma, n'est plus seulement l'apanage des artistes, mais est aussi utilisée pour le divertissement ou la mise en marché des produits de consommation dont l'offre ne cesse de croître. Ainsi se crée une culture de masse que Boisvert (1995) définit ainsi : « À l'opposé de la culture élitiste, la culture de masse ne cherche pas à créer du nouveau ; elle se contente de refléter les valeurs dominantes et de présenter le quotidien des individus […] » (p. 36). Loin de la méfiance dont a fait preuve le modernisme, le paradigme postmoderne a atteint une certaine

maturité à l'égard d'une cohabitation entre ce que l'on pouvait étiqueter comme une culture d'élite et une culture de masse. Un enseignant précise comment il reprend cet enchevêtrement entre les deux cultures :

> Je suis particulièrement allumé par les éléments de culture populaire, c'est évident que je ramène beaucoup mon enseignement à ces considérations qui font aussi partie prenante du postmodernisme par la remise en question des valeurs, donc des valeurs culturelles, plus précisément des notions des connaissances qualifiées d'élitistes par rapport à la question de la culture populaire. Et de ramener toujours ce questionnement-là aux étudiants, c'est-à-dire que, par exemple, la culture télévisuelle[16] peut aujourd'hui être considérée comme de la culture alors que le sont aussi des domaines appartenant aux savoirs, comme la philosophie, la psychologie, la science et l'art. Les niveaux sont multiples et s'enchevêtrent, mais ils vont toujours être dits comme faisant partie de la culture. Donc, la fin d'une certaine hiérarchisation de la culture permet de les égaliser d'une certaine façon et nous donne le pouvoir de les remettre en question. (Éric)

Ainsi, sous le paradigme postmoderne en arts visuels, la culture d'élite et la culture populaire s'amalgament dans les œuvres, ce qui a pour effet d'ouvrir les possibilités créatrices des artistes. Ces nouvelles influences sont décrites par de Maison Rouge (2006) :

> Leur création se nourrit de leur environnement urbain, industriel et saturé d'images. À leurs yeux, nombre d'objets de la vie quotidienne sont dignes de figurer au musée au même titre qu'un tableau ou une sculpture classique. […] Aussi choisissent-ils de s'exprimer avec les techniques de leur époque, qu'ils empruntent à d'autres métiers : le langage et les images de la publicité, les objets venus directement de l'industrie, les bricoles des supermarchés… » (p. 15)

La postmodernité étant désormais bien affirmée, ce contexte culturel particulièrement bigarré permet des aller-retour dans les deux sens : si l'art pop a emprunté à la culture populaire en faisant entrer au musée l'imagerie de Marlène Dietrich, de Marilyn Monroe, de Jacqueline Kennedy-Onassis et d'Elvis Presley, la culture populaire cite à son tour abondamment des références à l'art contemporain. Heinich (2014) a d'ailleurs souligné le phénomène de réciprocité à cet effet :

> Cette porosité entre l'objet et son contexte s'exerce dans les deux sens : depuis le monde ordinaire vers le monde de l'art, lorsque l'œuvre inclut des éléments triviaux, à l'instar des feuilles de papier journal dans certains tableaux cubistes (urinoirs,

[16] Le choix du participant de citer la télévision en guise d'exemple nous semble particulièrement éloquent puisque, comme le mentionne Boisvert (1996) : « Les penseurs postmodernistes considèrent la télévision comme le média de masse le plus postmoderne qui soit, car c'est avec elle que commence le règne des images hétérogènes, polymorphes, démultipliées » (p. 36).

> affiches lacérées, reliefs de repas, …) ; et depuis le monde de l'art vers le monde ordinaire, lorsqu'elle sort des murs du musée pour s'installer dans l'environnement, naturel ou urbain. (p. 115-116)

Une participante a précisé comment ce renversement est récupéré dans sa pratique enseignante. Elle a exemplifié ce phénomène par le biais du coup de fronde réalisé par la chanteuse populaire Lady Gaga alors qu'elle s'est présentée au gala des MTV Video Music Awards de 2010 à Los Angeles vêtue d'une robe confectionnée de viande de bœuf, citant directement l'œuvre de Jana Sterbak, *Vanitas : robe de chair pour albinos anorexique* (1987) :

> Lady Gaga est pour moi un très bel exemple. J'amène nos étudiants vers l'art postmoderne à partir de quelque chose qu'ils connaissent et qui, pour eux, appartient à la culture populaire et qu'ils trouvent *cool*. J'ai repris le geste d'une icône comme Lady Gaga, un symbole de la culture populaire, pour préciser que sa robe fait référence à celle d'une œuvre contemporaine. (Nelly-Ève)

C'est donc ici la culture populaire, que la participante juge plus près de la culture de l'élève, qui a fourni une clé aux apprenants pour rapprocher leur culture de celle de l'art postmoderne.

La notion de beauté. Les détracteurs de l'art postmoderne lui ont souvent reproché de s'être éloigné de la notion de beauté. Ces derniers s'en remettent bien sûr aux définitions classiques. Lacoste (2003), qui a recensé quatre principales définitions canoniques de la beauté, en synthétise quatre, soit : l'harmonieux, le plaisant, le bien et l'utile. L'harmonieux réfère aux règles de convenance qui assemblent les parties et le tout en lien avec une intention organisatrice de la part de l'artiste. L'harmonieux sous-tend bien souvent l'existence de règles qui permettent de distinguer cette organisation intentionnelle de l'artiste qui s'oppose au désordre naturel des choses et la distribution due au simple hasard. Les rapports de symétrie ou d'asymétrie, ainsi que la répétition d'un même motif dans la composition d'une œuvre illustrent des composantes du langage visuel qui font référence à la qualité de l'harmonieux. De son côté, le plaisant est lié au plaisir sensible éprouvé par le spectateur. Comme le souligne Lacoste (2003), nous sommes bien près de revenir à la première qualité du beau, « mais on notera qu'il s'agit ici non de la saisie presque intellectuelle d'une harmonie entre les parties et le tout, mais un plaisir dont Socrate souligne le caractère immédiat et simple » (p. 51). Nous pouvons alors exemplifier le plaisant à l'usage d'une couleur d'une belle teinte ou, en musique, d'une sonorité douce et claire. Il s'agit donc de ressentir le beau de manière beaucoup plus hédonique, comme peut l'être la sensation

agréable de déguster un délicieux repas. Le bien lie pour sa part les valeurs esthétiques aux valeurs morales. Est beau ce qui est moralement bon. Selon cette qualité, une œuvre n'est belle que si elle sert une fin qui est bonne ou, pour paraphraser la formule de Lacoste (2003), le beau est ce qui produit le bien. Ne pourrait donc être belle une œuvre qui trouble l'esprit et qui ébranle le sens moral d'un spectateur. Ainsi, une personne pieuse ne pourrait qualifier de beau l'immense tirage *Immersion* (1987) de l'artiste Andres Serrano, un cliché illustrant un crucifix immergé dans un liquide composé d'urine et de sang. Malgré les compétences techniques de l'artiste et l'aspect léché de la photographie, nous pouvons supposer que le geste profane de l'artiste et la nature du sujet de l'œuvre seraient assurément jugés immoraux par cedit spectateur pieux. Enfin, il convient de décrire la quatrième qualité attribuée à la beauté, l'utile. Cette qualité est tributaire « d'une théorie générale de la beauté qui renonce à donner de celle-ci une autre définition que fonctionnelle » (Lacoste, 2003, p. 27). Un exemple de la beauté qualifiée d'utile est incarné dans les principes du design du mouvement Bauhaus où la forme de l'objet conçu doit être intimement liée à sa fonction. Ainsi, les œuvres du paradigme postmoderne mettent à mal ces qualités de la beauté. L'art postmoderne ne se détache pas intentionnellement de la beauté, les œuvres peuvent malgré tout toujours répondre à l'une ou l'autre de ces qualités. Toutefois, l'art postmoderne ne place plus le beau comme une condition nécessaire pour attribuer des qualités artistiques à un objet ou à une démarche. Heinich (2014) précise ainsi ce phénomène :

> Ce n'est pas seulement le bon goût qui se trouve mis au défi par les propositions les plus extrêmes de l'art contemporain, mais aussi, on le sait, la valeur même de beauté, laquelle n'est plus guère un critère pertinent dans ce paradigme. (p. 61)

Ce recadrage du beau au sein de l'art postmoderne porte une enseignante à interroger ses étudiants lorsqu'ils produisent des œuvres :

> Enfin, je pars encore de mon champ d'intérêt, des artistes qui m'intéressent, mais l'objectif n'est pas de faire une belle œuvre parce qu'on est plus dans, justement, dans *(sic)* les notions de beauté, de beau académique du tout. Puis justement, qu'est-ce que ça veut dire faire quelque chose de beau, ça étourdit finalement. Ça veut dire quoi ? Ça nous étourdit finalement, c'est beau, puis on ne pense plus. Donc, quand j'accompagne des étudiants qui s'inscrivent dans une esthétique du beau, mon rôle est de leur dire : « Soyez conscients de ce que vous êtes en train de faire, de ce que vous proposez et de ce que ça signifie de produire ce type d'image. » (Catherine)

Une approche critique est donc favorisée par cette enseignante afin de susciter une prise de conscience de la part de ses étudiants. Bien que le beau semble écarté de l'art postmoderne, les

réactions à son égard n'en sont pas moins diminuées. Lors d'un entretien individuel, François a partagé avec nous la réaction d'une étudiante :

> Au musée la semaine dernière, j'ai été témoin, pour la première fois de ma carrière, d'une étudiante qui a éprouvé des symptômes propres au syndrome de Stendhal. Il s'agit d'une perte de connaissance devant les œuvres parce qu'elles soulèvent trop d'émotion. Donc, j'ai une étudiante qui était subjuguée par une œuvre à un tel point qu'il a fallu que j'arrête mon enseignement puis que je la calme. Et ce qui l'a subjuguée dans l'œuvre, c'est les moyens intellectuels que l'artiste avait mis en place. Donc, c'était vraiment son fonctionnement. Elle a pleuré, elle est venue rouge, elle a bégayé puis elle a même crié. Il a vraiment fallu que je m'arrête puis que je lui explique ce qu'elle était en train de vivre.

La réaction de l'étudiante témoigne que la beauté d'une œuvre ne relève donc pas uniquement de ses qualités esthétiques, mais plus justement du fait « qu'elle soit une création humaine articulée à travers un support de communication » (Binkley, 1992, p. 55).

En dépit de l'éloignement de l'art postmoderne des percepts de la beauté et malgré la préséance de la nature conceptuelle des œuvres de ce paradigme artistique, les aspects sensibles des productions ne sont pas délaissés pour autant dans l'expérience esthétique. Un participant relate l'importance de la perception au sein du paradigme artistique postmoderne :

> En discutant avec François à propos des questions d'esthétique, nous sommes arrivés à la conclusion que nous sommes peut-être passés d'une esthétique du beau vers une esthétique de la perception. Je m'explique. Dans l'art postmoderne, l'esthétique, au sens où elle a été formulée par Kant et Hegel, n'est plus d'un rapport du beau et du bien. Cette équation entourant les questions éthiques qui interviennent dans l'esthétique se serait déplacée du beau vers la perception. (Thomas)

Ainsi exprimée, la posture des enseignants relativise la vision des philosophes analytiques qui clament que « pour connaître une œuvre d'art de ce genre [postmoderne], il faut connaître l'idée qui la sous-tend. Et pour connaître une idée, on n'a pas besoin d'une expérience esthétique sensorielle spécifique, ni même une expérience spécifique tout court » (Binkley, 1992, p. 37). Leur réflexion rejoint davantage la position de Heinich (2014) qui conclue que « [c]e n'est plus tant la quête de beauté qui caractérise la démarche artistique que la quête d'émotions, de sensations, d'excitation » (p. 62).

5.2.6 Réception des œuvres

Une autre pierre angulaire du paradigme artistique postmoderne est la sensibilité accrue des œuvres aux façons dont elles sont susceptibles d'influencer leur réception. Thomas mentionne que la prise en compte du contexte de réception de l'œuvre par le créateur représente une distinction marquée : « Alors ça, c'est une des choses que beaucoup d'artistes contemporains commencent à intégrer dans leurs œuvres, c'est-à-dire la prise en compte de la disposition dans laquelle ils mettent leurs spectateurs. » Le participant ajoute qu'« […] une des premières conséquences [du changement de paradigme de l'art postmoderne], c'est la présence de beaucoup d'œuvres qui s'intéressent directement au regardeur, à leur public et qui le questionnent » (Thomas). Les dires de l'enseignant concernant l'engagement du public dans l'art postmoderne sont donc en phase avec la description que propose de Maison Rouge (2006) :

> Marcel Duchamp disait : « C'est le regardeur qui fait l'œuvre », cela reste d'actualité, pourtant aujourd'hui on pourrait élargir la formule non plus au regardeur, mais à ce qu'on pourrait nommer « l'expérimentateur », puisque de nouvelles œuvres proposent soit des environnements dans lesquels nous sommes invités à circuler ou encore des interfaces dans les arts médiatiques avec lequel nous devenons acteur en interagissant avec l'œuvre. Nous sommes ainsi priés de faire corps avec elle et notre perception croit au fur et à mesure que nous entrons en action avec elle puisque nous élargissons les champs d'appréhension que nous nous faisons de cette œuvre. Il faut accepter de jouer le jeu, en trouver les règles et s'impliquer davantage. Il n'existe plus aujourd'hui de contemplation passive. Il faut apprendre à se poser les questions que l'œuvre suscite en nous, ne pas avoir peur de s'approcher d'une œuvre, se confronter à elle. L'apprentissage de l'art contemporain exige de son public de passer du temps à regarder l'œuvre. (p. 70)

En autres mots, avec la venue de la postmodernité, l'œuvre n'est plus autonome et n'est plus réalisée pour elle-même puisqu'elle s'ouvre davantage à la présence du public, voire à sa participation. Nous verrons qu'à cet effet, les enseignants ont précisé le principe d'interactivité qui gagne de plus en plus un corpus d'œuvres postmodernes, tout comme le rapport aux sens qu'elles suscitent tout comme les dispositifs d'exposition qui favorisent l'intégration du spectateur.

Interactivité. L'interactivité représente pour les participants un aspect caractéristique de l'art postmoderne : « On n'est plus dans l'art moderne parce que l'autre paradigme, je pense, c'est le paradigme de l'interactivité » (Louis). Si l'œuvre moderne était vouée à la primauté du

regard et à la contemplation passive (Heinich, 2014), les démarches de l'art postmoderne désirent davantage solliciter l'engagement du spectateur. À cet effet, Thomas précise :

> C'est certain que ça a un effet sur le rapport esthétique de nos étudiants, sur leur expérience de l'art postmoderne, puisque dans l'œuvre, il y a une grande partie qui est vouée à aller chercher l'engagement du spectateur. L'esthétique relationnelle, c'est précisément ça.

Cet engagement dont nous parle ce participant se décline à différents degrés et par le biais de multiples stratégies. Heinich (2014) est particulièrement éclairante sur le sujet :

> […] la présence du public peut aussi être sollicitée, plus durablement, par l'intégration dans l'œuvre des facultés perceptives des spectateurs. […] Plus radicalement encore, certaines œuvres sollicitent la participation active du spectateur, par le toucher, qui permet à celui-ci de transgresser lui-même la limite sacralisée entre l'œuvre et le monde. […] Voir, bouger, toucher : en se constituant à partir de sa propre perception, l'œuvre d'art contemporain tend décidément à perdre de son autonomie par rapport au public. Les choses vont encore plus loin encore lorsqu'elle repose entièrement sur la participation active du spectateur, comme avec les formes d'art dit « participatif ». […] Le public peut même aller jusqu'à *faire* l'œuvre, littéralement. (p. 123-125)

L'interactivité relève donc d'une manière de penser l'art et une façon de le mettre en œuvre. Il crée un lien de proximité entre l'œuvre et le spectateur, ce qui représente un décalage avec les œuvres des paradigmes classique et moderne desquelles il n'est pas autorisé de s'approcher et d'entrer en contact physiquement. Dans une version plus radicale, l'œuvre postmoderne interpelle parfois même le public en lui proposant de participer à sa création. Cela instaure un second décalage avec l'art des paradigmes classique et moderne puisque l'œuvre n'est plus envisagée comme un objet clos et accompli voué à la contemplation, mais désormais comme une expérimentation en progression dont le visiteur devient dépositaire d'une part de création. Marie-Claude traite ainsi de la dimension sensorielle qui gagne en importance dans l'expérience d'une œuvre interactive :

> On a changé de mode d'expression. Dès le départ, l'art postmoderne, je crois que ça a commencé avec le contact physique avec les œuvres, les happenings et les œuvres que l'on touche et les œuvres dans lesquelles on se trempe, puis les œuvres avec lesquelles on participe. Autrement dit, je pense que ça a commencé comme ça [, l'art postmoderne,] en allant chercher le public. Le principe était que l'on participait, puis que l'on touchait, que l'on faisait, que l'on participait.

En plus de l'importance accordée aux autres sens que la vue pour appréhender l'œuvre, l'enseignante souligne aussi, qu'avec l'arrivée de nouvelles technologies dans le domaine artistique, cet aspect participatif a été exacerbé dans certains projets. Soulignons, en guise d'exemple, les espaces immersifs dans lesquels les spectateurs peuvent circuler librement. En somme, plus qu'une simple tendance, la dimension participative de l'art postmoderne pose les bases à une redéfinition du statut de l'œuvre, de celui du spectateur et de celui de l'artiste.

Rapport aux sens. *A contrario* de la primauté accordée à la vue dans l'art des paradigmes classique et moderne, les œuvres postmodernes nouent avec le corps du spectateur en activant volontairement ses sensorialités. S'adresser à la sensorialité est donc une des caractéristiques des productions postmodernes soulevées par les enseignants :

> L'œuvre d'art, ce n'est pas juste un objet intellectuel, c'est aussi un objet de la vie d'aujourd'hui, c'est un objet sensible, c'est un objet que tu peux attraper avec ton corps, avec tes yeux. (Nelly-Ève)

Ainsi, malgré la nature foncièrement conceptuelle de l'art postmoderne, la relation du spectateur aux œuvres n'est pas uniquement de nature cérébrale. Selon Louis, l'accent mis sur les sensations éprouvées par le spectateur confère une certaine intensité aux œuvres qu'il considère en phase avec l'esprit général de notre époque :

> Et je pense qu'il y a, dans les pratiques postmodernes, cette recherche-là, celle de produire des sensations. Ça devient un des objectifs des œuvres. […] Je pense qu'à « sensation », il faut aussi ajouter « intensité ». C'est très deleuzien de dire ça en ? Donc, je pense que notre époque est dans une époque culturelle où les choses se doivent d'être intenses.

Emboîtant le pas de son collègue, Marie-Claude mentionne que l'accent porté sur une réception sensorielle des œuvres met l'accent sur ce qu'elle décrit comme étant l'expérience de l'œuvre : « Pour moi, le postmoderne nous donne davantage d'expériences. Donc, on peut encore plus faire sentir une œuvre postmoderne que les œuvres plus anciennes. C'est sa beauté, c'est sa puissance, c'est ça qui est merveilleux dans l'art contemporain. » Cette qualité de l'art postmoderne est due à la qualité enveloppante des œuvres, poursuit l'enseignante : « L'œuvre postmoderne est souvent beaucoup plus enveloppante, souvent tridimensionnelle; souvent, on circule à l'intérieur. La spécialité, la temporalité, le cinétisme, l'évolution de l'œuvre, ça ne se rend pas par une diapositive ça » (Marie-Claude). En guise de complément aux propos des enseignants, citons la

professeure et historienne de l'art Jocelyne Lupien (2008) qui nous éclaire sur différents procédés développés par les artistes afin d'exacerber ce rapport sensoriel des spectateurs avec leurs productions :

> En effet, ce n'est pas parce que nous *regardons* les œuvres que tout en elles ne s'adresse qu'à la vue. Textures, sons, mouvements, odeurs sollicitent tous les autres sens. L'œuvre est aussi tactile, kinesthésique, posturale (du proche et du loin en même temps), et qu'elle fournit ainsi une expérience posturale impossible à vivre au quotidien ; soit parce qu'elle comporte des textures prégnantes qui déclenchent des affects forts ; soit parce qu'elle offre des éléments à palper ou à manipuler qui ont pour effet d'abolir la frontière entre spectateur et art ; soit parce qu'elle donne à entendre des sonorités ou des musiques qui sont autant d'ancrages, de relais ou de remises en question de ce que l'œil est en train de percevoir. (p. 87)

La chercheure nous rappelle donc que la nature polysensorielle des œuvres postmodernes interpelle donc une réception par les cinq sens du spectateur.

Les dispositifs d'exposition. Les œuvres postmodernes entretiennent non seulement un lien étroit avec les spectateurs, mais elles établissent de surcroît un rapport de proximité avec les contextes et les lieux d'exposition. Un enseignant s'est exprimé ainsi sur cette question : « Il faut aussi maintenant s'interroger sur le dispositif, c'est-à-dire comment l'œuvre fonctionne. Elle est faite pour être où cette œuvre-là et s'articuler avec quelle institution au singulier ou au pluriel ? » (Louis) Ainsi, les productions déploient de nouveaux dispositifs d'exposition et s'éloignent des principes du paradigme artistique classique de mise en espace de l'œuvre – principalement caractérisés par un tableau accroché au mur ou par une sculpture posée sur un socle – ou cherche à s'émanciper de l'espace du *white cube* représentatif du paradigme moderne. Une participante précise ce qui définit les dispositifs d'exposition du paradigme postmoderne :

> Puis les œuvres [postmodernes] nous amènent à nous questionner sur les façons dont on réfléchit l'espace d'exposition. Par exemple, prenons l'installation. Il s'agit d'une réflexion critique. Pourquoi fait-on de l'installation ? Pourquoi sortir d'un accrochage traditionnel ? Bien, c'était ça, la racine de ce médium, c'était en lien avec un contexte de soulèvement social à plus grande échelle, incluant celui de certains artistes. Puis là, j'indique à mes étudiants que faire de l'installation, ce n'est pas juste d'installer ses choses n'importe comment. Non, à la base, ce médium était une opposition au milieu de l'art. C'était fini la galerie traditionnelle, l'académie et ses méthodes, donc elle exprimait cette volonté de sortir à l'extérieur et de travailler autrement. (Catherine)

Désormais, les dispositifs d'exposition et de mise en espace des œuvres sont non seulement soutenus par une considération pour l'expérience du public, mais ils sont intrinsèquement liés à la portée interprétative de la création : « En intégrant le contexte dans l'œuvre, l'art contemporain investit l'espace comme une donnée constitutive de la création […] » (Heinich, 2014, p. 308). Ainsi, les dispositifs d'exposition ne sont plus réfléchis *a posteriori* par les artistes, mais sont intégrés dans leur démarche de création puisque le contexte d'exposition contribue à l'interprétation de l'œuvre. On voit apparaître des œuvres *in situ*, spécialement conçues pour un lieu. Ces dernières sont donc impossibles à déplacer sans qu'elles perdent une part de leur signification.

Catherine mentionne que, dans son enseignement, elle insiste sur l'importance d'amener ses étudiants à s'interroger sur les dispositifs de présentation des œuvres. L'enseignante fournit des exemples de médiums à partir desquels elle les initie à ces considérations :

> Je leur ai entre autres montré du *Land Art*, qui est de l'installation, je leur ai montré de la performance, je leur ai montré, enfin, toutes sortes de façons de voir l'espace en fait, comment aborder l'espace autrement qu'un objet accroché sur un mur, puis ça se résume à ça. (Catherine)

Dans le cadre de ces présentations, l'enseignante insiste sur l'aspect historique de ces nouveaux médiums afin de préciser la portée critique – de nature sociale et politique – qu'ils adressent à l'institution et au marché de l'art. En plus d'une nouvelle façon de penser la création en intégrant le contexte comme faisant partie prenante du sens de l'œuvre, certains artistes choisissent délibérément d'exposer leur production à l'extérieur des lieux de diffusion – qu'ils considèrent comme des tours d'ivoire hermétiques – pour aller à la rencontre du public suivant une volonté de rapprocher l'art de la vie. Pour d'autres, cette distance prise avec les circuits institutionnels engage une posture critique envers une reconnaissance institutionnelle souvent liée avec une valeur marchande, elle-même incompatible avec les valeurs artistiques des œuvres. De Maison Rouge (2015) synthétise cette attitude :

> Le poids de l'institution muséale a engendré la contestation des artistes, particulièrement dans les années soixante et soixante-dix. Pour que le musée ne les « récupère » pas, ils créent des œuvres inaccrochables dans les locaux du musée : trop grandes, trop fragiles, trop provocantes… La partie de bras de fer qui oppose alors artistes et musée fut pourtant bien souvent remportée par l'établissement muséal, la pression du marché et surtout le légitime besoin de reconnaissance de l'artiste faisant tomber les réticences les plus réfractaires. (p. 85)

Un participant mentionne que cet aspect de l'art postmoderne interpelle tout particulièrement ses étudiants :

> Les étudiants comprennent les rapports entre l'œuvre et l'institution. Ça les intéresse de savoir que si on fait un tableau pour mettre sur un mur, ce n'est pas la même chose que de faire une œuvre qui va être placée sur un plancher dans un musée ou qui va être dehors, accrochée sur un édifice. […] Donc, toute la complexité du système du dispositif de l'art contemporain, ça les intéresse. […] Mais pour être en mesure de comprendre, d'accepter, d'accéder à cette information-là, c'est essentiel de comprendre le circuit, le dispositif institutionnel dans lequel ces choses-là ont émergé et existent. (Louis)

Les propos du participant réfèrent aussi aux particularités des instances de diffusion et de leurs influences sur le type d'œuvres produites par les artistes. Ces données seront traitées dans la prochaine section consacrée à l'axe institutionnel de l'art postmoderne.

5.2.7 Axe institutionnel

L'axe institutionnel a été défini par les participants, d'une part, comme le rapport qu'entretiennent les pratiques de l'art postmoderne avec le milieu de l'art et les instances de diffusion et, d'autre part, comme une introduction à la muséologie. Pour les participants de notre étude, cet axe définit non seulement l'art postmoderne, mais il joue aussi un rôle propre à l'orientation professionnelle de l'étudiant en lui offrant une perspective plus large sur les carrières du milieu de l'art.

Les instances de diffusion. Comme il a été discuté, les différents lieux de diffusion ont une incidence sur le type d'œuvre produite et exposée. Dans le cadre de leur parcours en arts visuels, les étudiants du collégial sont donc initiés aux mandats des différents types d'instances de diffusion – galerie, centre d'artiste autogéré, centre d'exposition, fondation privée, maison de la culture, musée, foire, biennale et événement international – afin d'aborder leur ascendant sur le type d'œuvres produites par l'artiste. Par exemple, ne serait-ce qu'au niveau de la dimension et au format de l'œuvre, une production présentée dans le cadre d'une biennale n'aura pas la même envergure qu'une seconde pièce réalisée pour être exposée dans une galerie commerciale, et ce, sans égard à leur qualité respective.

La conservation mise à mal. Les principes généraux de la muséologie, principalement les concepts de conservation et de collection, ont subi une profonde mutation depuis les années 1960. Si certaines œuvres sont immatérielles et difficilement collectionnables, d'autres font état d'une obsolescence programmée par l'usage de matériaux voué à se détériorer. La conception d'une œuvre qui serait immuable n'est plus forcément une priorité pour l'artiste postmoderne et l'intégrité physique de ses créations ne peut parfois être assurée que par des efforts déployés par les conservateurs et les restaurateurs.

Les pratiques commissariales. Sous le paradigme de la postmodernité, les pratiques commissariales se sont modifiées. Heinich (2014) soutient que le rôle du commissaire s'est intensifié :

> Il ne s'agit plus en effet de décider dans quel ordre, à quelle hauteur et sous quel éclairage seront accrochés les tableaux ou posées des sculptures, mais d'organiser un parcours, considéré comme une proposition en tant que telle et non plus seulement comme la résultante des passages d'une œuvre à une autre. […] Loin de se limiter à la meilleure mise en visibilité possible de chacune des œuvres qui composent l'exposition ainsi qu'à une certaine harmonie d'ensemble de la salle, le travail scénographique articule les œuvres entre elles de façon à ce que quelque chose d'autre – du sens, des contrastes, des résonnances – surgisse de leur mise en présence. (p. 245)

Le discours du commissaire se distingue par une réflexion qui lui est propre. Sa démarche vise donc à mettre de l'avant la résultante d'une recherche sur l'art, celle-ci exprimée par une scénographie et un propos éditorial sur et à partir d'un corpus d'œuvres.

Ce tournant des fonctions commissariales, mais surtout la montée en importance de la figure du commissaire sous le paradigme postmoderne de l'art, poussent les participants à mettre de l'avant les considérations de ces pratiques au sein de la formation collégiale en arts visuels :

> La pratique commissariale, je pense qu'elle n'a pas le choix de s'intégrer dans l'enseignement actuel de l'histoire de l'art et de la pratique artistique. L'artiste comme commissaire, le commissaire comme conservateur, le commissaire comme commissaire : il y en a de plus en plus qui jouent ce rôle, mais j'ai l'impression qu'il est de moins en moins compris. (Marie-Hélène)

> Le rôle des commissaires est omniprésent actuellement. Tout le monde est commissaire, les artistes sont commissaires, les historiens de l'art sont commissaires,

> les critiques sont commissaires, les collectionneurs sont commissaires puis les directeurs de musée sont commissaires. (Éric)

À ces préoccupations, les enseignants ajoutent que, bien que les pratiques commissariales soient de plus en plus répandues, ses fonctions demeurent incomprises au sein même du milieu des arts visuels. Marie-Hélène mentionne aussi que l'apprentissage des fonctions du commissaire ouvrirait aussi une avenue professionnelle pour les étudiants :

> Le type de pratiques commissariales et son abondance est problématique. Il y a beaucoup de monde qui se dit : « J'ai monté une exposition donc je suis commissaire. » Je pense que la chose qui doit être enseignée, c'est qu'il s'agit d'une profession en soi, que c'est une branche du milieu des arts et qu'elle représente un possible pour l'étudiant. Puis, je pense que les fonctions du commissariat peuvent répondre aux attentes de certains. Ils sont au début de leur rencontre avec l'art et ils peuvent se dire : « J'aime vraiment mieux la posture du critique ou la posture analytique de l'historien ou j'aimerais mieux ce type de profession là que celle de l'artiste. » La carrière de commissaire, ce n'est pas une carrière d'artiste et elle requiert des aptitudes qui sont, d'après moi, vraiment différentes.

Ainsi, Marie-Hélène souhaite qu'au collégial, les étudiants disposent d'une connaissance minimale de la profession de commissaire, mais qu'ils puissent aussi avoir des références en ce qui a trait à certaines pratiques :

> C'est qu'au sortir du Cégep, je souhaite qu'ils connaissent un minimum de pratiques commissariales. Celles de Hans-Ulrich Obrist, puis de Harald Szeemann, par exemple. Qu'il y ait quelques noms comme ça dont ils connaissent les pratiques et qu'ils savent que ce sont des figures importantes du commissariat, puis de la mise en exposition.

Ainsi, les enseignants mentionnent que pour circonscrire l'art postmoderne, les connaissances entourant le commissariat d'exposition sont incontournables. Ces connaissances s'ajoutent à celles liées aux démarches des artistes et des historiens de l'art.

5.2.8 Axe discursif

L'axe discursif de l'art postmoderne détaillé par les enseignants participants concerne les contenus de l'œuvre, plus précisément les thématiques de l'art postmoderne qu'ils traitent dans le cadre de leur enseignement. Nous verrons que les participants ont aussi vu sous cet axe des stratégies discursives utilisées par les artistes.

Thématiques. Les thématiques réfèrent plus directement au contenu des œuvres. Comme le précisent Robertson et McDaniel (2010), « A theme is a clustering of ideas around a particular topic » (p. 3). En abordant les principales idées traitées et exprimées par les artistes postmodernes, les participants les ont regroupées sous onze principales thématiques qui ont été répertoriées dans la carte conceptuelle dont un extrait est présenté à la figure 17.

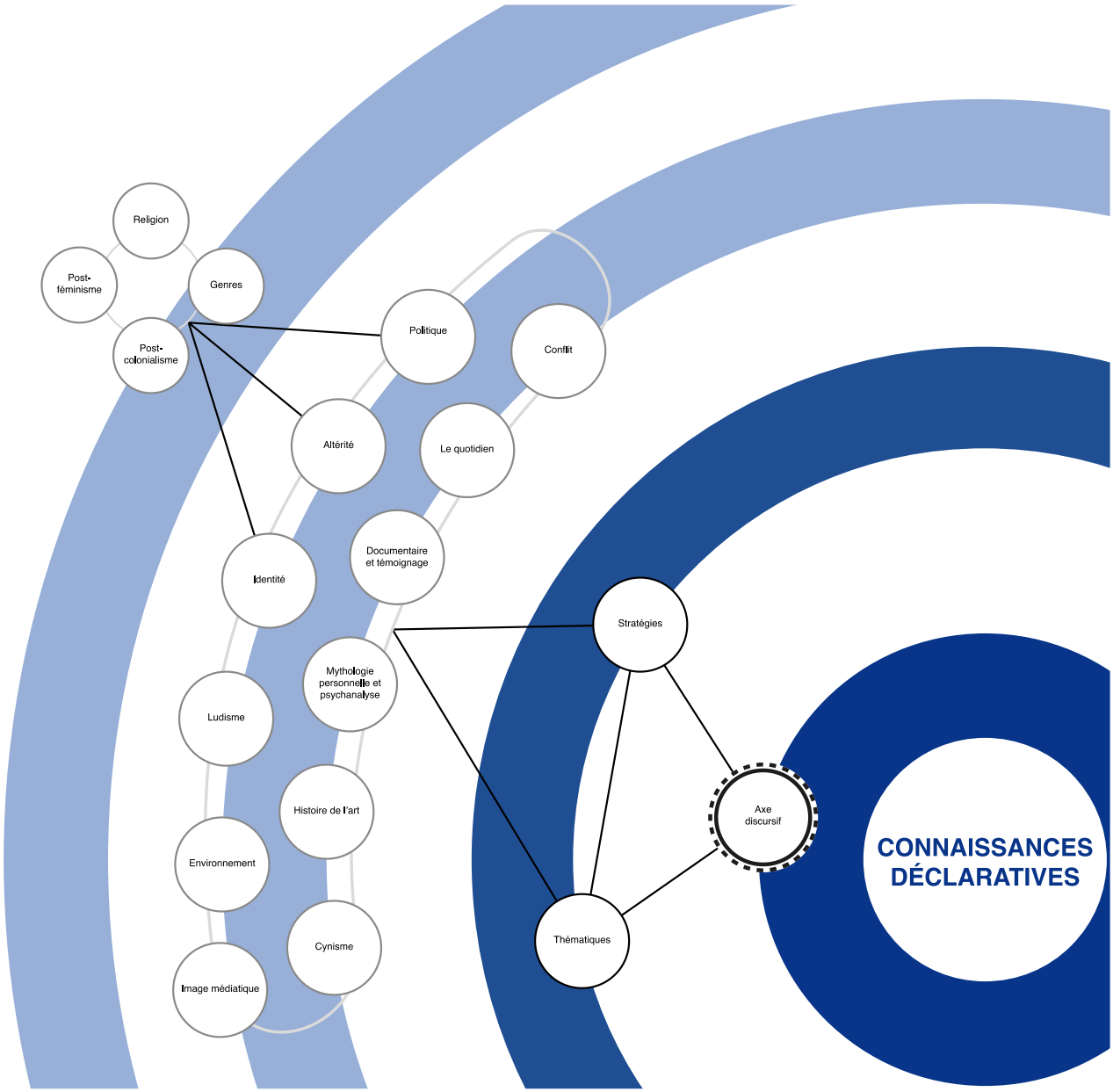


Figure 17 : Déclinaison de l'axe discursif

Selon les enseignants, les différents thèmes portent un regard sur des enjeux du monde contemporain. Les participants considèrent donc, à partir des thématiques mises de l'avant par les artistes, un rapport étroit entre l'art postmoderne et les considérations du monde actuel :

> L'art contemporain ne parle pas d'autre chose que du monde dans lequel nous vivons. Donc, dans mon enseignement, c'est important de toujours ramener des référents du monde actuel et de montrer comment ils s'adressent aux problématiques soulevées par les œuvres et de définir avec les étudiants à quelle partie de notre monde elles s'adressent. Il s'agit d'expliquer et de faire sentir aux étudiants que si une œuvre a été réalisée, c'est qu'elle répond à quelque chose. (Thomas)

> Même si le lien de l'œuvre avec le monde actuel est parfois ténu ou même invisible, selon moi, il est difficile pour l'artiste [postmoderne] de faire de l'art en étant totalement déconnecté du contexte dans lequel il vit. (Marie-Hélène)

À ce sujet, les enseignants ont notamment mentionné l'importance accordée aux enjeux politiques, aux conflits mondiaux et aux enjeux environnementaux. Pour sa part, Catherine considère que « […] l'environnement, l'écologie, la politique, les droits par rapport à ce qui se passe aujourd'hui, c'est fondamental » dans l'art postmoderne. Marie-Hélène s'est aussi exprimée sur le sujet :

> Dans la postmodernité, c'est-à-dire depuis les années [19]60, il y a eu des mouvements politiques qui ont influencé la pratique artistique. Il va continuer d'y en avoir qui sont majeurs puis je pense que les artistes ne peuvent pas se détacher de ça.

L'enseignante mentionne aussi qu'en étroite relation aux thèmes à consonance politique et aux œuvres dédiées à une réflexion sur les conflits, l'idée du témoignage personnel trouve aussi une place prépondérante dans l'art postmoderne :

> Et je dirais qu'une autre chose qui est vraiment présente, c'est l'idée du témoignage. Et ça, c'est l'après Auschwitz, c'est l'après Deuxième Guerre mondiale dont est issue la postmodernité. Elle naît suite à ce contexte-là. (Marie-Hélène)

Qui plus est, les relations humaines sont au cœur des préoccupations des artistes, plus précisément les questionnements identitaires et notre rapport aux minorités dont font entre autres état les mouvements de réflexion du post-colonialisme ou du post-féminisme, des études sur les genres et sur les religions. Cette ouverture à la diversité a été soulignée par les participants, notamment dans la réflexion de Philippe qui dit : « [Au sein de l'art postmoderne,] il y a toutes les questions identitaires, que ça soit d'ordre ethnique, sexuel, religieux ou même lié au statut de

l'artiste par rapport aux milieux qui sont soulignés, questionnées *(sic)*, puis développées. » Le commentaire du participant rejoint la constatation formulée par de Maison Rouge (2004) :

> Après s'être posé, pendant toute la première moitié du XXe siècle, la question « qu'est-ce que l'art ? », l'artiste tente de comprendre, à partir des années 1960, ce qui fait un artiste. Il se regarde, s'observe, se scrute même pour tenter de répondre à la question. Il s'interroge sur son identité culturelle, sexuelle et sociale et sur sa responsabilité d'artiste, rendant visible la face cachée du processus de création. (p. 55)

Les réflexions sur les éléments de culture se peaufinent aussi par le biais de questionnements plus intimistes où les artistes traitent de leur rapport au quotidien et à leurs habitudes. Les artistes décortiquent ou magnifient la banalité de nos activités le plus routinières, amenuisant la distance entre l'art et la vie. De surcroît, exposant aussi des propositions de nature plutôt personnelle dans des lieux d'exposition, c'est-à-dire au regard de tous, certains artistes vont remettre en question le clivage entre la sphère publique et la sphère privée ou intime. Certains vont aussi ériger de véritables mythologies personnelles où l'autofiction entrelace habilement un récit tissé d'éléments autobiographiques et d'invention pure. L'artiste revisite son enfance, réinvente et trafique ses souvenirs, se narre, se met en scène et multiplie ses personnalités. Cette tendance est particulièrement incarnée dans la démarche d'artistes telles que Sophie Calle ou Cindy Sherman. Outre cette tendance autobiographique, certains artistes conçoivent des mythologies personnelles éloignées d'une réalité jugée plausible. Ils inventent et imagine une fiction utopique où ils mettent en image un monde qui leur est singulier, un espace onirique et poétique qui dispose de ses propres codes. C'est le cas de la longue série de vidéos du cycle des *Cremaster* de l'artiste Matthew Barney.

À l'ère des nouvelles technologies, de l'Internet 2.0, des médias sociaux, de la diffusion en direct, des jeux vidéo et de la téléréalité, l'image médiatique et le rôle dévolu aux médias sont aussi des considérations scrutées et critiquées par les artistes postmodernes. En plus des innovations technologiques, l'histoire de l'art devient aussi un sujet de l'art postmoderne : « L'anti-art, le regard sur l'histoire de l'art, la citation sont trois éléments qui sont importants de présenter dans un corpus d'art postmoderne » (François). À cet effet, citons les interventions des Guerrilla Girls qui offrent un regard critique sur l'histoire de l'art et la composition des collections des musées.

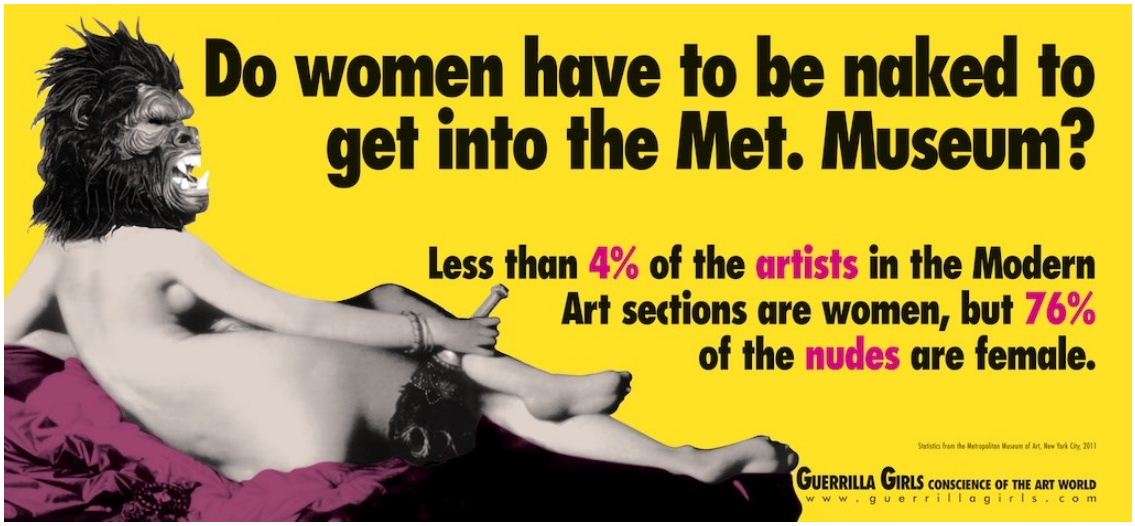


Figure 18 : Guerrilla Girls, *Do women have to be naked to get into the Met. Museum ?* (2012) Affiche du groupe. © Guerrilla Girls, courtoisie de guerrillagirls.com.

La période postmoderne est considérée par certains penseurs comme une période de désillusion (Lipovetsky, 1983 ; 1987). Cette désillusion est parfois récupérée sous forme de cynisme par les artistes qui désirent faire usage de subversion. En contrepartie à cette attitude, certains créateurs vont aussi opter pour l'humour, non pas sans être un humour parfois grinçant, acerbe et incisif. Couturier (2009) précise certaines stratégies favorisées par les artistes postmodernes pour traiter de l'humour dans leurs œuvres : « […] les artistes utilisent tous les ressorts du rire ou de l'absurde : pantomimes, grimaces, jeux de mots, exagérations, délires… » (p. 50). Lors des entrevues, Nelly-Ève exprime pour sa part comment elle conçoit l'humour dans l'art postmoderne :

> Et aussi, je souhaite montrer à mes étudiants que c'est le *fun*, que ce n'est pas coincé, que ce n'est pas vide de sens, mais que l'art postmoderne, c'est surtout très drôle. Bien je dis que c'est drôle, ce n'est pas drôle « ha-ha-ha », mais il y a quelque chose du jeu à travers une œuvre.

Thomas mentionne de son côté que l'humour, « […] le ludique, c'est une stratégie beaucoup utilisée au tournant des années 2000. La question de l'interactivité est liée au jeu ». L'usage de l'humour n'est donc pas étranger au désir de l'art postmoderne de se rendre accessible et d'interpeler le spectateur.

Stratégies discursives. En plus d'être abordés sous l'angle de la thématique des œuvres, les éléments de ces axes peuvent aussi être compris comme des stratégies discursives. À ce sujet, Thomas s'exprime :

> Si je pense au ludisme, disons le ludisme et l'ironie par exemple, ils sont à la fois quelque chose que je vais traiter dans mon enseignement de façon thématique à un certain moment, mais à d'autres moments, je vais aussi le traiter comme une stratégie discursive servant à traiter de la thématique du féminisme ou des enjeux liés au post-colonialisme. Donc, c'est là où le traitement de l'axe discursif présente des thèmes, je dirais peut-être plus des traitements thématiques, mais aussi parfois, ces mêmes éléments sont de l'ordre de la stratégie discursive.

Afin d'illustrer l'exemple de notre participant, citons l'installation *Make Soccer Great Again* (2017) de l'artiste Michel de Broin. Dans son œuvre, les clôtures blanches, symboles de la banlieue américaine, sont disposées sur les lignes d'un terrain de soccer verdoyant. La forme de ces frontières évoque aussi les proportions de la Maison-Blanche, haut lieu de la gouvernance américaine où se trouve le Bureau ovale. Le fait d'ériger ces clôtures réfère aussi au mur que la présidence de Donald J. Trump a l'intention de dresser à ces frontières du sud. Dans cette production, ces nouvelles frontières rendent ironiquement ce terrain de jeu dysfonctionnel, ce qui n'est pas sans créer un lien grinçant avec titre de l'œuvre, *Make Soccer Great Again*, qui est lui-même un pastiche du slogan de campagne du président Trump. Or, le sujet de cette œuvre est résolument politique. De Brouin utilise ici l'humour et le ludisme non pas comme des thématiques, mais telles des stratégies discursives pour traiter de manière critique un sujet d'actualité.



Figure 19 : Michel de Broin, *Make Soccer Great Again*, 2017, œuvre installative présentée à La Fonderie lors de l'événement *À perte de vue*. Crédit photo : Justin Wonnacott. Courtoisie de l'artiste.

5.2.9 Le point sur les connaissances déclaratives

Cette section de ce cinquième chapitre a circonscrit les connaissances déclaratives de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial. Il apparaissait impératif aux participants de fournir un cadre de référence de l'art postmoderne à leurs étudiants : « Il faut leur fournir [aux étudiants] une définition de l'art postmoderne. Qu'est-ce que c'est, le postmodernisme, malgré qu'il soit effectivement hétérogène, que ça prend toutes sortes de directions » (Marie-Claude). À cet effet, huit axes ont été retenus afin de qualifier les

principales composantes qui sont utilisées dans la formation en arts visuels au collégial afin de cerner les connaissances déclaratives. Les huit axes ont à voir avec les orientation historiques, matérielles (rapport au médium), ontologiques, sociologiques, esthétiques, institutionnelles, discursives et avec les théories de la réception de l'art postmoderne. Notre ambition n'était pas de fournir une définition exhaustive et fermée de l'art postmoderne puisque, comme le mentionne Cauquelin (2011), « [l]es éléments constitutifs de l'art postmoderne, constituent des dispositifs complexes, labiles, malléables, toujours en transformation, qui s'opposent, sans toutefois être en conflit » (p. 95). Ces huit axes offrent toutefois une carte créée par les enseignants et la chercheure qui jalonnent le territoire de l'art postmoderne à parcourir dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial.

De plus, il serait naïf de croire que l'ensemble des artistes et les acteurs du milieu de l'art se conformeraient au pied de la lettre à ces huit axes afin de convenir que cette définition, bien qu'exhaustive, soit complète et immuable. Notre ambition n'était pas de définir le concept de l'art postmoderne, ce qui appartient aux domaines universitaires ou aux pratiques sociales de référence. Précisons de nouveau que la trame notionnelle conçue ici consiste plutôt à préciser les notions qui contribuent à fournir une image d'une discipline à un niveau d'enseignement donné, donc, ici, des concepts et des notions enseignés concernant le paradigme de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial. Le travail proposé a donc respecté une vision ascendante de la transposition didactique dans lequel les propos des enseignants ont été rattachés à un corpus de textes issus de la littérature sur l'art.

Bien qu'il se situe dans le champ de la didactique des arts visuels, le travail de catégorisation que nous avons effectué n'est pas étranger à certaines démarches récentes du milieu des arts qui, en réaction à l'indéfinition du paradigme de l'art postmoderne, a tenté de le circonscrire par un réseau de concepts. À cet effet, mentionnons l'ouvrage d'Heinich (2014) et le manuel de Robertson et McDaniel (2010) qui ont éclairé plusieurs pans de notre réflexion. Soulignons aussi deux démarches commissariales. La première, le *Projet Peinture : un instantané de la peinture au Canada*, réalisée en 2013 par la Galerie de l'UQAM, a dressé un portrait de la peinture actuelle au Canada en classant les pratiques sous quatre grandes catégories (figures du réel, univers de fiction, peinture comme sujet et pratiques hybrides). La seconde pratique que

nous voudrions citer est celle de la commissaire Christine Macel. Macel a entre autres signé l'exposition *Une histoire, art, architecture et design : des années 80 à aujourd'hui* présentée au centre Georges Pompidou de Paris entre 2014 et 2016. Cette foisonnante réflexion a pris pour pierre angulaire le rapport qu'entretient l'artiste avec les bouleversements propres à son époque pour en former plus d'une dizaine de catégories (l'artiste comme archiviste, l'artiste comme narrateur, l'artiste comme historien, l'artiste face à l'architecture, l'artiste comme producteur, etc.)[17]. Plus récemment, Macel a été invitée à penser l'édition 2017 de la Biennale de Venise où elle propose d'aborder la production récente par le biais de neuf thématiques qu'elle a regroupé en autant de « pavillons »[18]. Sur sa proposition, la commissaire s'exprime :

> Rather than broaching a single theme, the exhibition offers a route that molds the artists' works and a context that favors access and understanding, denerating connections, resonances and thoughts. […] These nine episodes tell a story that is often discursive and at times paradoxical with detours that mirror the world's complexities, a multiplicity of approches and a wide variety of practices. (Macel, 2017, p. 16)

Cette pensée par catégories à ces démarches commissariales nous apparaît comme une des façons fécondes d'appréhender la pluralité du paradigme postmoderne en arts visuels. Nous rattachons ce mode de définition par catégorisation ou, si l'on préfère, de cette rhétorique de la liste, à ce qu'elle permet selon Ecco. L'auteur stipule que l'énumération « oscille entre une poétique du "tout est là" et une poétique du "et caetera" » (Ecco, 2009, p. 7). Cela nous semble seoir à nos besoins pour la définition du paradigme artistique postmoderne qui se doit d'être suffisamment stable et représentative afin d'éclairer la pratique enseignante et les apprentissages des étudiants tout en étant suffisamment souple pour rendre compte de l'élasticité qui le caractérise.

5.3 Premier volet de la dimension praxéologique du modèle didactique : les objets

La seconde partie de ce chapitre de résultats vise à poursuivre le travail de constitution de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial. Joint à la dimension épistémologique du modèle didactique, le volet

[17] À cet effet, consulter le catalogue d'exposition dirigé par Christine Macel (2014).
[18] Les neuf thématiques de Macel (2017) sont formulées ainsi : The Pavilion of Artists and Books, The Pavilion of Joys ans Fears, The Pavilion of the Common, The Pavilion of the Earth, The Pavilion of Traditions, The Pavilion of Shamans, The Dionysian Pavilion, The Pavilion of Colors et The Pavilion of Time and Infinity.

praxéologique de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne complète donc le premier objectif de notre étude. Comme le précise la figure 20, la dimension praxéologique concerne le rapport entre les enseignants et les étudiants.

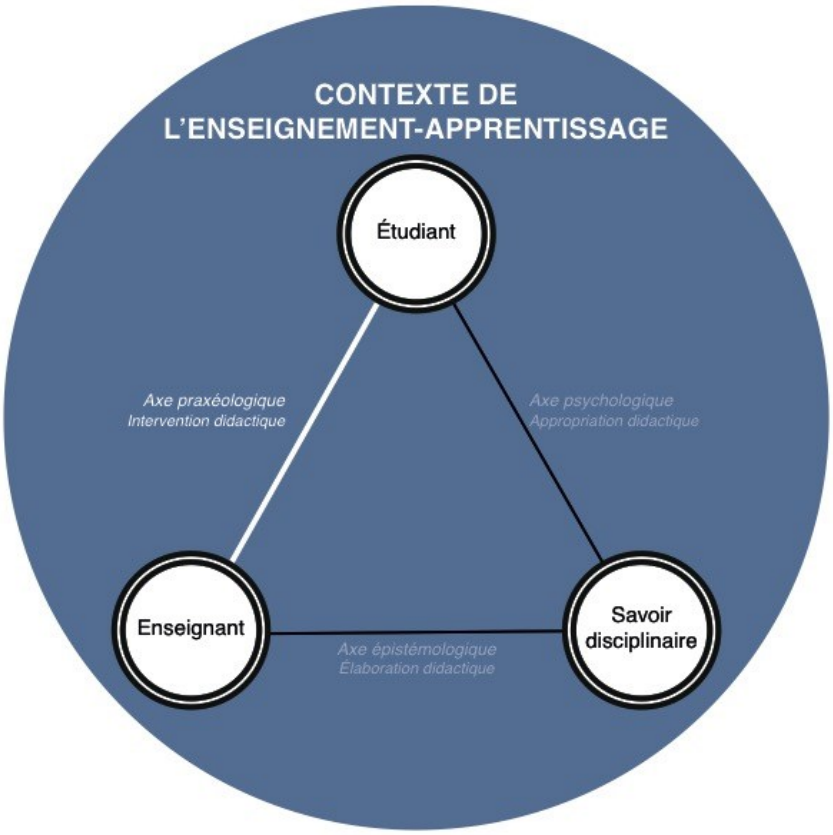


Figure 20 : Précision de l'axe praxéologique (enseignant-étudiant) du système didactique (Chevallard, 1991)

Rappelons que la dimension praxéologique fait référence au système de tâches que l'enseignant met en place dans la gestion de la situation didactique (Duplessis, 2007). Plus encore, elle s'intéresse à la nature de la médiation que l'enseignant instaure pour créer un pont entre les savoirs et leur appropriation par les étudiants. À cet effet, dans les prochaines sections, nous poursuivrons plus en détail la présentation de trois dernières cartes conceptuelles qui forment la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial, soit celles consacrées aux objets, aux tâches et aux activités, ainsi qu'aux connaissances procédurales. Les cartes se trouvent respectivement aux annexes XII, XIII et XIV. Aussi, nous conclurons la présentation de la matrice disciplinaire par une discussion des résultats où nous

traiterons de la nature évolutive et contextuelle de la matrice disciplinaire développée dans notre étude tout comme nous commenterons l'arrimage des quatre cartes qui la constituent.

Les objets d'une discipline précisent les matériaux, physiques et virtuels qui permettent son enseignement-apprentissage. Plusieurs types d'objets peuvent coexister. Comme le précise Develay (1996), certains objets « n'ont qu'une existence scolaire tels les livres de textes choisis, les livres d'exercice » (p. 62) alors que « certains objets se retrouvent hors du domaine scolaire qui ne fait que les emprunter pour faciliter les apprentissages » (Develay, 2004, p. 32). Dans le cas des objets de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, nous constaterons que ces types d'objets cohabitent dans l'enseignement malgré une forte prédominance des objets n'appartenant pas exclusivement au domaine scolaire. Ces objets, appartenant au monde social sont pour la plupart puisés dans le monde de la recherche-création, des institutions vouées au monde de l'art ou encore des nouvelles technologies (Terrien, 2014).

Les objets soulignés par les participants à l'étude ont été regroupés en trois grandes catégories : les textes, les objets physiques et les objets audio-visuels qu'il sera question de préciser.

5.3.1 Les textes

La nature des textes proposés à la lecture est multiple. Deux sous-ensembles de textes ont été dégagés par les participants : les textes réalisés à l'extérieur d'un contexte scolaire, que nous avons appelés les textes documentaires, ainsi que les productions étudiantes, qui sont des textes produits par les étudiants dans le cadre des activités de leurs cours de leur formation spécifique en arts visuels et en histoire de l'art.

Les textes de documentation. Les textes de documentation ont été regroupés sous trois catégories : les textes provenant des institutions de diffusion, les textes médiatiques et les écrits d'artistes.

Les textes des institutions de diffusion. Les textes qui accompagnent les expositions se déclinent sous plusieurs formes : cartels, panneaux didactiques, opuscules, communiqués de presse ou catalogues d'exposition. Les cartels fournissent la fiche technique des œuvres et

précisent des informations biographiques sur l'artiste. Des informations supplémentaires, notamment une brève description de l'œuvre ou une courte mise en rapport de l'œuvre avec le thème de l'exposition ou avec la démarche de l'artiste, peuvent parfois être ajoutées. Leur fonction est principalement informative et sert de repère aux étudiants qui désirent contextualiser une œuvre lors d'une visite d'exposition. Les panneaux didactiques, qui se situent bien souvent à l'entrée des salles où ils ponctuent la visite par des compléments d'information, présentent les idées générales et la ligne commissariale de l'exposition. Les propos de ces textes sont parfois repris de manière bonifiée ou en intégralité dans un opuscule qui est disponible sous une forme imprimée. Le texte de l'opuscule comprend aussi à l'occasion la reproduction d'une sélection d'œuvres de l'exposition. En remplacement de l'opuscule, le communiqué de presse est aussi souvent distribué par les centres d'artistes autogérés, mais est peu disponible dans le cas des institutions muséales. Ce document relève donc autant d'un outil de promotion et de diffusion que d'un outil de médiation pour certains organismes. De facture plutôt simple, ce document contient presque exclusivement un contenu textuel. Les informations qu'on y retrouve proviennent de la main du commissaire, d'un auteur invité, d'un des membres de l'organisation du centre ou, plus rarement, de l'artiste qui expose. Les documents les plus détaillés sont sans conteste les catalogues d'exposition. À l'inverse des panneaux didactiques dont la consultation et la lecture se font sur place lors d'une visite, l'étudiant se rapporte d'ordinaire au catalogue à la suite de sa visite d'une exposition ou bien en guise de référence lors de la réalisation de travaux. Les deux principaux types de catalogues consultés sont les ouvrages monographiques consacrés à une seule pratique ou les catalogues thématiques qui explorent une thématique par le biais d'une exposition collective. Il arrive à l'occasion que l'enseignant distribue l'opuscule, le communiqué de presse ou une section du catalogue en guise de préparation en vue d'une visite.

Les textes médiatiques. Le rapport de l'enseignement-apprentissage avec le milieu des arts est aussi soutenu par la lecture de textes médiatiques, que ce soit des entrevues ou des comptes rendus d'exposition. Les entrevues précisent le cheminement artistique et professionnel, mais surtout les visions de divers conservateurs, d'historiens d'art, de critiques et d'artistes. Les entrevues offrent un point de vue privilégié sur l'art postmoderne puisqu'il ne bénéficie parfois pas d'une distanciation théorique foisonnante en raison de notre regard rapproché sur cette dernière. Les comptes rendus sont puisés au sein de revues spécialisées ou de journaux à tirage quotidien.

Les écrits d'artistes. Le point de vue sur l'art des artistes est aussi mis de l'avant dans la formation collégiale par la lecture d'écrits d'artistes. Les essais et les manifestes sont l'occasion de révéler une vision sur l'art par le biais d'un point de vue plus affirmé. Répandu dans les mouvements d'avant-garde moderne de la première moitié du XXe siècle en raison de leur capacité à assoir les idéologies d'un regroupement d'artistes partageant un même projet artistique, l'art postmoderne est marqué par un retour de ce genre littéraire, bien que sa présence ne soit pas aussi marquée qu'au début du siècle dernier. Cette résurgence est notamment alimentée par la multiplication des plateformes de diffusion numérique et des médias sociaux. Les textes d'artistes les plus utilisés par les enseignants sont les textes de démarche artistique. Ces derniers explicitent le cheminement, les objectifs et la posture de recherche de l'artiste.

Les productions étudiantes. Les textes d'étudiants ont été divisés en deux catégories : les textes liés à leur processus de recherche-création et les textes liés à la réflexion théorique.

En complément à leur processus de recherche-création, les étudiants vont rédiger des textes présentant leur intention de création, et ce, pour la majorité des projets réalisés dans leurs cours d'arts visuels. Comme son nom l'indique, les textes traduisent en mots les intentions de création avant même la réalisation formelle des œuvres. Ils vont aussi procéder à l'écriture de textes de démarche artistique, une rédaction de l'étudiant faisant état de ses intentions initiales en lien avec un projet à réaliser. Il y brosse de manière synthétique les orientations conceptuelles de l'œuvre à produire ainsi que les techniques qu'il compte exploiter. Bien qu'elle soit amenée à se modifier en cours de réalisation, l'intention de création sert néanmoins à orienter les avenues empruntées et à canaliser les ambitions de l'étudiant.

Les textes liés à la réflexion théorique visent à décrire, analyser et critiquer des œuvres et des expositions. Les textes des étudiants liés à la réflexion théorique sont principalement des travaux de recherche, des réponses aux examens et des comptes rendus d'exposition. Aussi, la prise de notes ainsi que des cartes conceptuelles sont des textes théoriques réalisés par les étudiants. Ces deux derniers types de texte ont la particularité de proposer une synthèse de la matière à l'étude.

5.3.2 Les objets physiques

Les objets physiques catégorisent les objets concrets utilisés pour l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial. Ces derniers ont été regroupés en six catégories secondaires, soit les objets usuels, les objets scolaires, les appareils électroniques, les matériaux de création, la galerie scolaire et les œuvres d'art.

Les objets usuels. Les objets usuels sont des objets puisés dans le quotidien que les enseignants détournent de leur fonction initiale afin de les utiliser comme outils didactiques :

> Dans les cours de deuxième année, ça va m'arriver d'arriver en classe avec une affiche prise dans le corridor qui croisait le sujet qu'on abordait lors de la séance de cours. Donc, j'essaie à l'occasion d'utiliser des objets du quotidien, des références quotidiennes et, après ça, de montrer comment elles réapparaissent en art. Donc, il y a certains artistes que je montre carrément pour ça, parce qu'ils ont utilisé les jeux vidéo, parce qu'ils s'intéressent au *heavy métal*, l'autre au *skate-board*. (Thomas)

Ainsi, bien souvent, ces objets usuels sont près de la culture de l'élève[19] et leur usage sert à faire le pont entre cette dernière et l'art postmoderne. Aussi, le fait d'utiliser ces objets usuels accentue le rapport de proximité entre l'art et la vie présent dans le paradigme de l'art postmoderne.

Les objets scolaires. Les objets traditionnellement considérés comme étant des objets appartenant au monde scolaire sont toujours utilisés dans l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. Les enseignants ont précisé que le tableau et les craies ou les feutres, bien qu'ils aient une place de moins en moins importante, sont toujours utilisés. Les élèves disposent aussi toujours de cahiers qui ont pour usage principal la prise de notes.

Les appareils électroniques. En plus d'un tableau, toutes les classes du Cégep de l'Outaouais sont munies d'un ensemble multimédia constitué d'un ordinateur, d'un projecteur, d'un écran de projection et d'enceintes acoustiques. Certains enseignants ont dit favoriser l'utilisation des téléphones intelligents chez les étudiants.

[19] La notion de « culture de l'élève » est ici empruntée à Richard (2005).

Les matériaux de création. Les matériaux de création sont utilisés pour la réalisation des œuvres. Les matériaux d'art servent à la recherche-création et aux démonstrations liées à des techniques spécialisées. Ainsi, leur nature varie grandement selon les orientations du cours.

Les carnets de création sont réalisés par les étudiants afin qu'ils laissent des traces de leur processus de recherche-création. Souvent entamé par l'intention de création, le carnet de projet permet d'exposer le processus récursif de leur démarche de recherche-création en présentant leurs inspirations, leurs réflexions et leurs esquisses préparatoires, tout comme il expose des segments des essais techniques réalisés par les étudiants. Ils représentent en quelque sorte la boîte noire des œuvres réalisées.

La galerie scolaire. Le Cégep de l'Outaouais dispose d'un espace d'exposition que le programme en arts visuels exploite régulièrement afin de mettre en valeur les projets de recherche-création réalisés par les étudiants dans le cadre de certains cours d'arts visuels.

Les œuvres d'art. Les œuvres présentées aux étudiants résultent des orientations données par les enseignants. Ces derniers sélectionnent les œuvres selon différents critères, soient les thématiques du cours, la recherche artistique de l'enseignant, ses valeurs, la teneur de l'œuvre, la diversité dans l'ensemble des corpus présentés, ainsi que les intérêts des étudiants.

Au cours d'une entrevue de groupe, Thomas souligne que les œuvres présentées doivent répondre aux thématiques qu'il souhaite traiter dans le cadre de ses cours. Ces thématiques sont elles-mêmes retenues en fonction de l'orientation du cours inscrit dans son plan-cadre. Ces thématiques représentent le point de départ de la structure de ses cours et les œuvres sélectionnées devront exemplifier un aspect qu'il désire aborder en lien avec ces thématiques : « […] pour chaque problématique, c'est certain qu'il y a certains enjeux que je vais m'assurer d'aborder et je vais choisir des œuvres qui traitent de chacun de ces enjeux » (Thomas). Ainsi, l'enseignant mentionne que l'idée de séquence est primordiale, c'est-à-dire que les œuvres sont choisies pour elles-mêmes, mais aussi pour leur rapport à l'ensemble. Thomas ajoute qu'afin d'approfondir la thématique retenue, il intègre à ses séquences une œuvre qui fait figure d'intrus : « Je vais presque toujours venir mettre un intrus dans une thématique ou dans un cours pour

m'assurer que je la mets en contrepoint ». Par cette œuvre qui, aux premiers abords, semble rompre avec le corpus présenté, il approfondit la thématique qu'il souhaite traiter. Pour Thomas, le choix des œuvres présentées est aussi parfois réalisé de manière plus intuitive : « j'y vais aussi vraiment au feeling ». De plus, une dimension plus personnelle importe à François et guide ses choix d'œuvres :

> Je suis un public d'abord. Et je suis un public que l'on peut qualifier de critique si on veut, mais je suis quand même un public. Alors, je me fie aussi à ma posture de spectateur et aux façons dont je réagis par rapport à certaines œuvres. C'est la manière dont je réagis aux œuvres plus que des critères qui seraient des critères objectifs qui guident aussi ma sélection d'œuvres.

Plus encore, Thomas mentionne que les œuvres retenues entretiennent une étroite relation avec les intérêts de recherche qu'il investigue en tant qu'artiste et historien de l'art :

> Si je suis en train de travailler sur quelque chose dans ma pratique, c'est certain que ça va se retrouver dans mes cours; inversement, si je suis en train d'enseigner quelque chose, c'est certain que ça va finir dans mes œuvres. Donc, c'est là où ces deux postures se modulent.

Il y a donc un principe de vases communicants entre les intérêts artistiques des enseignants et les œuvres qu'ils sélectionnent. Ce principe a aussi été relevé par Catherine qui stipule que dans son enseignement, elle sélectionne des œuvres postmodernes qui sont en phase avec ses valeurs et sa vision de l'art :

> Je vais choisir des pratiques où je sens un engagement. C'est bien important pour moi de la part de l'artiste, de sentir un niveau d'engagement en ce qui a trait à l'expérimentation artistique, un engagement au niveau de la posture qu'il adopte dans sa pratique parce que c'est proche de la façon dont j'ai envie de travailler en tant qu'artiste. Je veux leur montrer que c'est important, de faire de l'art (rire). L'art, ce n'est pas un passetemps, c'est une façon d'être dans le monde. Donc, la qualité de l'engagement, la qualité du propos de l'artiste, c'est pour moi très très très important. Je définis l'engagement par la réflexion politique et la réflexion sociale que propose l'artiste.

Les valeurs de l'enseignant vont aussi faire figure d'indicateurs, une sorte de baromètre qui va lui permettre d'effectuer une sélection parmi des œuvres plus provocatrices :

> Il y a des œuvres qui sont sexistes, il y a des œuvres qui sont extrêmement violentes, des œuvres qui sont pornographiques, qu'est-ce que l'on fait avec ça ? Donc, il y a des œuvres qui sont des chocs [pour les étudiants]. Est-ce que ça m'empêche de présenter ces œuvres-là ? Je ne dirais pas que ça m'empêche, mais peut-être que c'est un filtre. Tu sais, dans l'immense corpus d'œuvres que l'on peut présenter, ça me permet de faire une sélection. Là, j'ai l'air de dire que je me censure, mais je ne

> penserais pas. Il reste quand même qu'il y a des œuvres et des contenus qui font en sorte que tu y penses avant de les présenter. (François)

Si le contenu des œuvres peut être sensible, François souligne que c'est parfois aussi les modes de présentation de l'œuvre qui représentent un défi : « Il y a des œuvres qui sont structurellement difficiles à présenter ». À cet effet, les enseignants ont aussi mentionné que les œuvres qu'ils présentent sont souvent des œuvres qu'ils ont eu la chance eux-mêmes d'expérimenter comme spectateur :

> Et une des problématiques que soulève l'enseignement de l'art actuel, c'est qu'il y a des œuvres qui ne se transmettent pas. L'esthétique relationnelle, c'est tout un problème ! Donc, je vais souvent privilégier des œuvres dont j'ai fait l'expérience, dont je peux témoigner de mon expérience de l'œuvre, de ce que c'était de traverser telle ou telle installation. Je vais en faire la narration. Mais, ça, ça veut aussi dire que je vais voir beaucoup d'expositions et que j'essaye aussi de voyager. (Thomas)

L'enseignant touche ici une des particularités de l'enseignement du corpus d'œuvres postmoderne où l'expérience du spectateur est au premier plan. Ainsi, le récit relatant l'expérience esthétique de l'enseignant participe en quelque sorte à celle que vivent par procuration les étudiants.

La diversité est aussi prise en compte dans le choix des œuvres à présenter. Marie-Hélène précise que « l'important, c'est de montrer une certaine variété des œuvres ». Pour Thomas, cette variété lui importe afin d'assurer la représentativité d'une diversité dans son enseignement, qu'elle soit une diversité culturelle ou de genre.

Les intérêts des étudiants vont bien sûr être considérés dans le choix des œuvres retenues :

> Mais, je suis complètement à l'aise de présenter des pratiques et d'en parler et tout ça, mais ça ne sera pas organisé nécessairement selon un cursus ou tout ça. Ça va être en fonction de ce qui doit être vu dans le cours, ou en fonction des intérêts et des problématiques soulevées par les étudiants. L'idée des échanges individuels est importante, je peux choisir des pratiques qui sont directement reliées à une conversation que j'ai eue avec un étudiant puis là, tout d'un coup, je vais sortir de mon champ de références habituelles. (Catherine)

Concernant les choix d'œuvres à l'étude lors des visites des musées, les processus de sélection opèrent de la même façon qu'en salle de classe lorsqu'il s'agit de la visite de collections permanentes bien connues des enseignants. Lorsqu'il s'agit de visites d'expositions temporaires,

ces dernières sont sélectionnées pour leur rapport avec les orientations des cours et la programmation des autres lieux de diffusion.

5.3.3 Les objets audio-visuels

Les objets audio-visuels représentent des interfaces avec lesquels les participants enseignent. Ils insistent aussi leurs étudiants à les utiliser de manière autonome pour la réalisation de leurs travaux.

Les logiciels. Les logiciels utilisés se répartissent en deux catégories, les logiciels dits de bureautique et ceux qui représentent des outils pour la recherche-création. Les logiciels de bureautique utilisés sont ceux permettant du traitement de texte (Microsoft Word) ou de présentation (Microsoft PowerPoint, Prezi, Keynote). Les logiciels de création utilisés permettent le traitement de l'image, le montage vidéo et l'élaboration de cartes conceptuelles.

Les outils de présentation. Lorsqu'ils interviennent, les enseignants utilisent certains logiciels de présentation afin de préparer une série de diapositives sur lesquelles ils insèrent des reproductions d'œuvres, des schémas synthétisant la matière théorique, ainsi que des extraits de textes et des citations fortes afin de mettre en exergue certaines notions théoriques : « C'est certain que dans les cours de la concentration *Approche matière*, c'est pas mal de base, j'utilise des présentations PowerPoint, je présente des vidéos et des extraits sensoriels, c'est beaucoup ça que j'utilise, entre autres parce qu'au début de leur formation, c'est le moment d'établir une base; donc, je ne m'empêtre pas trop. » (Thomas)

Les documentaires et les capsules vidéo. Au sein de leur enseignement, ils présentent aussi des documentaires ou des films sur l'art : « Je présente des films sur l'art, des documentaires, tu sais le documentaire sur Burtinsky. Je présente un documentaire et c'est un contenu. » (François). Les capsules vidéo sont aussi abondamment utilisées et proviennent majoritairement d'Internet, mais aussi en format DVD : « On peut les énumérer : Art 21, UBU Web et Vithèque comme sources, Vimeo qui est une source aussi. J'en présente des extraits ou parfois la capsule au complet. » (Thomas)

Les sites Internet. Les ressources en ligne sont de plus en plus utilisées par les enseignants. Les sites Internet des artistes représentent une source importante pour acquérir du matériel visuel que les enseignants souhaitent présenter :

> Je présentais à ma classe une œuvre de Janet Cardiff la semaine dernière, mais lorsque tu vas sur son site, c'est formidable. Il y a des sites d'artistes qui sont vraiment formidables. (François)

> De plus en plus, à chaque session, je revois le matériel disponible sur les sites Internet des artistes. Tranquillement pas vite, ça devient plus concluant parce que les artistes diffusent de plus en plus leur documentation. (Thomas)

Les sites Internet institutionnels des musées sont aussi utiles pour y glaner des informations sur les collections et les expositions. Les enseignants y retrouvent principalement du visuel, mais aussi des capsules vidéo et des textes explicatifs. En guise d'exemple, une capture d'écran de la page de la fiche du Musée des beaux-arts du Canada concernant l'œuvre *Roulotte* (2002) de l'artiste Geoffrey Farmer est présentés à l'annexe XV. Plusieurs bases de données, menées par des intérêts publics ou privés, sont aussi utilisées pour la recherche visuelle. En guise d'exemple, nommons l'initiative de numérisation des collections entamée il y a quelques années par *Google Art Project*. La documentation que l'on y trouve, captée en gigapixels, permet à l'enseignant de se rapprocher très près de l'œuvre afin de mettre en exergue certains détails. L'annexe XVI présente un exemple où l'œuvre appartenant à la Tate Gallery (Londres), *No Women, No Cry* (1998) de l'artiste Chris Ofili, est présentée en ultra haute résolution, ce qui offre l'occasion à l'enseignant de présenter la matière particulière de ce collage, ses détails évocateurs, mais aussi, dans ce cas précis, ses aspects perceptuels lorsqu'elle est vue dans la noirceur. Les sites Internet permettent donc de présenter des informations privilégiées qu'il serait plus difficile de recevoir, par exemple, lors d'une visite en galerie.

5.3.4 Le point sur les objets

Le portrait tracé par cette section de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne nous permet d'effectuer le constat que la majorité des objets utilisés dans l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial n'appartient pas proprement à l'univers scolaire. À l'exception de certains éléments comme le tableau, la craie, le projecteur, le cahier de prise de notes et les présentations, les objets employés ont plutôt une filiation avec le domaine professionnel des arts visuels. Les causes de ces choix demeurent

toujours à explorer et ce mandat dépasse l'objet de cette recherche. Néanmoins, en guise d'observation, nous pouvons offrir comme pistes de réponse le manque de matériel didactique adapté à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial. À ce jour, aucune ressource pédagogique concernant l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne n'a été répertoriée. Pour contrecarrer cette lacune, les enseignants en arts du Cégep de l'Outaouais adhèrent à une culture qui les incite à plutôt développer leur propre matériel didactique.

Lors des entrevues, les enseignants du collégial ont témoigné à quelques reprises leurs affiliations à la formation post-secondaire, plus près de la formation universitaire que celle du palier secondaire. La formation initiale des enseignants, qui est principalement disciplinaire de deuxième cycle universitaire, tout comme leur profond engagement dans la sphère professionnelle du domaine des arts visuels peuvent expliquer leur intérêt pour des objets situés à l'extérieur du domaine proprement scolaire. À cet effet, une participante s'exprime :

> On a des pratiques [artistiques], on travaille, on fait de la recherche, on fait des expositions, on a une réflexion, on est actif. Quand on arrive dans l'enseignement, il faut que tout ça ait sa place. Je suis consciente qu'il y a certains paramètres à respecter, les programmes de formation, les plans-cadres, et cetera, mais l'authenticité de la personne qui est devant les étudiants, c'est tellement important, parce que c'est à ça qu'ils vont s'identifier. L'important, c'est que l'enseignant puisse transmettre la matière, mais quand arrive le temps des exemples pour faire comprendre tout ça, c'est certain que c'est teinté de sa propre subjectivité, de ses propres intérêts. Plus précisément, c'est important qu'il aille chercher les pratiques et des références avec lesquelles lui, il comprend l'art. (Catherine)

Bien que certains objets favorisant l'enseignement-apprentissage soient partagés entre les enseignants et que le matériel circule entre les collègues, la conception des cours demeure en soi une part importante de leur travail. Cet engouement pour la conceptualisation de cours a été précisé par Thomas : « Ce que j'aime beaucoup, c'est créer les liens, c'est pour ça que c'est vraiment la structure que je donne à mes cours qui va m'intéresser le plus » (Thomas). Les enseignants participant à cette recherche ont mentionné vouloir aussi revendiquer une certaine liberté en ce qui a trait à la conceptualisation de leurs cours et aux contenus spécifiques qu'ils enseignent, ce que leur permet la sélection du contenu de leurs cours. Cela nous laisse penser que du matériel didactique « prêt à utiliser » ne pourrait que difficilement obtenir la faveur des enseignants à qui il importe de concevoir le matériel didactique de leurs cours.

De plus, la grande diversité des programmes en arts visuels dont l'élaboration se fait localement dans chacun des cégeps – les mêmes compétences ne sont pas forcément enseignées dans les mêmes cours – engendre des particularités dont il serait difficile de rendre compte dans le cadre de la confection de matériel didactique qui serait voué à être utilisé à travers le réseau. Une telle situation contraste avec la formation générale, plus homogène d'un cégep à l'autre étant donné que les mêmes cours sont donnés dans chaque établissement puisque chaque cours est associé à une compétence unique du programme. Il suffit de prendre connaissance des catalogues des principaux éditeurs de manuels au collégial pour constater à quel point l'offre de matériel didactique pour ces matières est foisonnante et qu'elle est beaucoup moins abondante en arts visuels et en histoire de l'art[20].

5.4 Second volet de la dimension praxéologique du modèle didactique : les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales qui y sont associées

Afin de compléter le volet de la dimension praxéologique du modèle didactique, nous préciserons les tâches et les activités, ainsi que les connaissances procédurales qui y sont associées. Les tâches et les activités qui sont associées forment une discipline en ce sens qu'elles « constituent les activités que les élèves se doivent de réussir » (Develay, 2001, p. 35). Dans le cadre de notre étude, une recension des tâches « permet de décrire et comprendre le travail de l'enseignant » (Reuter et al., 2010, p. 215). D'un point de vue didactique, lister les tâches offre l'occasion de cibler les obstacles auxquels l'enseignant soumettra ses étudiants et ce que ces activités impliquent pour être réussies. La notion de tâche permet aussi de lier l'activité de l'étudiant à l'objet de savoir visé, ainsi « la notion de tâche permet alors d'envisager les

[20] À cet effet nous avons étudié l'offre des éditeurs francophones québécois spécialisés dans les publications scolaires suivants : Éditions du Renouveau pédagogique, Chenelière Éducation, Modulo, Gaëtan Morin ainsi que CEC. Seule cette dernière maison d'édition propose une ressource en histoire de l'art (Debicki, Favre et Grünewlad, 1996). Cette anthologie brosse un panorama chronologique des principaux mouvements de la peinture, de la sculpture et de l'architecture. Il est à noter que cet ouvrage ne couvre pas l'art postmoderne, paradigme artistique qui concerne notre investigation. La maison d'édition Modulo propose pour sa part un titre de Desaulniers (2005) traitant du langage formel de l'art, plus précisément la couleur. En marge des maisons d'édition spécialisées dans les manuels scolaires, deux enseignantes de niveau collégial, respectivement en histoire de l'art et en arts visuels, ont aussi rédigé des ouvrages. Francine Girard, enseignante retraitée du Cégep de Saint-Hyacinthe, a publié aux Éditions de l'Homme un livre portant sur les procédés d'analyse de l'œuvre. Les Presses de l'Université Laval ont plus récemment publié l'ouvrage de l'enseignante du Cégep Marie-Victorin, Lise Boisseau (2008). Ce livre fait une place de choix à la réception de l'art postmoderne en présentant plusieurs aspects de ses composantes visuelles et en proposant une multitude de reproductions présentant un survol des productions récentes réalisées par des artistes québécois.

apprentissages plus globalement que celle de l'exercice » (*Ibid.*, p. 217). Pour ce qui est des connaissances procédurales, Develay (2004) les définit comme « une suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi » (p. 41).

Bien que les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales aient été séparées en deux matrices distinctes, elles seront présentées de manière conjointe afin d'éviter le dédoublement de leur présentation. Les participants et la chercheure conçoivent une intime proximité entre ces deux constituantes parce que les connaissances procédurales des étudiants sont interpelées dans l'accomplissement des tâches et des activités. Aussi, les tâches et les activités ainsi que les compétences procédurales permettent de mieux comprendre le rapport aux savoirs des étudiants puisque c'est au sein de ces dernières que s'expriment leurs procédures d'apprentissage.

5.4.1 La définition des quatre axes

Les tâches propres à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne ont été placées dans l'espace de la carte conceptuelle selon un plan cartésien. Les quatre tâches se positionnent donc à l'égard de quatre axes : discursif et pratique, réflexif et productif.

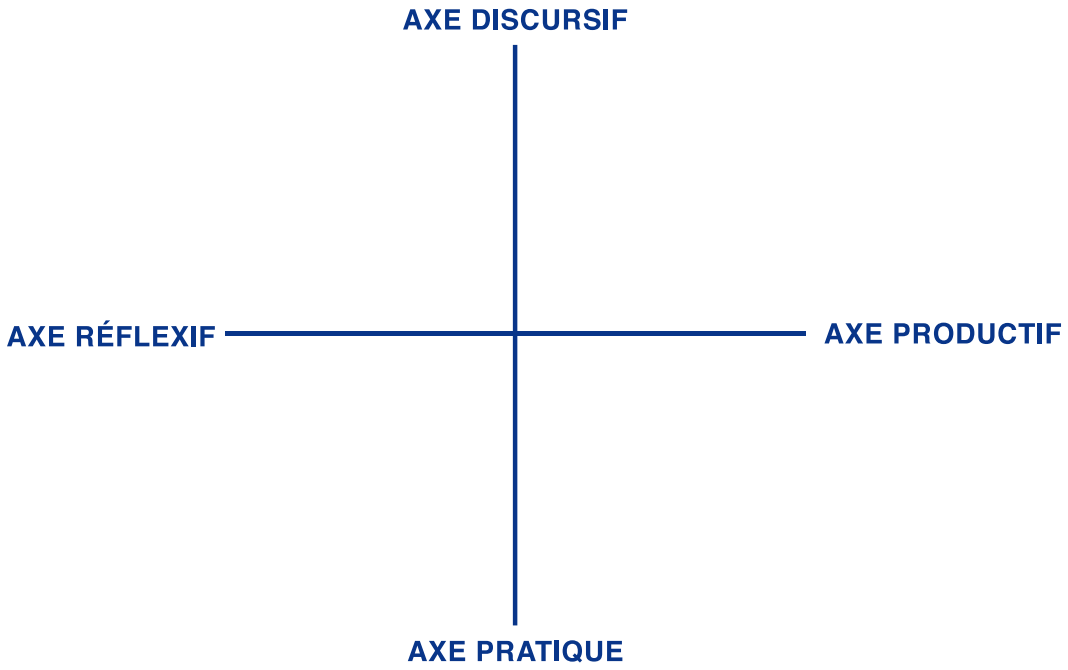


Figure 21 : Positionnement des axes des tâches de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial

Sous les deux sections de la partie supérieure du vecteur vertical du plan, on y présente l'axe discursif. Cet axe a été défini comme étant lié aux connaissances procédurales concernant l'étude et la production d'un discours sur l'art postmoderne. Les participants l'ont aussi qualifié d'axe dédié à une étude théorique de l'art. La partie inférieure, pour sa part, concerne l'axe pratique. Elle concerne les intérêts versés sur la création de l'œuvre et son expérience esthétique. Elle est comprise comme concernant une dimension appliquée de la formation en arts visuels au collégial, plus précisément concernant l'action concrète d'expérimenter ou de créer les œuvres d'art postmoderne. Au sujet du vecteur discursif-pratique, un participant a ainsi souligné sa compréhension : « En haut, les élèves sont dans leur tête et en bas, ils sont un peu plus dans leur corps » (Éric). Sur le vecteur horizontal, un retrouve l'axe réflexif à gauche. Comme son nom l'indique, ces deux cadrans concernent la dimension réflexive de l'enseignement-apprentissage de l'art. De son côté, l'axe productif précise les tâches ainsi que les connaissances déclaratives relatives à la production, soit par la formulation d'un discours sur l'art ou par la production d'une œuvre visuelle. Bien que ces quatre cadrans situent des activités et des tâches ainsi que des connaissances procédurales de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial, les participants ont tenu à préciser que les axes sur lesquels ils sont placés doivent être compris comme étant complémentaires et non en opposition. Ainsi, les participants ont défini quatre tâches principales constituant l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial : saisir l'œuvre, étudier un discours sur l'art postmoderne, produire un discours sur l'art postmoderne et expérimenter la création postmoderne. Dans la figure 22, ces dernières ont été présentées sous leurs axes respectifs.

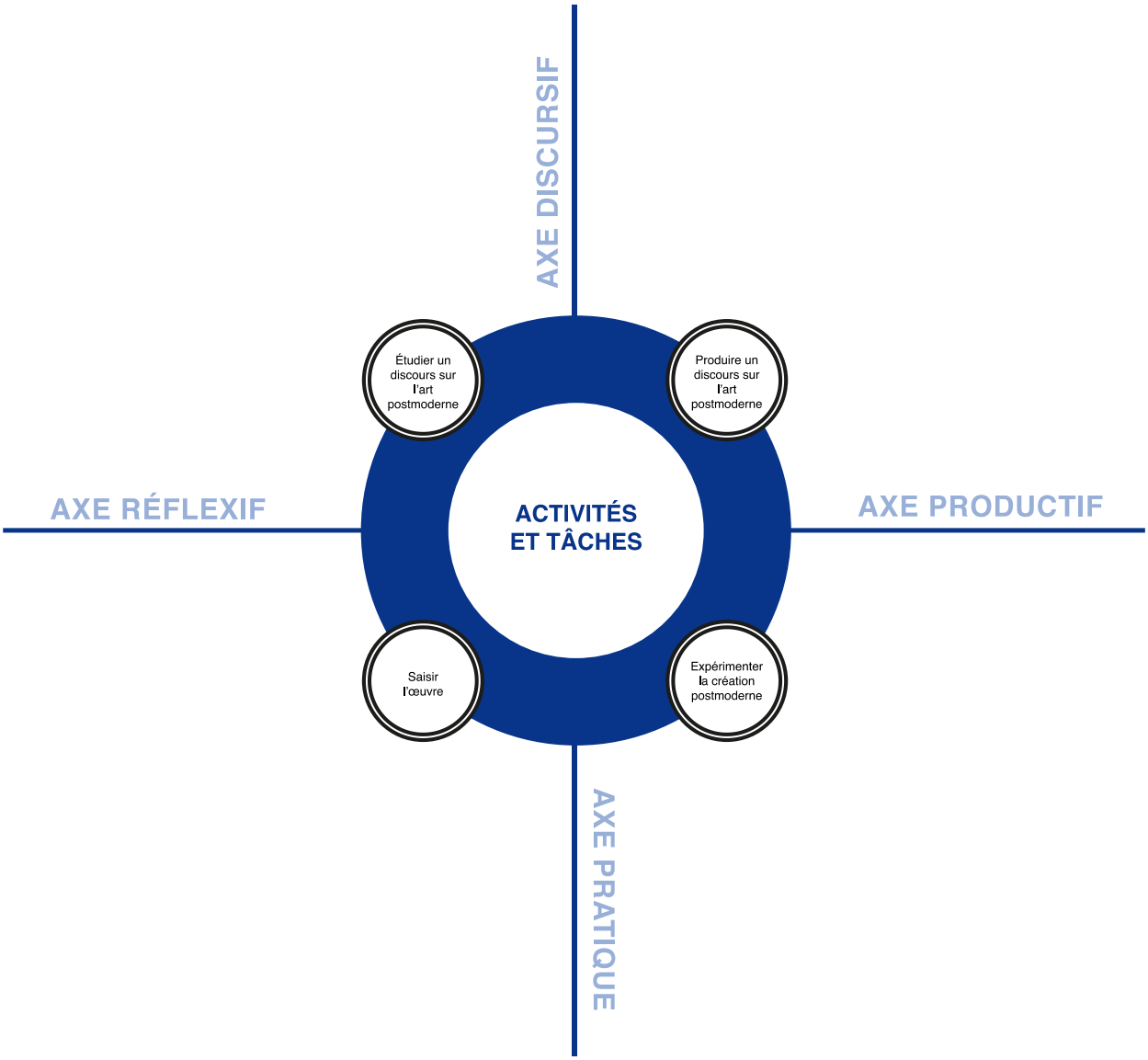


Figure 22 : Les quatre tâches de l'enseignement-apprentissage positionnées dans leurs axes respectifs

Dans la prochaine section, nous définirons les quatre tâches telles qu'elles ont été circonscrites par nos participants. Nous présenterons les activités liées à ces quatre tâches principales ainsi que les connaissances procédurales qui leur sont associées. Précisons aussi que le rapport des étudiants aux tâches touchant l'expérience esthétique de l'art postmoderne sera plus longuement développé dans le chapitre suivant consacré à l'axe psychologique du système didactique.

5.4.2 Saisir l'œuvre

Saisir l'œuvre se situe à l'intersection des axes réflexif et pratique. D'après les participants, « saisir l'œuvre » réfère à l'expérimentation de l'œuvre. Pour François, elle concerne le contact entre l'œuvre et les étudiants : « je parle de saisi en termes de captation », alors que pour Catherine, cette saisie relève aussi d'enjeux phénoménologiques : « Mais, en fait, c'est aussi saisir [l'œuvre] avec notre corps, avec nos sens, c'est de l'ordre de la phénoménologie. » Ainsi, saisir l'œuvre a pour centre d'intérêt le rapport sensible qui s'établit entre les étudiants au contact des œuvres.

Les activités liées à l'expérimentation de l'œuvre. Les étudiants du collégial entrent en contact avec les œuvres postmodernes de plusieurs façons. Celle qui est la plus courante est sans doute la présentation multimédia en salle de classe principalement réalisée par le biais de diaporamas et de capsules vidéo. Ces présentations sont le lieu d'activités d'observation et d'échanges autour des différentes interprétations.

De plus, les étudiants expérimentent des œuvres lors d'activités de création. Ils sont donc amenés à entrer en contact avec leurs propres œuvres, celles qu'ils réalisent, mais aussi celles de leurs pairs. Il s'agit ici d'une façon plus directe de saisir les œuvres puisque ce contact est réalisé sans l'interface de la présentation multimédia.

Ces médiations plus directes ont aussi lieu lors de rencontres avec les artistes qui sont prévues par le biais d'activités de conférence ou de visites d'ateliers. Comme le stipule une enseignante, ces activités mettent particulièrement la démarche de l'artiste en avant-plan et sont des occasions privilégiées pour expérimenter l'œuvre en train de se faire :

> Des diaporamas et des vidéos, ça a leurs limites et le fait d'être en contact direct avec les œuvres, ça ajoute vraiment quelque chose. […] Dans la mesure du possible, j'ai invité des artistes dans mes cours afin qu'ils présentent leur pratique. Puis ça, ça marque vraiment les étudiants parce que, tout d'un coup, l'étudiant se rend compte que c'est possible d'être un artiste, que c'est une vie. Puis, les pratiques des artistes qu'ils rencontrent influencent les étudiants pour le reste de leur parcours. Pas chez tous, mais quand j'ai invité Josée Dubeau dans le cours de sculpture, j'ai vu des petites pièces de Josée Dubeau tout le reste de leur parcours. […] Donc, je pense que c'est vraiment important que les étudiants puissent être mis en contact avec les artistes. Pas juste pour être en contact avec une œuvre, mais pour être en contact avec

> une personne qui en vit, pour constater que c'est possible. Parce que le contraire est vraiment un mythe, puis les parents sont souvent réfractaires au fait que leur enfant soit en arts visuels. Et là, tout d'un coup, ça devient possible pour eux. (Marie-Hélène)

Les dires de la participante précisent que le contact avec l'œuvre est optimisé par la présence de l'artiste. Cette rencontre a non seulement des effets positifs sur leur engagement envers leur formation et sur leur processus de création, mais elle aurait une incidence sur leur compréhension de la profession d'un artiste professionnel.

De nombreuses sorties dans les galeries et dans les musées sont aussi organisées. À chacune des sessions, un minimum d'une visite a lieu dans le cadre des cours d'histoire de l'art. Ces activités sont consacrées à l'exploration des institutions de la région de la capitale nationale. Qui plus est, une sortie dans les institutions montréalaises est annuellement effectuée par les étudiants en compagnie du corps professoral. De manière plus ponctuelle, des séjours de mobilisation à l'international sont aussi offerts sur une base volontaire aux étudiants. Ayant pour orientation principale la découverte de la scène internationale de l'art postmoderne, les destinations telles que New York, Berlin, Kassel, Paris, Milan et Venise ont été retenues lors des dix dernières années. Marie-Hélène décrit ainsi les sorties dans les institutions muséales et leurs effets sur les étudiants :

> Selon moi, le cégep, c'est la place pour mettre les étudiants en contact avec le plus d'œuvres possible. Les sorties au musée, les sorties à Montréal, les sorties à la Biennale de Venise, c'est important. Il faut que les étudiants soient mis en contact le plus possible avec les œuvres. Puis, on l'a vu, la plupart des étudiants qui font les voyages optionnels, les séjours à l'international, se retrouvent souvent en arts visuels après leur formation collégiale. Ces activités les marquent. Le fait d'être en contact avec autant d'œuvres puis de projets, ça aurait un effet de rétention. […] Je pense aussi qu'à cette étape-là de leur formation, c'est-à-dire après une première année de formation ou à la fin d'un DEC, c'est ça que les étudiants veulent, ils veulent voir des œuvres.

De son côté, Thomas mentionne que les sorties mettent non seulement les étudiants en contact direct avec les œuvres, mais les initient aussi au milieu de l'art : « Je pense que tous les voyages que l'on fait servent aussi à les confronter à une pratique commissariale. » Ainsi, il profite des sorties pour faire réfléchir ses étudiants à propos des dispositifs de présentation des œuvres. Thomas questionne donc ses étudiants en les incitant à traiter de l'exposition, il leur demande : « Pourquoi, ces œuvres-là se retrouvent-elles ensemble ? »

Les apprentissages réalisés lorsque les étudiants côtoient les espaces de diffusion sont réinvestis lors de l'organisation d'expositions à la galerie du Cégep, mais, plus fortement, lors de l'exposition des finissants qui se tient annuellement dans un lieu d'exposition professionnel de la région. Lors de ce projet final, les étudiants prennent en charge l'ensemble des activités liées à leur exposition : le choix de la thématique, le montage (mise en espace, accrochage et éclairage des œuvres, préparation des salles), la rédaction des textes et les cartels, la mise sur pied d'un plan de communications, la réalisation de l'affiche de l'exposition, la gestion des relations avec les médias ainsi que l'organisation du vernissage. Cette activité offre aux étudiants une initiation aux différents aspects professionnels liés à la diffusion des arts visuels.

Les connaissances procédurales qui permettent de saisir l'œuvre. Rappelons que l'acte de saisir l'œuvre est le fruit d'une rencontre entre les étudiants et les œuvres. Selon les enseignants, les connaissances procédurales sollicitées par cette rencontre se déclinent ainsi : voir et regarder, ressentir l'œuvre et être sensible aux conditions de réception de l'œuvre.

Voir et regarder. Pour François, « regarder, c'est poser le regard, c'est porter les yeux sur quelque chose. Voir, c'est comprendre ce qu'il y a devant tes yeux. Mais quand on ne voit pas, on ne peut pas regarder. » Or, cultiver le « voir » en enseignement-apprentissage des arts visuels concerne le fait de susciter la curiosité et l'intérêt pour l'œuvre. De son côté, favoriser l'action de « regarder » chez les étudiants relève plutôt d'un entraînement à exercer ses facultés sensibles. François exemplifie ce phénomène :

> Par exemple, si je demande de quoi est composé le bleu-violet, d'un point de vue cognitif, on va me répondre qu'il y a du bleu puis qu'il y a du rouge. Mais, d'un point de vue perceptuel, on est capable d'analyser tout ce qui compose cette couleur et de la reproduire et ça, c'est parce que l'on crée des relations. Ce n'est donc pas cognitif, c'est une faculté perceptuelle, c'est l'œil qui le fait, comme un muscle.

Les processus sensibles ainsi formés sont en mesure d'établir plus efficacement des rapports perceptuels, qu'ils soient des rapports de proportion, de texture, de masse, de taille, de forme, de luminosité ou de variance chromatique. On dira donc d'un esthète qu'il a les sens aiguisées, ce qui lui permet de ressentir plus fortement et plus finement les effets des œuvres au même titre qu'un couturier serait en mesure d'apprécier davantage la légèreté ou le toucher délicat d'une

étoffe de tissus. Les participants ont néanmoins tenu à nuancer le terme « regarder » puisqu'en ce qui concerne l'art postmoderne, c'est tout le corps qui perçoit l'œuvre.

Ressentir l'œuvre. Ressentir l'œuvre relève presque d'une aptitude des étudiants à accueillir l'œuvre et à s'ouvrir à elle. Elle concerne plus précisément ce que Scheffer (2005) nomme l'attention esthétique. Une formation à la conduite esthétique, nous dit Ardouin (1997), doit être « une formation de l'attention, formation qui permettra de varier les plus possible la rencontre avec l'objet » (p. 76), ce qui aidera l'étudiant à optimiser ses expériences esthétiques. Cette connaissance procédurale demande aux étudiants d'être attentifs et réceptifs aux effets émotifs, perceptuels et cognitifs déclenchés par l'œuvre et à leur attribuer un sens par une certaine mise à distance, une objectivation du ressenti.

Être sensible aux conditions de réception de l'œuvre. Être sensible aux conditions de réception de l'œuvre réfère aux connaissances procédurales favorisant la prise en compte du contexte de mise en exposition de l'œuvre. Selon les participants, cette connaissance procédurale concerne à la fois la mise en espace des œuvres que la capacité de mise en rapport de l'œuvre avec la nature des lieux où elle est exposée.

5.4.3 Étudier un discours sur l'art postmoderne

Au croisement de l'axe discursif et réflexif se trouve l'étude du discours sur l'art postmoderne. Dans le cadre de leur formation, les étudiants s'abreuvent au sein de diverses sources d'information, qu'elles soient prescrites ou intentionnelles, c'est-à-dire qu'elles soient proposées par l'enseignant ou librement sélectionnées par les étudiants.

Les activités liées à l'étude du discours sur l'art postmoderne. Les activités liées à l'étude du discours sur l'art postmoderne consistent principalement à la lecture de textes prescrits ou intentionnels, à consulter des ressources en ligne ou à l'étude des présentations audio-visuelles. Les activités de lecture et de recherche sont souvent réalisées de manière individuelle et à l'extérieur des cours. Toutefois, les lectures prescrites font souvent l'objet de retour en groupe et sont réinvesties lors de la présentation de thématiques ou d'œuvres. À l'occasion, des cercles de lecture sont aussi organisés afin d'approfondir de manière collaborative la compréhension des textes.

Les connaissances procédurales liées à l'étude d'un discours sur l'art. Devant une source d'information, qu'elle soit prescrite ou intentionnelle, les enseignants souhaitent que les étudiants soient en mesure de hiérarchiser et de discerner les éléments de contenu. Selon les enseignants, les étudiants doivent aussi s'approprier les contenus des sources d'information qu'ils consultent afin de contribuer à la construction de leur cadre de référence à propos de l'art postmoderne. Pour ce faire, il est valorisé que les étudiants érigent des liens entre les composantes théoriques de l'art postmoderne, mais aussi que ces postulats théoriques soient mis en perspective avec différents corpus d'œuvres.

Les sources prescrites. Principalement sous forme de lectures, les sources prescrites ont pour principal objectif d'appuyer les contenus des cours. Leurs formes sont diverses et varient selon leur provenance : présentation multimédia préparée par l'enseignant, site personnel des artistes, catalogue d'exposition, ouvrage théorique, revue spécialisée, compte rendu journalistique, et cetera[21]. En ce qui a trait aux textes proposés, la variété permet aux étudiants de se familiariser avec la forme de différents textes et de discerner le type d'information qu'on y retrouve afin d'aiguiser leurs habiletés en recherche.

Les sources intentionnelles. Ainsi, poursuivant l'approfondissement de leurs propres intérêts de recherche, que ce soit pour une investigation théorique ou pour la création d'une œuvre, les étudiants sont amenés à consulter des sources d'information que nous avons appelées les sources intentionnelles. Celles-ci demandent aux étudiants de savoir sélectionner les sources d'information pertinentes à l'égard de la tâche qui leur est proposée. Ils doivent discriminer l'information recueillie en variant et en triangulant leurs sources. Les enseignants souhaitent que la recherche d'information soit optimisée en utilisant adéquatement les bases de données qui sont à leur disposition.

5.4.4 Produire un discours sur l'art postmoderne

L'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial conduit aussi les étudiants à acquérir des compétences procédurales qui les mènent à peaufiner la formulation d'un

[21] Pour plus d'information concernant la nature de ces textes, consultez à cet effet les nœuds présentés sous « Textes de documentation » dans la carte concernant les objets.

discours sur l'art. Ces compétences entourent trois principaux types de discours : le discours descriptif, le discours analytique et le discours critique. Bien qu'il puisse parfois prendre la forme d'un exposé oral, le discours des étudiants est plus souvent réalisé sous la forme écrite.

Les activités liées à la formulation du discours oral. Plusieurs activités sont sollicitées afin de favoriser le développement du discours oral chez les étudiants. Principalement, les participants ont nommé les activités d'interprétation collective, les rencontres individuelles entre l'enseignant et l'étudiant, ainsi que les exposés oraux.

Les critiques collectives. Dans le cadre de leurs pratiques enseignantes, nos participants organisent notamment des activités de critique collectives dans lesquelles les étudiants d'un même groupe commentent et partagent leurs impressions sur les productions réalisées dans le cadre d'une activité de création. Marie-Hélène décrit les habiletés sollicitées lors de ce type d'activité :

> C'est un moment ou non seulement on développe l'esprit critique des étudiants, mais qui a en plus un retour direct de la part du professeur puis des autres étudiants sur leur travail. Les critiques collectives développent leur maîtrise du vocabulaire disciplinaire et ça les confronte aussi. C'est pour ça que j'en fais à la fin de chaque projet.

Si les critiques collectives relèvent d'une pratique courante en enseignement des arts visuels, elles sont aussi réalisées lors de la formation en histoire de l'art : « Puis, la question de la critique collective, elle arrive aussi en histoire de l'art à un autre niveau, celui de l'interprétation collective des œuvres avant l'explication par l'enseignant » (Thomas). Les deux contextes exploitent une approche inductive basée sur les principes du socioconstructivisme et qui est inspirée des pratiques en éducation muséale. Ces activités placent notamment le questionnement et les échanges entre les étudiants au centre de l'interprétation d'une œuvre. Lors d'une entrevue individuelle, un enseignant a partagé avec nous un exemple de questionnement qu'il soumet à ses groupes :

> Je trouve importante la délibération de mes étudiants dans la présentation du contenu de mes cours. Par exemple, je leur demande quel effet ça fait quand Maurizio Catalan met son visage qui sort d'un trou réalisé dans le sol d'un lieu d'exposition ? Et quel effet ça produit quand il reproduit son visage 200 fois sur un mur ? De quoi nous parlent ces œuvres ? Quelles sont les correspondances de ces deux œuvres avec les codes du langage visuel ? Mais aussi quel impact elles sont susceptibles d'avoir

> sur vous en tant que spectateur ? Si vous vous retrouvez devant un mur avec 200 fois les mêmes visages qui vous regardent, quels effets ça produit sur vous ? Donc, il m'importe de les amener à réfléchir, bien évidemment sur le geste artistique, sur le faire, mais aussi sur la perception, sur l'expérience esthétique de l'œuvre, et plus fortement comment les artistes jouent toujours sur ces deux rapports-là. (Éric)

Le questionnement que soumet Éric à ses étudiants est emblématique des questions ouvertes qui prêtent à la discussion et à la délibération collective.

Les rencontres individuelles. Outre les activités d'interprétation collective, des rencontres individuelles sont aussi favorisées. Compte tenu de la dynamique plus intimiste de ces rencontres, les étudiants sont encouragés à parler plus ouvertement de leur démarche d'apprentissage. Ces rencontres, nous dit une enseignante, ont non seulement pour mandat d'orienter les étudiants dans leurs travaux, mais, ce faisant, elles jouent aussi un rôle psychologique par le fait de prêter une oreille attentive à leurs préoccupations :

> J'apprécie lorsque je m'assois avec un étudiant, un à un, pour discuter et parler de sa pratique. C'est un exercice qui les rassure, parce que dans le travail de l'artiste, il y a quand même beaucoup d'anxiété, beaucoup d'angoisse, des peurs, surtout quand on commence. Puis moi, je suis déjà passée par là. (Nelly-Ève)

Au-delà de la portée didactique, ces rencontres ont donc pour objectif d'établir une relation pédagogique de proximité entre l'enseignant et l'étudiant. Éric mentionne que ces moments sont précieux afin d'établir un climat qu'il qualifie « de franche camaraderie », un climat où l'écoute se situe en avant-plan :

> Je ne suis pas un professeur autoritaire, je n'en ai jamais eu envie. Ce qui m'intéresse dans les rencontres individuelles, c'est de faire parler l'autre, c'est d'amener les étudiants à émettre et à formuler leurs idées. Ça nous place dans une relation d'échange. Ça me permet aussi d'aller à la rencontre de certains éléments de culture qui m'échappent parce qu'ils ne s'adressent pas à moi, mais ils s'adressent à des plus jeunes, à mes étudiants. Donc ça, c'est le genre de choses que j'apprécie, c'est-à-dire m'intéresser à mon étudiant, ne pas me présenter devant lui comme l'être de savoir, mais d'établir une relation pédagogique basée sur l'échange.

Certains participants profitent de ces rencontres individuelles pour mieux connaître leurs étudiants. Cela leur permet ensuite de mieux relier le vécu de leurs étudiants aux pratiques artistiques qu'ils présentent ou de les orienter dans leurs projets de création :

> La question, c'est que souvent, les étudiants pratiquent toutes sortes d'activités [dans leur vie courante] et, très souvent, ils ne considèrent même pas ces activités en

> rapport avec l'art. Souvent, il se passe quelque chose dans leur vie et ils ne comprennent pas que ces choses-là peuvent avoir un lien avec l'art qu'ils vont voir. Et ils trouvent l'art bizarre ! Mais, à partir du moment où on rattache ces pratiques à leur vie ordinaire, tout d'un coup, ça prend un sens. Donc, je trouve ça important, de temps en temps, de discuter de ce qu'ils font, sans que ce soit lié à l'idée de l'art, pour ensuite les amener à comprendre que l'idée de l'art est liée à leur vie ordinaire. (François)

Ainsi, discourir sur ce que nos participants ont nommé « la vie ordinaire » représente non seulement un moment d'échange où les enseignants établissent une relation pédagogique privilégiée avec leurs étudiants, mais ces conversations sont profitables à l'enseignant puisqu'elles leur permettent de mieux cerner les intérêts des apprenants. De plus, cette meilleure connaissance au sujet de leurs étudiants est susceptible de favoriser un enseignement-apprentissage récupérant leurs préoccupations et de leur permettre de créer des ponts entre leur vie personnelle et les œuvres postmodernes qui leur sont présentées.

Les exposés oraux. Si les critiques collectives et les rencontres individuelles sont réalisées dans un cadre plus informel, la formulation d'un discours oral est davantage encadrée lors des exposés oraux. Ces derniers peuvent avoir pour objet des analyses d'œuvres ou encore la présentation de leur démarche dans le cadre d'un projet de création. Ces activités sont souvent présentées à l'ensemble du groupe et permettent une période d'échange entre les étudiants.

Les activités liées à la formulation du discours écrit. En lien avec l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial, les activités liées à la formulation d'un discours écrit sont représentées sous quatre principaux types d'activités : les travaux de recherche et les examens, les comptes rendus d'exposition, les cartes conceptuelles ainsi que la correction par les pairs.

Les travaux de recherche et les examens. Les travaux de recherche et les examens visent majoritairement l'analyse d'une œuvre ou encore l'analyse comparative de deux productions. Certaines questions d'examen demandent aussi aux étudiants de joindre les éléments théoriques vus dans le cadre des cours d'histoire de l'art au développement de sa pratique artistique.

Les comptes rendus d'exposition. Pour sa part, la rédaction de comptes rendus d'exposition a pour cible d'expliciter le discours commisarial. Ainsi, il est demandé aux étudiants non pas d'analyser un corpus d'œuvres, mais bien de les mettre en relation afin de définir et questionner le propos de l'exposition :

> Chaque session, le cours d'histoire de l'art demande un compte rendu d'exposition. Et la consigne est de ne pas rendre un compte rendu des œuvres, on veut un compte rendu de l'exposition. Donc, je leur demande depuis la première session de dévoiler le langage derrière l'exposition plutôt que celui des œuvres. Et comme ils ont été confrontés régulièrement à des expositions et qu'ils doivent commencer à retracer le travail commissarial, c'est ça que je leur demande. Quand ils arrivent en deuxième année de formation, ils sont habitués de regarder des expositions alors quand on introduit la question de mise en espace des œuvres, là je fais des apartés qui sont plus théoriques sur, justement, comment on monte une exposition, comment la thématique vient. Et là, on fait le lien toujours entre leur pratique et comment c'est intégré dans une question. (Thomas)

Les cartes conceptuelles. Les cartes conceptuelles sont aussi réalisées au sein de la formation en arts visuels. Ces dernières ont plusieurs utilités. Elles sont d'abord utilisées pour elles-mêmes, souvent pour synthétiser un contenu de formation. Par exemple, en début de cours, il est demandé aux étudiants de reconstruire la matière abordée au cours précédent par le biais d'une carte conceptuelle collective. Les cartes conceptuelles sont aussi utilisées comme une étape préalable à une autre activité. En ce sens, elles servent à recentrer les intérêts des étudiants afin de faciliter la rédaction de leur intention de création ou elles peuvent servir de plan pour l'écriture d'un compte rendu ou d'un travail de recherche. Une enseignante a précisé en ces termes les avantages de la carte conceptuelle :

> J'utilise beaucoup les cartes conceptuelles. […] Cognitivement, je trouve qu'elles sont très proches de la façon dont ils [les étudiants] pensent, mais aussi des logiques du Web. C'est une autre façon de penser. […] Quand tu veux montrer ou faire comprendre un phénomène, je trouve que les schémas, les organigrammes et tout ça donnent à voir une vision d'ensemble et après, on peut aller cibler certains éléments. Le fait de le voir, ça devient concret, ce n'est plus juste une image mentale. Ça devient une vraie image, ça devient quelque chose de tangible qu'ils [les étudiants] peuvent modifier. (Catherine)

Les cartes conceptuelles ont donc la faveur de l'enseignante puisqu'elle considère que la représentation visuelle qu'elles proposent est représentative des éléments de réflexion des étudiants qui se déploient en réseaux. Les cartes conceptuelles aident ainsi les étudiants à avoir

une vue d'ensemble d'une problématique donnée. Plus encore, l'incarnation des idées dans un schéma visuel rend aussi plus tangibles les pensées des apprenants.

La correction par les pairs. Plus récemment, des activités de correction par les pairs ont été mises en place. Ces activités sont fondées sur des approches d'enseignement-apprentissage collaboratif. Elle peut toucher l'écriture de la démarche artistique :

> On va faire des exercices d'écriture ensemble, justement pour travailler le discours descriptif. Je le fais maintenant *live*, je leur fais écrire un petit texte sur leur pratique et on le corrige tout le monde ensemble ceux qui veulent le faire. C'est sûr que je ne force pas tout le monde, mais ceux qui veulent le faire donc, on fait l'exercice ensemble. (Thomas)

Ce processus de correction par les pairs et de réécriture est systématisé dans les travaux de recherche et de compte rendu proposés dans les cours d'histoire de l'art enseignés à la deuxième année de formation. Sur le sujet, Thomas précise :

> Pour la réécriture [des textes], on leur fait corriger le texte des autres, on leur fait commenter le texte des autres. Donc, il ne s'agit pas juste de dire « il faut que tu recommences », mais il est question d'établir un processus de réécriture et de critique.

Les étudiants doivent donc commenter les textes de leurs pairs en leur fournissant des commentaires qualitatifs qui permettront à leur auteur de remettre une seconde mouture, une version corrigée, à l'enseignant. Chaque étudiant va non seulement commenter un certain nombre de textes, mais va aussi recevoir des commentaires de ses pairs à intégrer (ou non) dans son travail. Les enseignants ont ainsi à cœur que le processus d'écriture soit entrevu comme un processus récursif, au même titre que le processus de création expérimenté dans les cours d'arts visuels.

Connaissances procédurales liées à la production d'un discours sur l'art. La production d'un discours sur l'art est orientée vers l'acquisition de compétences procédurales propres à la maîtrise de trois types de discours : le discours descriptif, le discours analytique et le discours critique.

Le discours descriptif. L'acte de décrire peut sembler anodin aux premiers abords, comme s'il s'agissait d'une simple activité d'énumération considérée, au mieux, comme le recensement

d'éléments perceptuels, saluant ainsi le regard aiguisé d'un étudiant sur l'œuvre, et, au pire, comme un manque d'envergure intellectuelle sans innovation et créativité. Toutefois, les enseignants prêtent plusieurs vertus à la description et la conçoivent même comme la pierre angulaire du discours sur l'œuvre.

Aux dires des participants, l'observation et la description de l'œuvre sont deux activités congruentes. Sur le sujet, François soulève que : « la première étape du discours, c'est l'observation de l'œuvre ». Selon Thomas, les étudiants commencent à saisir l'œuvre aussitôt qu'ils la décrivent :

> Ce que je dis souvent à mes étudiants, c'est : « vous la voyez l'œuvre, mais la minute où vous allez la décrire, tout d'un coup, l'œuvre va vous apparaître ». Le sens de l'œuvre commence à arriver quand ils la décrivent, ne serait-ce que mentalement. La description a déjà un pas dans le discours sur l'œuvre.

Les propos des enseignants abondent dans le sens de la description tels que proposée par Jean-Pierre Latour (1997) : « décrire, c'est rendre visible » (p. 20). Très proche de l'*ekphrasis*, « (…) la description sert à produire un « effet de réel ». Ainsi, la maîtrise du vocabulaire, bien qu'elle soit importante dans tous les types de discours, est particulièrement cruciale pour mettre en œuvre une description qui se veut la plus juste possible. Latour (1997) poursuit en mentionnant que la description injecte à l'œuvre une tangibilité concrète, une matérialité perceptible afin d'installer chez le lecteur un sentiment de réalité. Afin de reproduire cette mise en lumière de l'œuvre, la description nécessite une mise en mots articulée de ses composantes. Comme le précise Latour (1997) : « Il s'agit, pour décrire, d'identifier, de nommer, de distinguer et d'énumérer les parties, d'en faire le décompte, d'en préciser la nature, la forme et le fonctionnement » (p. 19-20). La rédaction d'un texte descriptif sur l'œuvre exige donc un balayage approfondi de cette dernière afin d'en comprendre plus finement son anatomie. Une fois l'œuvre passée au crible, les enseignants ont soulevé l'importance de l'organisation de la description. Ainsi, le texte descriptif ne représente pas sous la forme d'une simple énumération d'éléments que les étudiants rédigent de manière aléatoire ou séquentielle. Les enseignants souhaitent plutôt qu'ils discriminent et organisent le déroulement de leur description. En ce sens, les participants rejoignent ici encore la pensée de Latour (1997) : « Il faut bien préciser ici cependant une chose essentielle : dans l'analyse à laquelle procède l'acte descriptif, un jugement s'exerce puisque des choix sont faits, des découpages sont effectués, de relations sont dégagées » (p. 20). La description insuffle donc

une direction au texte de l'étudiant puisque sa description « donne à voir » au lecteur l'œuvre qu'elle met en mots, mais par les choix qu'elle met de l'avant, elle représente un préambule dressant la table aux discours analytique et critique. Elle n'est donc pas une simple traduction des signes visuels de l'œuvre en mots, la description représente une construction en soi, une solide fondation sur laquelle reposent l'analyse et l'appréciation.

Le discours analytique. Comme nous venons de le préciser, le discours analytique repose sur les éléments de description énoncés au préalable. Pour nos participants, le rôle du discours analytique relève d'une mise en relation des éléments soulevés lors de la description. Elle permet de faire conjuguer le détail de l'œuvre à son ensemble afin de formuler une interprétation de l'œuvre.

Dans le cadre de la formation en arts visuels, les étudiants ont recours à différents cadres méthodologiques afin de formuler leurs analyses. Ces cadres méthodologiques représentent un appareillage, une sorte de coffre à outils, qui balise les analyses selon les œuvres à l'étude. Ces derniers proviennent principalement de la théorie artistique enseignée dans les cours d'histoire de l'art. Concernant le paradigme classique de l'art, les modèles de Panofsky (1987) et de Wölfflin (1929/1966) sont enseignés. Pour ce qui est du paradigme moderne, le modèle formaliste de Greenberg (1939 ; 1965) est mis de l'avant. Comme nous l'avons précisé dans notre problématique, aucun modèle d'analyse n'est spécifiquement préconisé à l'égard de l'art postmoderne.

Bien que ces cadres méthodologiques représentent une armature pertinente permettant à l'étudiant de circonscrire ses analyses, ils perdent leur attrait lorsqu'ils sont utilisés de manière littérale par les étudiants. Un enseignant a ainsi nuancé l'intérêt qu'il porte à ces cadres d'analyse :

> Si on ne fait juste que donner des codes d'analyse, bien les étudiants vont sélectionner des œuvres auxquels ils sont capables d'appliquer ces codes. Puis, c'est très ennuyeux si les étudiants n'appliquent que des formules qu'ils reconnaissent, leurs analyses deviennent plutôt prévisibles. (Philippe)

Malgré cette dérive possible dans l'usage des cadres d'analyse, ils permettent toutefois aux étudiants de structurer leurs propos. Un enseignant précise ceci : « Souvent, les étudiants ne

savent pas par où commencer leur communication. C'est tout le problème et c'est là que les cadres méthodologiques comme celui de Wölfflin et celui de Panofsky sont utiles parce qu'ils les aident à mettre en marche leur réflexion » (Thomas). Conscient que de plaquer le discours analytique sur des cadres méthodologiques n'est pas souhaitable, Thomas mentionne qu'ils sont tout de même utiles afin de cibler l'attention des étudiants sur des éléments à considérer dans l'analyse et favorisent ainsi une première mise à distance, un regard plus objectif, avec l'œuvre.

Le discours analytique, lorsqu'il est formulé à l'écrit, requiert aussi de la part des étudiants une recherche afin d'arrimer ses dires avec des sources reconnues afin d'appuyer et de justifier ses propos. Concernant cet aspect, la production d'un discours sur l'art postmoderne est intimement liée à l'étude du discours sur l'art postmoderne décrit dans la section précédente. Le discours analytique représente donc une opération argumentaire et les enseignants souhaitent non seulement qu'elle soit organisée, mais qu'elle représente aussi le fruit d'une réflexion personnelle.

Le discours critique. Par le discours critique, les étudiants fondent un jugement spéculatif sur l'œuvre. Comme le mentionnent les participants, ce jugement découle directement des discours descriptif et analytique. Ils viennent donc greffer à l'appréciation de l'œuvre à l'étude une synthèse de ce qui a été avancé lors de la description et de l'analyse. À ce sujet, Marie-Claude s'exprime : « […] l'esprit critique, c'est le résultat de l'appréciation ». Ainsi, l'échafaudage préalable des discours descriptif et analytique est primordial puisque le discours critique aspire à dépasser le jugement de valeur sur l'œuvre ou encore l'expression de simples préférences comme le soulignent deux enseignantes :

> Il est important d'amener les étudiants à se poser la question: Ok, je n'aime pas ça, mais pourquoi ? Qu'est-ce que je n'aime pas ? Aussi de creuser avec eux l'idée que s'ils n'aiment pas quelque chose, c'est peut-être parce que ça va toucher quelque chose. Le langage critique face à une œuvre, je pense que ça aussi, c'est important. (Nelly-Ève)

> Je me fais un devoir de mentionner aux étudiants que lors des critiques, ils ne peuvent dire qu'ils trouvent l'œuvre belle ou non, qu'ils l'aiment ou qu'ils ne l'aiment pas ou encore qu'ils la trouvent intéressante. Il faut qu'ils aillent plus loin. (Marie-Hélène)

Cette posture se rattache à celle de Chateau (2015), inspirée du philosophe Paul Valéry (1943), qui départit la part intime et la part du dialogue public dans l'acte d'appréciation. À notre sens, Chateau (2015) explicite la pensée de notre participante Marie-Hélène alors qu'elle souligne qu'elle souhaite que ses étudiants « aillent plus loin » dans leur discours critique :

> Le critique d'art est un passeur entre la rive du sentiment privé et celle du dialogue public, entre l'expérience intime et sa communication, entre la promesse que procurent un état de conscience modifié et l'argumentation… Mais c'est un passeur professionnel. D'où pour lui, le double écueil que, procédant d'une expérience première, celle d'un moment esthétique, son message doit se légitimer en se distinguant du goût individuel, et que, procédant à une expérience seconde, celle de la communication, il doit aussi se légitimer par la maîtrise de modes de manifestation sémiotique dont il use. (p. 89-90)

Ceci dit, le discours critique, tout comme les discours descriptif et analytique, relève d'une attitude réflexive sur l'œuvre qui ouvre sur une réflexion personnelle. Cette réflexion personnelle présente dans le discours critique n'a toutefois pas pour objectif d'amener les étudiants à trancher avec sagacité sur la qualité de l'œuvre soumise à leur attention. Par un propos original, elle aurait plutôt pour finalité la production d'une réflexion qui fait apercevoir à l'interlocuteur des aspects de l'œuvre qu'il n'a pas perçu ou qu'il n'a perçu que confusément auparavant (Chateau, 2015). Ainsi, au contact du discours critique, cet interlocuteur est susceptible d'éprouver un plaisir supplémentaire ou un plaisir renouvelé de son expérience esthétique. Latour (1997) s'exprime sur cette idée : « Or, la tâche du critique, il me semble, réside maintenant bien ailleurs, ailleurs que dans l'argumentation des blâmes et des louanges » (p. 18). Ainsi, le discours critique établit une relation discursive avec l'œuvre. Comme nous l'avons dit, loin d'occuper une position dominante face à l'œuvre, le discours critique permet aux étudiants de mettre en exergue une posture personnelle ou un discours original sur l'œuvre. L'espace du discours critique est donc un terrain discursif. Comme nous le propose Latour (1997), la critique n'est pas un verdict ou une sentence, mais le travail du discours critique est « d'aménager face aux œuvres un espace de discussion où justement le jugement s'exerce sans conclusion péremptoire » (p. 21). Ainsi entrevu, le discours critique s'oppose au jugement définitif sur l'œuvre et met en péril l'idée de la possibilité d'une interprétation close de l'œuvre. Les différentes positions critiques exprimées formeraient ainsi un jeu de relais, une sorte d'alternance des regards sur l'œuvre.

5.4.5 Expérimenter la création postmoderne

La tâche « Expérimenter la création postmoderne » se situe dans le cadran formé de l'axe productif et de l'axe pratique. Il définit l'expérimentation propre à une démarche de création.

Les activités liées à l'expérimentation de la création postmoderne. Comme il a été affirmé ci-dessus, les activités liées à l'expérimentation de la création postmoderne concernent la démarche de création.

Certaines activités touchent les essais techniques qui permettent aux étudiants de développer leurs habiletés techniques selon les médiums retenus. Ces activités prennent différentes formes selon les exercices préparatoires proposés par l'enseignant. Ce type d'activité joue un rôle exploratoire dans le processus de création et vise un contact entre les étudiants et la matière plastique.

La démarche de création est soutenue par la réalisation d'un cahier de projet effectué de manière individuelle par les étudiants. Cet exercice est demandé pour chaque cours de création. Ce cahier regroupe entre autres des extraits ou des photographies des essais techniques réalisés par l'étudiant. Il contient aussi de ses esquisses préparatoires permettant de retracer la conceptualisation de son projet. Des notes, des textes importants ainsi que toutes traces pertinentes sont consignés dans ce cahier qui vise à relater le fil de ses réflexions.

L'intention de création permet de mettre en mots les projets des étudiants. Ce court texte se veut un intermédiaire entre l'étudiant et l'enseignant en ce sens qu'il permet à l'enseignant de comprendre les processus menant à la réalisation de l'œuvre.

Les critiques collectives sont des activités souvent réalisées à la fin d'un processus de création. Comme nous l'avons précisé en amont, elles sont l'occasion pour le groupe de partager de manière ouverte et constructive leur compréhension des projets de leurs pairs. Comme nous l'avons soulevé dans la tâche « Produire un discours sur l'art postmoderne », ce type d'activité permet aux étudiants de formuler une description, une analyse et une critique des œuvres proposées. Toutefois, sous la tâche « Expérimenter la création postmoderne », la réception de

cette rétroaction doit replonger les étudiants dans une métaréflexion afin d'alimenter et de relancer son processus de création. Pour préciser le concept de métaréflexion, nous nous rallions à la définition que propose Noël, Romainville et Wolfs (1995) pour qui elle « se rapporte aux connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et de sa capacité à les réguler » (p. 74). Dans le cadre de l'expérience de création, tout comme de l'expérience esthétique, la métaréflexion renvoie plus directement à ce que Massin (2013) formule comme l'acte « d'expérimenter sa propre expérience » (p. 99).

Les connaissances procédurales liées à l'expérimentation de la création postmoderne. Les connaissances procédurales liées à l'expérimentation de la création requièrent, de la part des étudiants, une maîtrise des outils de création. La formation collégiale propose le contact avec plusieurs outils de création dont l'usage est spécifique. Les connaissances procédurales acquises en lien avec le maniement de ces outils permettent d'explorer plus efficacement les gestes transformateurs. En guise d'exemple, une connaissance des effets des différents pinceaux (connaissance déclarative) permettra aux étudiants de manier plus finement les outils pour peindre (connaissance procédurale).

En plus des considérations techniques énoncées ci-dessus, les projets de création devront faire état de la réflexion menée par les étudiants. À cet effet, une maîtrise du processus de création lui permettra d'orienter les différentes étapes de son projet.

5.4.6 Le point sur les tâches et les activités ainsi que sur les connaissances procédurales

Cette section a été l'occasion de préciser les quatre tâches principales de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial, soit saisir l'œuvre, étudier un discours sur l'art postmoderne, produire un discours sur l'art postmoderne et expérimenter la création postmoderne. Ces tâches ont été situées à l'intérieur d'autant de cadrans formés de quatre axes : l'axe réflexif, l'axe productif, l'axe discursif et l'axe pratique. Ainsi créé, ce système nous a permis de situer les activités proposées par les enseignants et de préciser les connaissances procédurales que ces dernières impliquent.

Bien que ces deux cartes de la matrice disciplinaire aient ciblé précisément l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, les enseignants participants ont convenu

qu'un bon nombre d'éléments soulevés pourraient aussi être appliqués à l'enseignement-apprentissage de l'art appartenant aux paradigmes respectifs de l'art classique et moderne, et ce, sans subir des modifications marquées. Qui plus est, bien que nous reconnaissions l'apport de la compétence à créer dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial, la tâche intitulée « Expérimenter la création postmoderne » demeure celle qui a été le moins développée par les enseignants et la chercheure. Du fait qu'elle ne constitue pas l'objet d'étude de la présente recherche, elle a été moins ciblée dans les échanges encourus lors des entrevues individuelles et des entrevues de groupe. Cependant, il est tout de même apparu clairement dans les propos tenus qu'elle agit en complémentarité dans l'enseignement-apprentissage dans l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne et qu'elle mérite une attention en soi, comme l'a démontré la modélisation de cette compétence récemment développée par Gosselin et al. (n. d.).

5.5 Discussion des résultats et du modèle théorique retenu

Ce chapitre a été l'occasion de réaliser la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au sein de la formation en arts visuels au collégial. Suivant le modèle de Develay (2004), cette matrice disciplinaire est constituée des connaissances déclaratives, des objets, des tâches et des activités, ainsi que des connaissances procédurales. Ensemble, ils forment la discipline scolaire ou, du moins, une section de la discipline des arts visuels consacrée à l'art postmoderne. En guise de discussion des résultats obtenus lors du processus collaboratif qui nous a menés à l'élaboration de cette matrice, nous verrons maintenant quelques aspects de cette construction qui méritent un regard approfondi. Pour ce faire, nous désirons nous attarder sur la nature évolutive de la matrice, sa nature contextuelle ainsi que sur l'arrimage des quatre éléments de la matrice disciplinaire.

5.5.1 La nature évolutive de la matrice disciplinaire

Il semble essentiel d'apporter une précision quant à la nature évolutive des matrices disciplinaires. En effet, les différents registres de conceptualisation de la matrice disciplinaire ne sont pas figés et immuables pour une discipline donnée. À ce propos, Develay (2004) précise cet aspect circonstanciel de la matrice : « Ainsi, une matrice disciplinaire nous paraît constituée par le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la

mise en cohérence » (Develay, 2004, p. 46-47). Il semble donc plausible de supposer que nos résultats deviendront au fil du temps obsolètes alors que les savoirs entourant l'art postmoderne évolueront, tout comme les pratiques sociales de référence qui y sont associées, et que les milieux scolaires subiront des changements.

Comme nous le dit Develay (2004) : « Une discipline est constituée donc de savoirs qui vieillissent et qu'il convient de renouveler, parmi un ensemble de connaissances perpétuellement en évolution » (p. 31). Comme le mentionne un enseignant, enseigner le paradigme artistique postmoderne implique de toujours se tenir informé et de cultiver une sensibilité particulière à l'égard des pratiques émergentes :

> Quand je pense à mes cours, je me dis qu'il faut que je me tienne à jour. Peut-être que la postmodernité en art est finie ou elle ne l'est pas, il reste à débattre de ça, mais chose certaine, j'essaye de voir ce qui s'en vient, ce qui est en train d'émerger, et tout ça, pour me tenir à jour. (Thomas)

Bien sûr, les connaissances sur les paradigmes classique et moderne continuent de croître par le biais des recherches qui leur sont consacrées et enseigner ces périodes de l'histoire de l'art demande aussi cette constante mise à jour soulevée par le participant. Dès lors se pose la question des particularités de l'enseignement-apprentissage du paradigme postmoderne en matière de renouvellement des savoirs. À ce sujet, Ardouin (1995) précise :

> En s'interrogeant sur lui-même, en effet, l'art contemporain nous interroge. Lieu de mutations, d'héritages divers, de dynamismes et de remises en question quant à ses finalités et à ses statuts, la question de l'art est aujourd'hui l'objet de bien des débats et de bien des spéculations. Nous sommes conduits vers d'autres systèmes de représentation, amenés à repenser nos référents, à revisiter notre jugement comme, par exemple, en ce qui concerne le beau, l'universel, le savoir-faire et l'excellence. Son immédiateté ne nous permet pas de regard distancé et son incroyable dynamisme, le foisonnement de ses courants et de ses prospectives le rend difficile à stabiliser. (p. 34)

À elle seule, la citation de l'auteure résume les préoccupations des enseignants que nous avons soulevées dans le cadre de ce chapitre.

Au sujet des changements du milieu scolaire, un participant a relevé qu'il a pu observer des modifications en ce qui concerne les outils didactiques depuis qu'il enseigne :

> À propos de l'utilisation des outils didactiques, parce que quand j'ai commencé à enseigner, nous utilisions des diapositives, il y a quand même les questions relatives à l'adaptation aux nouveaux outils, et ce, continuellement. Ça devient quand même difficile, mais c'est quand même pour moi très important de continuer à me tenir à jour avec des modes de présentation. (Thomas)

Ainsi, même si l'intégration de nouveaux outils didactiques n'enclenche pas toujours de réelle révolution, elle peut suffisamment reconfigurer les pratiques enseignantes (Reuter et al., 2010).

Alors, pourquoi recenser des pratiques et des savoirs alors qu'ils sont voués à se modifier ? N'est-ce pas là une question de nature épistémologique qui concerne aussi une bonne part de la connaissance humaine et donc, de la recherche scientifique ? Bien que la matrice disciplinaire se modifiera de manière organique à court, moyen et long terme, cette dernière participera, d'un point de vue historique, social et épistémologique, à retracer l'évolution de la discipline. Ce faisant, elle est à même de contribuer à la composition de ce que Ardouin (1995 ; 1997) et Reuter (2010), nomment l'identité de la didactique. Profitons du fait pour préciser que la didactique des arts visuels est un champ d'investigation passablement jeune comparativement à la didactique des mathématiques ou des langues (Ardouin, 1995).

De plus, si la conception de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne a des répercussions dans l'avenir, elle a aussi un apport sur le présent des enseignants. Cette réflexion épistémologique a tout d'abord une fonction orientant pour l'enseignant et pour l'étudiant :

> Étudier l'épistémologie d'un savoir, c'est permettre à l'enseignant de comprendre ce qui est en jeu dans le savoir à enseigner, dans ce savoir enseigné et donc de mieux l'enseigner. Il s'agit de permettre aussi aux élèves de comprendre ce que le savoir qu'on leur propose permet et pourquoi il est important de l'apprendre dans ce cas présent. (Ardouin, 1997, p. 94)

En plus de fournir des repères, l'exercice collaboratif offre aux enseignants une occasion d'actualisation de leurs connaissances. À ce sujet, Develay (2004) stipule que l'importance de l'élaboration d'une matrice disciplinaire « tient à une nécessité de dialogue entre enseignants » (p. 31). L'auteur ajoute : « Afin qu'ils puissent parler ensemble pour agir en commun, il convient de les rendre attentifs aux éléments qu'ils partagent et à ceux qui les séparent » (Develay, 2004, p. 31). La mise en commun lors de la conception d'une matrice disciplinaire ouvre donc un

espace de dialogue. Au sujet de la matrice, Marie-Hélène précise à quel point elle est représentative des préoccupations de l'équipe d'enseignants : « C'est vrai que c'est très coloré de l'équipe, on serait presque en mesure de retracer qui a dit quoi (rire). » En ce sens, la matrice rend visibles des discussions et des préoccupations partagées par le corps enseignant. Ainsi rendu visible, la matrice permet aux enseignants de prendre un pas de recul sur sa discipline, ce qui permet d'éviter ce que Develay (2004) nomme la « balkanisation des savoirs » (p. 50), ce qui réfère bien souvent à une pratique enseignante sclérosée.

En somme, bien que la matrice réalisée dans le cadre de cette section de la recherche sera amenée à se transformer et à évoluer au cours des années à venir, elle offre tout de même la possibilité de consigner les notions de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, ce qui pourra être utile à rebours si l'on souhaite retracer l'évolution de la discipline de la didactique des arts visuels. Aussi, elle contribue au présent en ce sens que l'exercice ouvre un espace de dialogue et de discussion entre les enseignants, ce qui participe à l'actualisation de leurs connaissances sur le travail de leurs collègues.

5.5.2 La nature contextuelle de la matrice disciplinaire

On pourrait aussi critiquer la faible portée de la matrice réalisée en stipulant que sa résonnance ne serait possible au-delà de l'ordre d'enseignement pour laquelle elle a été conçue ainsi qu'au-delà de l'élément disciplinaire qui la concerne, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. Au sujet de cette question, précisons d'entrée de jeu que ces limites s'appliquent *de facto* à l'ensemble de la recherche de nature qualitative qui ne vise pas la généralisation de ses résultats, mais leur transférabilité. Notre recherche n'en fait donc pas exception.

Comme nous le rappelle Develay (2004), la matrice doit effectivement convenir au niveau scolaire pour laquelle elle a été conçue : « Remarquons encore que les matrices disciplinaires ne sont pas forcément les mêmes aux différents niveaux de scolarité » (p. 49). Les notions qu'elle fait intervenir, mais aussi leur structure et les concepts intégrateurs la constituant au niveau collégial ne sont pas forcément les mêmes que ceux des ordres d'enseignement primaire, secondaire ou universitaire. Toutefois, le travail réalisé peut permettre l'arrimage entre les niveaux de formation. De plus, concernant la transférabilité des cartes conceptuelles réalisées,

une participante mentionne intuitivement qu'elles pourraient convenir à un cercle plus élargi que celui du collégial : « J'ai quand même l'impression que cet outil-là s'adresse à beaucoup d'autres personnes » (Marie-Hélène). Il est aussi peu choquant que les particularités de la matrice développée soient associées à l'institution dans laquelle s'est tenue notre investigation. En ce sens, Develay (2004) mentionne que pour une même discipline pour un même niveau, plusieurs matrices peuvent circuler, sans pour autant s'invalider.

De surcroît, au-delà de la spécificité disciplinaire, Develay (2004) soutient que la matrice explicite de nombreuses composantes qui, ainsi détaillées et déclinées, permettent plus aisément la mise en relation avec les réseaux notionnels des autres disciplines enseignées dans un niveau donné. Par exemple, il est plausible que certaines connaissances procédurales en lien avec la tâche Produire un discours sur l'art postmoderne soient communes à la formation spécifique en arts visuels et à la formation générale en littérature. Malgré que l'identification des éléments d'une matrice disciplinaire ne résolve pas tous les problèmes liés à la synergie entre les domaines de formation – notamment parce qu'un même concept peut avoir des significations différentes au sein de deux disciplines –, elle faciliterait tout de même la transdisciplinarité chère à l'approche programme de la formation collégiale.

Bien évidemment, ces résultats n'ont pas une prétention de généralisation. Toutefois, le détail des cartes qu'ils suggèrent pourrait éclairer un éventuel travail étudiant la possibilité de leur transférabilité à d'autres ordres d'enseignement, à d'autres programmes de formation en arts au collégial ou à d'autres institutions que le Cégep de l'Outaouais.

5.5.3 L'arrimage des quatre éléments de la matrice disciplinaire

Le plus grand défi adressé à notre présentation demeure la mise en relation des quatre éléments de la matrice disciplinaire (objets, connaissances procédurales, tâches et activités, connaissances déclaratives). Pour les raisons énoncées au début de ce chapitre, il est apparu évident aux participants ainsi qu'à la chercheure que les cartes conceptuelles représentaient la façon la plus efficace pour penser les éléments que nous souhaitions y poser. Comme chacune d'elle est foisonnante, il serait difficile de s'y retrouver si elles avaient été toutes regroupées sous une seule représentation schématique. C'est donc par souci de clarté que nous avons pris la décision de représenter les constituantes de manière séparée.

5.6 Résumé du chapitre

En réponse à notre premier objectif de recherche, ce cinquième chapitre a concouru à développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais. Rappelons que d'après le modèle de la matrice disciplinaire proposé par Develay (2004), cette dernière est composée des connaissances déclaratives, des objets, des tâches et des activités, ainsi que des connaissances procédurales. Ces quatre composantes ont donc été circonscrites lors de la création de cartes conceptuelles réalisées de manière collaborative entre les membres du corps enseignant du Département des arts du Cégep de l'Outaouais et de la chercheure.

Il nous a aussi été possible de souligner la nature évolutive et contextuelle de la matrice disciplinaire réalisée. Bien que les éléments qui constituent la matrice soient assurément appelés à se modifier au fil des ans et que le portrait dressé de l'enseignent-apprentissage de l'art postmoderne au collégial soit adapté à un contexte d'enseignement précis, soit celui du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais, ils balisent certains éléments de la discipline, ne serait-ce qu'en exposant les différents rapports des notions entre-elles pour en établir, en quelque sorte, une structure. Ces réseaux créés, ces chemins à parcourir dans l'enseignement-apprentissage nous redirigent vers la métaphore de la carte proposée par Fabre (2011a ; 2001b). Cette métaphore précise les finalités que nous accordons à notre matrice qui, comme la carte, délimite les frontières d'un territoire à découvrir. Par sa représentation visuelle, la carte offre une vision synoptique de notre matrice. Rappelons que Fabre (2011b) signale que la carte met en jeu une dialectique entre le connu et l'inconnu, c'est-à-dire qu'elle relève un certain nombre de points d'appui à partir desquels s'orienter. Ces derniers disposent d'une stabilité relative puisqu'ils représentent des « échafaudages provisoires [qui] seront peut-être remis en question plus tard […], mais pour le moment […] fonctionnent comme des présupposés, comme des boîtes noires » (Fabre, 2011b, p. 71). Cartographier nous apparaît donc comme un moyen pertinent d'articuler et de concevoir le champ disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial.

La démarche entamée dans ce premier chapitre de résultats a permis de mieux comprendre la nature des savoirs enseignés et la nature des tâches et des activités proposées. Nous avons donc

pu circonscrire les axes épistémologique et praxéologique à intégrer dans le modèle didactique à développer. Comme nous l'avons précisé, cette vision évolutive et contextuelle de la matrice disciplinaire est en lien avec les savoirs savants ainsi que les pratiques sociales de référence. Comme le précisent Reuter et al. (2010), elle est aussi construite dans le processus interactif entre les enseignants et les étudiants qu'induit l'enseignement-apprentissage. Ainsi, le chapitre 6 sera dédié à l'axe psychologique qui vise à sonder le rapport des étudiants avec l'expérience esthétique de l'art postmoderne.

CHAPITRE 6

SITUER L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET LES BESOINS DE FORMATION DES ÉTUDIANTS : LA DIMENSION PSYCHOLOGIQUE DU MODÈLE DIDACTIQUE



Manon De Pauw, *L'atelier d'écriture*, extrait vidéographique, 2007. Courtoisie de l'artiste.

Toute expérience est une arche au travers de laquelle luit un univers vierge dont l'horizon s'enfuit au fur et à mesure que j'avance

Poète anonyme, cité par Dewey

Ce chapitre présente le troisième volet des résultats de cette thèse. Rappelons que notre projet a pour visée de développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation au sein du programme *Arts visuels* au collégial. Suivant ce but, ce septième chapitre concerne plus précisément l'axe psychologique du système didactique qui précise le rapport des étudiants au savoir disciplinaire (figure 23). Plus précisément, cette section des résultats de recherche répond à l'objectif 2 de notre projet qui consiste à localiser les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés.

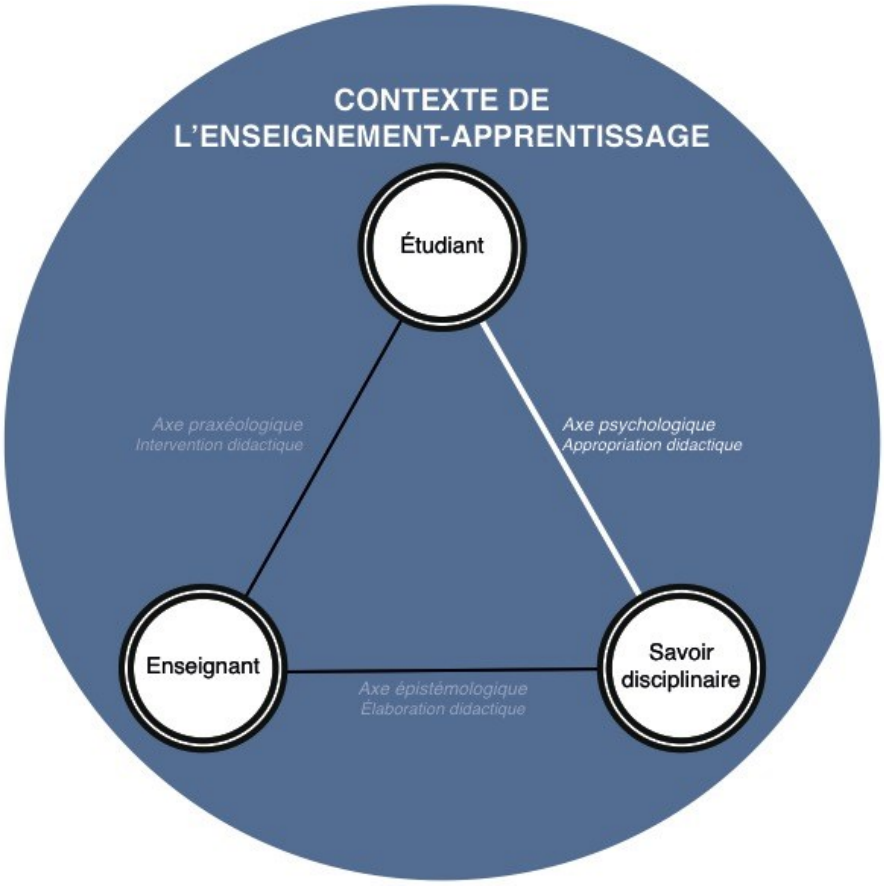


Figure 23 : Précision de l'axe psychologique (étudiant-savoir) du système didactique (Chevallard, 1985/1991)

Faisant suite au chapitre 5 de la présentation des résultats dédié à cartographier l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, ce chapitre vise, dans un premier temps, à situer les étudiants à leur entrée au programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne. Dans un second temps, il a pour objectif de préciser la destination envisagée au terme du programme, c'est-à-dire d'établir les cibles de formation et de dégager les besoins de formation qui y sont associés. Au sein de notre recherche, cette démarche permet de conceptualiser la spécificité de l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants du collégial et d'en dégager les finalités de son enseignement-apprentissage à cet ordre d'enseignement. Cette tâche nous conduit à la description que propose Fabre (2011a) de l'exercice de localisation en éducation : « La localisation renvoie au positionnement d'un sujet dans un devenir par rapport à un référentiel donné : des stades, des paliers de progression, des niveaux de performance » (p. 45).

Concernant notre investigation, soulignons que l'axe psychologique a pour objet le processus de l'appropriation didactique et les conditions de l'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, l'axe psychologique s'intéresse aux façons dont les étudiants du collégial inscrits dans une formation en arts visuels traitent et interprètent leurs expériences esthétiques de l'art postmoderne. Rappelons que nous avons circonscrit l'axe psychologique des étudiants d'après les points de vue de leurs enseignants. Pour ce faire, une entrevue semi-dirigée individuelle a été menée auprès de six participants issus du corps professoral du Département des arts du Cégep de l'Outaouais (Catherine, Éric, François, Marie-Claude, Marie-Hélène et Thomas). Cette rencontre a été suivie d'une entrevue de groupe où les analyses préliminaires de la chercheure ont été validées et bonifiées par les participants.

Lors de ce processus, les enseignants étaient invités à appuyer leur discours sur un cadre théorique initialement proposé par la chercheure. Les énoncés de ce cadre théorique ont été synthétisés dans un document fourni aux enseignants avant la tenue des entretiens (annexe XVII). Ce cadre théorique de référence propose un amalgame du modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) et des stades de développement esthétique de Housen (1983). Ainsi, pour chacune des quatre dimensions de l'expérience esthétique, soit les dimensions émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle (Csíkszentmihályi et

Robinson, 1990), les enseignants ont situé l'expérience esthétique de l'art postmoderne de leurs étudiants à leur arrivée dans le programme *Arts visuels* selon les cinq stades établis par Housen (1983), allant du regardeur naïf (stade 1) au regardeur re-créateur (stade 5). Toujours en se référant au cadre théorique, les enseignants ont dans un second temps précisé les cibles de formation à atteindre par les étudiants à leur diplomation de ce programme. De ce processus, où ont été étudiés les écarts entre ce que nous appelons « le point zéro » des étudiants et les atteintes en fin de parcours circonscrit par les enseignants, ont émergé les objectifs de formation. Ce faisant, nous présentons respectivement ces éléments (la situation des étudiants au départ de leur formation, les cibles de formation et les besoins de formation), et ce, pour chacune des quatre dimensions de l'expérience esthétique de l'art postmoderne définies par Csíkszentmihályi et Robinson (1990), soit les dimensions émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle.

Avant d'en venir à cette présentation, nous souhaitons préciser que le cadre conceptuel proposé aux enseignants a été lui-même discuté lors des entrevues. Ce dernier se voulait un repère flexible servant de base aux discussions. Ainsi, il s'est vu critiqué, adapté et modifié par les participants. Comme les propositions des enseignants nous semblent porteuses de sens, il nous importe aussi d'en faire mention ponctuellement lors de la présentation des résultats de ce chapitre.

De surcroît, les enseignants sondés ont naturellement tissé des liens entre les expériences esthétiques de l'art postmoderne de leurs étudiants et leur processus de création. Éric en parle en ce sens :

> Selon moi, il y a quelque chose qui est essentiel. C'est-à-dire que la façon dont ils [les étudiants] vont percevoir ou regarder l'œuvre va aussi influencer la façon dont ils vont en produire, et vice versa. Il y a un effet de contamination de l'un vers l'autre. Tu sais, quand je dis, selon moi, ils sont au stade 1, 2, 3, 4, 5, bien ça a une influence sur le type d'œuvres qu'ils vont produire dans les cours. Le type de regardeur qu'ils sont a une influence directe sur le type de créateurs qu'ils vont devenir.

Cela témoigne du rapport étroit et complémentaire qu'entretient l'expérience esthétique avec la création artistique et vice versa. Rappelons aussi que cette forte corrélation a été reprise dans l'approche programme de la formation en arts visuels au Cégep de l'Outaouais. En raison de cette particularité propre à l'enseignement des arts visuels qui est renforcée par ce contexte particulier

d'enseignement-apprentissage, nous avons jugé important de relater ce rapport étroit entre appréciation et création, bien que notre intérêt porte principalement sur la réception esthétique des œuvres postmodernes.

Avant de présenter les résultats de cette section de notre recherche, il nous semble pertinent de revenir sommairement sur la définition du concept d'expérience esthétique.

6.1 Retour sur le concept d'expérience esthétique

Comme nous l'avons précisé en amont, l'expérience esthétique est définie comme une dynamique attentionnelle qui résulte du contact du regardeur avec l'œuvre (Schaeffer, 2015). Bien qu'une expérience esthétique ne soit pas exclusive au rapport que l'on entretient avec une production artistique[22], c'est toutefois cette relation qui intéresse notre étude.

Au concept d'expérience esthétique s'applique le principe de continuité qui révèle qu'une expérience esthétique vécue est toujours précédée et suivie par d'autres expériences :

> […] le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures. […] Chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte, – que nous le voulions ou non, – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant. (Dewey, 1916/2011, p. 473)

Ainsi, l'expérience esthétique d'un regardeur sera affectée par ses expériences antérieures et elle marquera à son tour, de manière plus ou moins importante, ses expériences à venir. Depuis plus d'un siècle, on s'intéresse aussi au concept d'expérience esthétique d'un point de vue développemental :

> […] there were some philosopher-psychologists who began to appear at the turn of the century who confronted a new challenge. They sought to define the concept of aesthetic understanding within the context of the growing and developing mind. (Housen, 1983, p. 3)

[22] Un individu peut très bien vivre une expérience de nature esthétique devant un paysage, un acte vertueux (pensons simplement à la vie de Gandhi) ou encore une théorie scientifique (l'élégance est un critère auquel les mathématiciens ont couramment recours pour évaluer l'admissibilité d'une théorie ou d'une démonstration).

Cette posture permet d'étudier l'esthétique du côté des théories de la réception en s'intéressant notamment aux regardeurs novices pour étudier comment se construit la compréhension d'une œuvre.

Le principe de continuité porte Dewey (1938/2010) à définir le concept d'expérience comme une réalité singulière vécue par un individu. Bien que l'expérience esthétique varie selon les individus, sa structure, pour sa part, en demeure la même :

> Thus two persons can never be expected to have the same experience, and the farther apart in time and place they are, the more the details of the two experiences will differ. […] The two viewers would bring to the situation entirely different backgrounds of information. […] While the thoughts and emotions in response to a work of art might be different in the minds of different viewers, the structure of the experience, its quality, the way it feels while it lasts, seems to be the same regardless of its cognitive and emotional content. (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990, p. 17-19)

L'expérience esthétique relève donc d'un ensemble d'interactions entre l'individu et son environnement. Bien qu'elle diverge qualitativement, l'expérience esthétique possède une structure toujours semblable définie par un ensemble de processus interactionnels de nature émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle. Ces dimensions de l'expérience esthétique balisent donc notre relation avec l'œuvre. L'ensemble des compétences en lien avec l'expérience esthétique s'acquiert par la récurrence de l'expérimentation de ce processus interactionnel (Schaeffer, 2015). Ces quatre dimensions, qui structurent l'expérience esthétique, seront reprises dans chacune des sections subséquentes de ce chapitre.

6.2 La dimension émotive

La dimension émotive de l'expérience esthétique concerne les émotions vécues par le regardeur au contact d'une œuvre. Elle se définit donc comme le potentiel de ces dernières à créer des émotions chez le regardeur, mais aussi la réceptivité de ce dernier à ressentir ces émotions. Bien évidemment, les réactions émotives ne sont pas homogènes pour tous et à l'égard de toutes les œuvres. Ainsi, plusieurs variations existent dans un spectre allant d'une valence émotive positive à une valence émotive négative. La dimension émotive a ainsi une incidence sur la qualité attentionnelle qu'on accorde aux œuvres soumises à notre attention, tout comme le temps

que nous allons y consacrer. De plus, si la dimension émotive caractérise bien souvent la réaction initiale de l'étudiant, elle n'est pas statique et elle évolue au contact de l'œuvre.

6.2.1 Dimension émotive : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels

En ce qui a trait à la dimension émotive et d'après leur lecture du modèle de Housen (1983), les enseignants ont situé leurs étudiants à l'entrée du programme *Arts visuels* comme appartenant au stade 1 (regardeur naïf) ou au stade 2 (regardeur constructif). Comme le propose la figure 24, trois enseignants ont classé l'aspect émotif de l'expérience esthétique de leurs étudiants débutants comme étant représentatif du stade 1 (regardeur naïf) et deux enseignants ont considéré que leurs étudiants qui arrivent à la formation collégiale en arts ont atteint le stade 2 (regardeur constructif). Une enseignante a aussi jugé que la dimension émotive de l'expérience esthétique chez ces étudiants se situait à cheval entre le stade 1 (regardeur naïf) et le stade 2 (regardeur constructif).

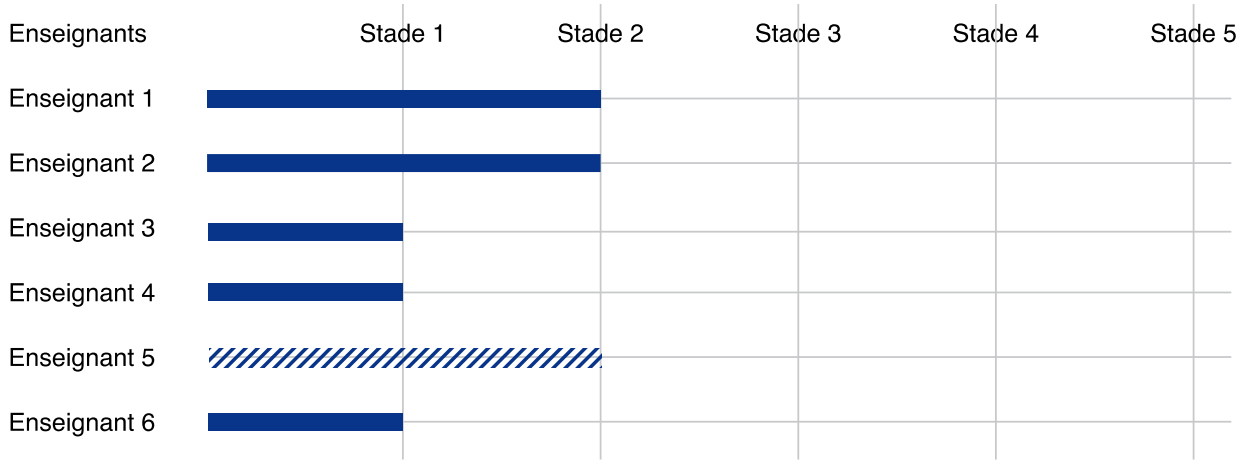


Figure 24 : Dimension émotive : stades des étudiants à l'entrée à la formation

Afin de préciser ce portrait de leurs étudiants, les enseignants ont fait part de l'importance de cette dimension dans l'expérience esthétique de leurs étudiants en début de parcours. De plus, ils ont précisé le rôle de la dimension émotive dans la réaction de nature idiosyncrasique observée chez étudiants débutants. Les participants ont de plus reconnu que la dimension émotive représente un vecteur déterminant de la qualité attentionnelle de l'expérience esthétique du novice. Par ailleurs, il a été souligné que les émotions ont un lien significatif avec la posture de créateur des étudiants nouvellement inscrits au programme *Arts visuels*.

La dimension émotive comme composante centrale de l'expérience esthétique des étudiants en début de formation. Unanimement, les six participants mentionnent qu'au début de la formation en arts visuels au collégial, la dimension émotive est centrale dans l'expérience esthétique de leurs étudiants. Une majorité d'apprenants partage la représentation qu'une œuvre d'art relève d'une proposition foncièrement émotive :

> Parce que si on demande aux étudiants « qu'est-ce que l'art ? », ils vont dire que c'est un moyen de communication, c'est un moyen de s'exprimer, c'est un moyen d'exprimer des tensions, un drame […]. Comme utilité ou comme rôle, l'art leur apparaît comme étant beaucoup lié à l'émotion quand ils en parlent. […] C'est quelque chose de naturel chez eux, car, pour les étudiants, une proposition artistique, c'est une proposition qui est émotive. (Marie-Claude)

La forte présence de la dimension émotive dans la réaction initiale des étudiants novices face à l'œuvre postmoderne fait état de l'incidence de cette dernière sur leur expérience esthétique. Ce constat s'arrime avec la précision apportée par Csíkszentmihályi et Robinson (1990) qui remarquent que la facette émotive de l'expérience représente « the primary kind of response » (p. 34). Exprimées de manière plutôt spontanée, ces premières impressions sur les œuvres postmodernes sont souvent polarisées. Si elles marquent parfois l'indifférence des étudiants, les réactions initiales expriment plus fréquemment des positions binaires, plus ou moins nuancées, par lesquelles ils affirment leurs préférences de goût :

> Chez les étudiants, ça va très vite le regard sur le postmodernisme, soit ça les interpelle, soit ça ne les interpelle pas. Et pour que ça les interpelle, il faut que l'œuvre ait un caractère ludique ou qu'elle attire leur attention par quelque chose de spécial, d'amusant ou de frappant. (Marie-Claude)

Ainsi, leurs réactions émotives correspondent étroitement à la description que fait Housen (1983) du regardeur naïf (stade 1) à l'intérieur de la typologie qu'elle propose : « This brief encounter does not allow time for emotional involvement to grow. While this viewer may freely admit his preferences and observations and associations, sentiments of depth, complexity and intensity are absent » (p. 144). Pour sa part, Marie-Hélène décrit en ces mots les réactions émotives de l'étudiant à l'entrée de sa formation :

> Puis leurs réactions [à l'égard des œuvres postmodernes présentées] sont bien souvent de l'ordre de l'émotion, du senti et sont liées à la question de la beauté. Puis nous [les enseignants], nous essayons assez rapidement de rompre avec ce discours-là. On leur demande de préciser leur pensée et de se justifier.

Par cette affirmation, l'enseignante fait ressortir que les réactions des étudiants débutants à l'égard des œuvres postmodernes sont des réactions foncièrement émotives. Elle précise que cette avenue est donc privilégiée par ces derniers, mais qu'elle demeure insuffisante aux yeux des enseignants puisqu'en raison de son appartenance à la réaction initiale, elle manquerait d'approfondissement.

La dimension émotive comme vecteur influent de la qualité attentionnelle de l'étudiant. Les enseignants sondés définissent les réactions émotives de leurs étudiants comme étant un corollaire affectant la qualité attentionnelle que ces derniers portent aux œuvres à l'étude. Nous verrons que les enseignants relèvent que les émotions ressenties par leurs étudiants débutants au regard des œuvres postmodernes sont à la fois négatives et positives. Dans les deux cas, elles contribuent toutefois à une faible qualité attentionnelle des étudiants novices à l'égard des productions postmodernes.

La qualité attentionnelle de l'expérience esthétique est définie comme le niveau d'engagement porté par le spectateur à une œuvre d'art. Schaeffer (2015) a précisé le lien entre la qualité attentionnelle et la dimension émotive de l'expérience esthétique :

> […] les émotions constituent sans doute le facteur d'intensification attentionnelle le plus central de la relation esthétique, à la fois parce qu'elles « lestent » nos représentations d'une signification directement existentielle qui les amarre à notre vie vécue et active des réseaux d'associations très complexes, mais aussi parce qu'elles possèdent un contenu cognitif propre qui enrichit d'autant plus notre engagement. (p. 61)

L'auteur précise donc que l'émotion ressentie par le spectateur devant une œuvre va orienter l'attention qu'il lui porte. Il semble important d'apporter la nuance voulant que cette qualité attentionnelle ne soit pas directement liée au type d'émotions véhiculées par l'œuvre. Schaeffer (2015) précise ainsi cette distinction : « […] la valence positive ou négative spécifique de l'expérience esthétique comme expérience attentionnelle doit être distinguée des émotions induites par les objets de notre attention » (p. 170). Par exemple, la qualité attentionnelle d'une œuvre qui évoque quelque chose de tragique n'est pas nécessairement négative. Nous n'avons qu'à penser à l'intérêt qu'un groupe de spectateurs partage pour les films d'horreur ou les intrigues policières macabres. Ainsi, l'expérience esthétique d'un étudiant peut faire preuve d'une

grande qualité attentionnelle à l'égard d'une œuvre qui lui fait ressentir de l'indignation, du dégoût, de la colère, ou de la peur, tout comme la qualité attentionnelle qu'il témoignera à l'égard d'une œuvre à teneur humoristique ou joyeuse ne sera pas forcément positive.

Les émotions ressenties par les étudiants en début de formation face à l'art postmoderne sont jugées par leurs enseignants comme étant plutôt des émotions négatives. Ces réactions sont définies comme démontrant une certaine forme de rejet : « […] l'étudiant de stade 1 [regardeur naïf] est très réactionnaire. Il est dans l'émotif, le rejet » (Thomas). Les enseignants précisent que ce rejet de la part des étudiants en début de formation n'est toutefois pas dirigé vers l'artiste ou son projet. Les émotions négatives qu'expriment les étudiants proviennent entre autres d'une incompréhension et d'une inadéquation entre les œuvres postmodernes qu'on leur présente et le concept d'art auquel ils adhèrent. Schaeffer (2015) établit que ce problème de reconnaissance influe sur la dimension émotive de l'expérience esthétique :

> Pour cela, il suffirait d'admettre qu'avant l'effet de la reconnaissance nous nous trouvions dans une situation dans laquelle nous cherchons à connaître quelque chose et que cette recherche, tant qu'elle n'aboutit pas, est vécue comme une insatisfaction, et donc comme une valence hédonique négative. (p. 174)

Les enseignants soulignent que, bien que ce rejet soit superficiel et qu'il appartient à une réaction initiale, il constitue tout de même une forme de distance émotive qui rend plus difficile l'établissement d'une qualité attentionnelle chez les étudiants :

> Mais du côté de la réaction de l'étudiant, s'il n'est pas dans une dynamique de compréhension, il ne vivra pas l'émotion que l'œuvre peut lui proposer, parce qu'il va être dans une dynamique de fermeture ou de désintérêt. (Marie-Claude)

En accord avec Housen (1983) qui note un désengagement émotif chez le regardeur naïf (stade 1), les participants stipulent que cette réaction ne place donc pas les apprenants dans une réception empathique de la production à l'étude parce que « les affects interfèrent avec leur processus de réflexion » (François). Cette posture de fermeture a plutôt pour effet de brouiller le contact avec l'œuvre et ne permet pas aux étudiants de ressentir pleinement l'émotion que cette dernière pourrait susciter chez eux ou encore de s'ouvrir aux autres dimensions de l'expérience esthétique qu'elle propose.

Au contraire du rejet décrit en amont, les enseignants relèvent aussi que les étudiants éprouvent des émotions positives devant les productions postmodernes. Ces émotions positives surviennent chez les étudiants lors des premiers cours de leur formation et témoignent d'un certain engouement de ces derniers envers l'œuvre principalement en raison de ses aspects inédits :

> Quand tu les places devant des pratiques artistiques ou des œuvres d'art contemporain, ils sont souvent happés, ils sont curieux et disent : « Ha, ça existe, ça se peut ce type de projet là ?! ». Ce n'est que de la découverte, ils sont en mode de découverte, mais comme ils n'ont pas le langage, ils n'ont pas encore d'outils pour analyser ces œuvres, bien souvent, ils se raccrochent à ce qu'ils connaissent, à ce qu'ils sont, puis c'est tout le temps de l'ordre de l'émotion. (Marie-Hélène)

L'enseignante soulève le fait que cet enthousiasme est bénéfique pour les étudiants lorsqu'il suscite la curiosité, l'éveil à l'art postmoderne et l'envie de la découverte. Marie-Hélène précise toutefois que, bien que les émotions positives ressenties à l'endroit d'une œuvre accentuent un certain plaisir qu'ils éprouvent, autrement dit qu'elles incitent à une valence hédonique positive, elles ne contribuent pas forcément à mettre en place la qualité attentionnelle recherchée par l'expérience esthétique des étudiants : « […] ils [les étudiants] restent dans une sorte de surface émotive par rapport aux œuvres ». Si leur engouement envers l'œuvre peut contribuer à établir des conditions favorables à leurs expériences esthétiques de l'art postmoderne, il peut par ailleurs faire achopper le processus d'expérience esthétique en les confinant dans une réception qualifiée de superficielle. Ce faisant, la connexion émotive entre les étudiants et l'œuvre peut être altérée et avoir une incidence négative sur la qualité attentionnelle attendue puisque, comme l'émotion est rapidement ressentie par ces derniers, elle peut altérer leur capacité d'accueil de l'œuvre. Une seconde enseignante traite en ces termes de la dimension émotive de l'expérience esthétique de l'art postmoderne chez ses étudiants :

> Je pense que la naïveté c'est aussi d'être complètement happé émotivement et de ne pas être capable de créer une distance [entre le regardeur et l'œuvre]. […] Donc, ce n'est pas forcément une réaction négative, ça peut être un « Wow ! », mais certains étudiants ne comprennent pas forcément de quoi il s'agit parce qu'ils ont juste un engouement purement esthétique pour l'œuvre. (Catherine)

Les propos de l'enseignante rejoignent le constat de Dewey (1938/2010) lorsque ce dernier affirme que parfois, en tant que spectateur placé devant une œuvre, « [o]n empêche les expériences de parvenir à maturation par excès de réceptivité. Ce que l'on privilégie dans ce cas,

c'est simplement d'éprouver telle ou telle chose, sans aucunement se préoccuper de significations » (p. 96). Selon les enseignants, les émotions positives ressenties à l'égard des productions postmodernes favorisent un enthousiasme qu'il est indispensable de cultiver chez les étudiants en début de parcours. Toutefois, ces considérations ne sont pas forcément synonymes d'une qualité attentionnelle plus soutenue de leur part et elles n'impliquent pas forcément un contact émotif prégnant avec l'œuvre.

En somme, les enseignants font ressortir que, face à l'art postmoderne, leurs étudiants en début de formation ressentent un spectre élargi d'émotions. Certains apprenants expriment des réactions émotives négatives alors que d'autres expriment des réactions émotives positives, émotions desquelles résultent des valences hédoniques positives et négatives. Cela rejoint le constat de l'étude menée par Csíkszentmihályi et Robinson (1990)[23] :

> The respondents reported a broad variety of emotional responses including positive emotions such as joy, delight, inspiration, and love, and negative responses such as anger, hate, and frustration. A good number of respondents were most affected by works that surprised them, while others preferred familiar works evoking comfort or even nostalgia. (p. 34)

En ce qui concerne notre investigation, les enseignants ont exprimé qu'en début de parcours, les émotions ressenties par les étudiants à l'égard des œuvres postmodernes, qu'elles aient une valence négative et positive, représentent un facteur qui influe de manière plutôt négative sur leur qualité attentionnelle. Ce phénomène a aussi été recensé par Housen (1983) alors qu'elle définit le regardeur naïf (stade 1) : « Consciousness, attention, awareness are almost haphazard. His senses and mind may be jogged but they are not engaged » (p. 144).

Une réaction idiosyncrasique. Ce qui caractérise l'expérience esthétique de l'étudiant du collégial lors de son entrée dans le programme en arts visuels, c'est une réaction plutôt idiosyncrasique à l'endroit de l'œuvre[24]. Comme le mentionne Marie-Claude, cet aspect influence tout particulièrement la dimension émotive de leur expérience esthétique :

> Il y a des étudiants qui sont très refermés émotivement, il y a des étudiants qui sont très égocentriques, qui réagissent seulement si l'œuvre les touche [émotivement].

[23] Précisons que cette étude concerne toutes les formes d'art et non seulement l'art postmoderne.
[24] Cet aspect n'est toutefois pas propre à sa réception de l'art postmoderne, mais est plutôt généralisable à l'ensemble des corpus à l'étude.

> […] Cette posture est contraire à là où nous voulons les amener. Nous souhaitons que les étudiants soient en mesure d'apprécier une œuvre pour elle-même, pas forcément parce qu'elle touche leurs intérêts personnels.

Par leurs réactions émotives à l'égard de l'expérience esthétique des œuvres postmodernes, les étudiants relatent le plaisir ou le déplaisir qu'ils éprouvent sans décrire plus en détail cette expérience ou sans appuyer leurs propos par des éléments d'analyse qui seraient en mesure de lier leur ressenti émotif à différents éléments opératoires de l'œuvre. Devant les œuvres qu'on leur présente, les apprenants évoquent plutôt leur subjectivité crue à travers laquelle ils assument des points de vue personnels qu'ils ne sentent pas forcément le besoin de valider socialement, ni par leurs pairs ni par l'enseignant : « Les étudiants n'analysent les œuvres que d'une façon subjective. C'est-à-dire que ce n'est qu'émotionnel. Ils analysent le travail à partir de leurs préférences » (Marie-Hélène). Ainsi, sous cette perspective idiosyncrasique, l'expérience esthétique de l'œuvre est définie par les participants comme étant parfois limitée à un seul point de vue qui est, pour chaque étudiant, constitué à partir de sa propre expérience et de sa propre réalité. Afin de valoriser une ouverture des points de vue, les enseignants travaillent au niveau des savoir-faire expérientiels et sociaux (Le Boterf, 2015) : « […] même s'ils [les étudiants] ne maîtrisent pas tout [de l'art postmoderne], s'ils sont ouverts, il n'y a pas de problème. C'est avant tout une question d'attitude » (Catherine).

La dimension émotive de l'expérience esthétique et sa relation avec le processus de création. La place prépondérante que joue la dimension émotive de l'expérience esthétique de l'art postmoderne chez les étudiants est décrite comme un facteur influençant aussi leur posture de créateur. Catherine relate le lien entre l'importance que les apprenants accordent à l'aspect émotif de l'expérience esthétique et l'orientation de leurs productions :

> Les étudiants qui se situent au premier stade, celui du regardeur naïf, ont toujours un rapport émotif aux œuvres et produisent des œuvres avec beaucoup moins d'impact parce que ce sont des œuvres qui sont de l'ordre du senti, de l'ordre du personnel, de l'ordre du subjectif. Ce ne sont pas des œuvres qui trouvent un écho au-delà d'eux-mêmes [des étudiants].

Ainsi, la mise en contact rapide avec des productions récentes, et ce, dès les premières semaines de leur formation, offre aux étudiants des sources d'inspiration les éloignant de leur propre vécu émotif et redirigent leurs intérêts vers la pluralité des dimensions de l'expérience esthétique. Ce

faisant, les sentiments positifs de découverte et de curiosité qui animent l'expérience esthétique de l'art postmoderne de certains apprenants en début de formation sont attisés par des motivations intéressées, soit celle de se construire un répertoire personnel de pratiques pouvant nourrir leur démarche de création. Marie-Claude mentionne que la question que se posent les étudiants devant une proposition postmoderne est : « Est-ce que l'œuvre me donne le goût d'en faire ou non ? » Pour sa part, Éric relate sa propre expérience alors qu'il était en formation en arts visuels :

> Quand je pense à ça, je pense à un moment particulier alors que j'étais au baccalauréat en arts visuels. La première fois que j'ai vu [les œuvres de] Jeff Koon, je me suis dit : « Oui ! C'est ça, OK, je peux faire ça, on n'est pas obligé de faire des tableaux formels avec des aplats de couleurs, on peut faire autre chose ! » Et ça, pour moi, ça passe par les sens, mais aussi par l'émotion et la pensée, c'est un mélange justement.

L'enthousiasme de ce ressenti est donc catalysé par une fonction utilitaire que les étudiants accordent à leurs expériences esthétiques de l'art postmoderne. Cette fonction utilitaire alimente leur propre posture de créateur :

> Mais ils sont conscients qu'ils arrivent à la formation en arts visuels et qu'ils vont devoir réaliser des œuvres, puis que ces œuvres vont avoir un sens ou un autre. C'est-à-dire qu'elles vont faire état d'une intention, comme le dit Housen, d'une intention morale, didactique ou utilitaire. Je trouve que ça représente bien leur niveau de réflexion. (Marie-Hélène)

Rapidement informés qu'ils auront à réaliser des créations qui s'inscrivent dans le paradigme de la postmodernité dans le cadre de leur programme d'études, les étudiants considèrent leur expérience esthétique de l'art postmoderne comme un moyen d'alimenter leur processus créatif. Les enseignants précisent que le contact avec l'art postmoderne, plus qu'avec les autres types d'œuvres présentées, est conditionné par la volonté d'ancrer leur propre démarche de création dans ce paradigme artistique. Cela rejoint la description de Housen (1983) concernant le regardeur constructif (stade 2) : « This viewer sees the aesthetic object in a functional, utilitarian role. The object must serve a purpose, be it moral, didactic or practical » (p. 147). Les participants ont noté que cette perspective a une incidence sur la dimension émotive de l'expérience esthétique de leurs étudiants puisque, face à une démarche qualifiée « d'utilitaire », ces derniers auront tendance à quelque peu délaisser les émotions ressenties au profit de considérations principalement techniques ou intellectuelles.

Ainsi, après les premières sessions, les réactions des étudiants dépassent la réaction initiale décrite au début de cette section. Ils soutiennent leurs propos en les arrimant à des éléments qu'ils décèlent dans l'œuvre et, comme le mentionne Housen (1983) à l'égard du regardeur constructif (stade 2), ils ne placent plus leurs émotions en premier plan, mais ces dernières agissent plutôt en sourdine : « Indeed, as he tries to employ universal standards, his own emotional reaction to the work goes somewhat underground » (p. 148).

6.2.2 Dimension émotive : cibles de formation à la sortie du programme *Arts visuels*

En se reportant aux stades d'évolution de l'expérience esthétique de Housen (1983) et en lien avec la dimension émotive telle que définie par Csíkszentmihályi et Robinson (1990), il a été demandé aux enseignants d'établir des cibles de formation. Deux enseignants ont précisé que leurs attentes concernant la dimension émotive de l'expérience esthétique de l'art postmoderne correspondent au stade 3 (regardeur classificateur). Un enseignant mentionne que ce stade doit être partiellement atteint alors qu'un autre souhaite que ce dernier soit complètement atteint par les étudiants. Quatre enseignants ont pour leur part signalé que leurs attentes à cet effet se situent au stade 4. De ces quatre participants, deux ont mentionné que le stade 4 (regardeur interprète) doit être complètement atteint par leurs étudiants alors que deux autres précisent qu'ils souhaitent que ces derniers se rendent au stade 4, mais que ce stade soit atteint qu'en partie.

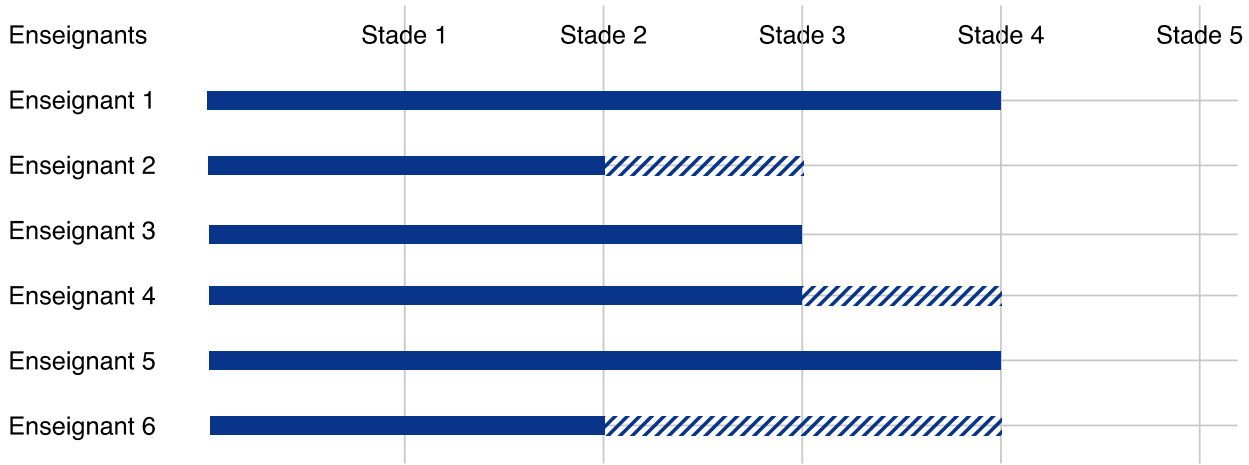


Figure 25 : Dimension émotive : stades visés à la sortie de la formation

Lorsqu'ils esquissent les cibles de formation en rapport avec la dimension émotive de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, les enseignants précisent l'importance de la

démarche d'objectivation des émotions dans le parcours de leurs étudiants. Les participants aspirent à ce que leurs étudiants, au terme de leur scolarité de niveau collégial, fassent état des émotions ressenties à l'égard de l'œuvre comme un levier facilitant leur appropriation personnelle.

La démarche d'objectivation des émotions : une étape cruciale de la formation en arts visuels au collégial. Les enseignants sondés mentionnent qu'à la fin de leur parcours au collégial, les étudiants ont entrepris l'objectivation de leur expérience esthétique. Cela implique un processus où ils récusent leurs affects et se distancient des émotions vécues dans leur réaction initiale afin, dans un deuxième temps, de les mettre en relation avec les autres dimensions de l'expérience esthétique, qu'elles soient perceptuelle, intellectuelle ou communicationnelle. Aux yeux des enseignants, cette démarche représente un des enjeux majeurs de la formation en arts visuels au collégial :

> Concernant la dimension émotive, j'ai l'impression que c'est peut-être la dimension où il y a le moins d'évolution. […] Je trouve que c'est ça, le plus grand enjeu [de la formation en arts visuels au collégial], c'est de permettre aux étudiants d'arriver à se détacher de leurs émotions pour que leur réception des œuvres ne soit plus rattachée à leur senti pour qu'ils puissent les ancrer dans une réflexion qui soit beaucoup plus objective, beaucoup plus argumentée. (Marie-Hélène)

Cette objectivité est notamment générée par une description détaillée et une argumentation rationnelle de leurs observations, de leurs analyses et de leurs appréciations. À ce sujet, Marie-Claude précise : « L'élément qui est vraiment à travailler [durant la formation en arts visuels au collégial], c'est la rigueur du processus analytique et critique ». Cette posture est en adéquation avec la description du regardeur classificateur (stade 3) présentée par Housen (1983) :

> The viewer knows that emotions must not interfere with this search for the work's hidden message. Being too closely involved with the work might affect the viewer's ability to unravel the clues. The viewer must be objective as he decodes the work of art. The focus on "getting it right" precludes any interest in or expression of a personal feelings. While the expressive elements within the work may be noted, the impact that these expressive details have on the viewer are cautiously concealed, at best admitted with qualifications or justifications. (p. 153-154)

Pour atteindre cette rigueur, les enseignants soulignent qu'il y aurait une période transitoire où l'émotion est mise temporairement en veilleuse au profit d'une lecture de l'œuvre à l'étude.

François précise sa vision de ce moment transitoire où ses étudiants sont amenés à mettre de côté la dimension émotive de leur expérience esthétique : « Il faut passer par là, par une lecture mécanique de l'œuvre. […] C'est un stade où l'étudiant ne vit plus d'émotion parce qu'il veut vraiment être juste. C'est peut-être aussi une attitude très universitaire ou très scolaire ». Deux éléments importants sont soulevés par cette affirmation : les réflexes des étudiants à récuser leurs émotions par souci de rectitude et la nature qualifiée de « scolaire » de ces réflexes.

D'une part, l'enseignant mentionne l'importance qu'accordent les étudiants au fait d'« être justes » à l'égard de la tâche de description et d'analyse critique demandée. Aux premiers abords, cet exercice peut leur paraître en décalage avec l'expérience esthétique vécue dans laquelle la dimension émotive peut prendre le pas, principalement lors de la réaction initiale. Toutefois, à la demande de leurs enseignants et par le biais d'activités ciblées, les étudiants focalisent leur attention sur les dimensions intellectuelle, perceptuelle ou communicationnelle de leur expérience esthétique tout en considérant l'interaction entre ces trois constituantes. Ainsi, les enseignants modélisent leurs réactions afin qu'elles s'éloignent d'une réaction initiale essentiellement émotive.

D'autre part, les enseignants remettent en question la qualité proprement scolaire que sous-tend une telle approche, une attitude qui n'est pas forcément en harmonie avec l'expérience esthétique telle qu'elle est vécue par l'étudiant. Ce faisant, bien que les enseignants adhèrent à l'importance d'objectiver les émotions lors de l'expérience esthétique, nos participants se sont toutefois montrés critiques face à une attitude qui intellectualise à outrance ce contact avec l'œuvre. À cet effet, Éric mentionne que certaines caractéristiques relatives à la dimension émotive de l'expérience esthétique du stade 4 (regardeur re-créateur) du modèle de Housen devraient être placées plus tôt dans la séquence des paliers qu'il propose. L'enseignant précise sa pensée en ces termes :

> Pour moi, [l'expérience esthétique de l'art postmoderne] passe par les sens, justement par l'émotion et par la pensée. C'est un mélange entre tout ce qui vient stimuler le corps, ce qui n'est pas forcément analytique, mais qui, tout à coup, est quand même générateur de significations. Pour moi, c'est un autre rapport à l'œuvre. Les comportements du regardeur re-créateur [stade 4], pour mon expérience d'étudiant, parce que c'est ça que ça me rappelle, arrivent beaucoup plus tôt dans le parcours. (Éric)

Il est primordial pour les enseignants que l'objectivation de la facette émotive de l'expérience esthétique n'entraîne pas sa dévalorisation. Les enseignants souhaitent que les étudiants, à la fin de leur parcours collégial en arts visuels, n'aient pas comme réflexe d'occulter la dimension émotive de leur expérience esthétique de l'art postmoderne, mais plutôt qu'ils sachent l'intégrer au sein du contexte de l'œuvre. Thomas s'exprime ainsi sur les distinctions qu'il dresse au sujet des réactions personnelles de ses étudiants :

> Ce que j'ai identifié au stade 3 [regardeur classificateur], c'est la capacité de l'étudiant de faire la part entre sa réaction personnelle puis l'émotion qui est véhiculée par l'œuvre. […] C'est comme le rapport à la musique, tu as une peine d'amour, puis, tout d'un coup, il y a une pièce musicale qui va être associée à cette peine d'amour. Parfois ça a à voir avec la musique, parfois ça n'a rien à voir avec la musique. Au stade 3 [regardeur classificateur], c'est le moment où l'étudiant commence à distinguer sa réaction personnelle, celle qui n'a pas à voir avec l'œuvre, d'une réaction émotive qui a à voir avec l'œuvre.

Aux yeux des participants, les aptitudes qui permettent aux étudiants de distinguer leur réaction émotionnelle personnelle des émotions véhiculées par l'œuvre sont primordiales à renforcer. Forts de cette habileté, les étudiants pourront réintroduire de manière pertinente leur ressenti afin que la dimension émotive de leur expérience esthétique ne représente plus un frein, comme c'est le cas à leur entrée à la formation, mais qu'elle devienne plutôt un levier pour une appropriation du corpus d'œuvres à l'étude.

Les émotions en guise de levier d'une appropriation personnelle des œuvres. Le détachement émotif qui débute chez le regardeur constructif (stade 2) et qui caractérise le regardeur classificateur (stade 3) est remplacé, chez le regardeur interprète (stade 4), par un retour à l'importance de la dimension émotive dans la réception esthétique de l'œuvre. Cette dimension n'est toutefois plus exprimée sous un registre idiosyncrasique comme c'est le cas dans les premiers stades. Il est souhaité par les enseignants que leurs étudiants soient en mesure, à la fin de leur parcours collégial, de brosser des liens étroits entre les aspects émotifs des œuvres avec leurs éléments opérants :

> Dans mon enseignement, afin de stimuler les étudiants, je leur demande toujours de partir de ce qui les fait vibrer, que ce soit une source négative ou positive. Autrement, ils seraient complètement gainés par rapport à leur travail, puis ils ne sont pas là dans leur stade personnel. Ils pourront, à partir de ces constats, développer des réflexions sur l'art et des façons de créer, puis se retirer de l'affect pour aborder les émotions. (Éric)

Le témoignage d'Éric précise que les émotions jouent un rôle crucial dans l'expérience esthétique des étudiants puisque ces dernières ont une incidence positive sur leur engagement personnel à l'égard des tâches de création ou d'appréciation d'une œuvre qui leur sont proposées. Thomas témoigne ainsi de l'importance qu'il accorde à la dimension émotive de l'expérience esthétique dans son enseignement :

> La dimension émotive, c'est une des dimensions que j'ai beaucoup travaillées parce que j'enseigne l'histoire de l'art à des étudiants qui sont en arts visuels. Ça fait partie des choses que j'essaie d'intégrer, les goûts et les affects, les émotions, et j'essaye de les replacer à la bonne place. Quand les étudiants analysent une œuvre, je ne veux pas que ce soit leurs affects qui dirigent nécessairement leur analyse. Mais, d'un autre côté, ils ont besoin de ces affects-là pour créer. Puis, ils ont besoin d'aller chercher des artistes qui vont les inspirer de façon un peu plus irrationnelle si on veut.

Pour sa part, François mentionne qu'il accorde une place de choix à la dimension émotive au sein de son enseignement-apprentissage : « La dimension émotive est difficile à isoler, mais c'est important de le faire parce que les étudiants ont de la difficulté à comprendre que c'est une dimension ». L'enseignant justifie l'importance qu'il confère à la dimension émotive par le souhait qu'à la fin de leur scolarité, ses étudiants lui reconnaissent une légitimité au sein de leur expérience esthétique. Nous pouvons aisément lier le commentaire du participant avec les propos de Dewey (1938/2010) alors qu'il conclut que « [n]ous sommes enclins à nous représenter les émotions comme des choses aussi simples et homogènes que sont les mots qui les désignent. [Toutefois,] les émotions (quand elles ont un sens) sont des attributs d'une expérience complexe qui progresse et évolue » (p. 90).

De ce fait, l'accent mis sur la dimension émotive favorise une appropriation personnelle des œuvres par les étudiants. L'objectivation de leurs émotions ne signifie donc pas l'éloignement de la dimension émotive dans leurs expériences esthétiques, bien au contraire. Elle suggère plutôt une appropriation plus prégnante des œuvres en leur permettant une réception plus consciente des effets des émotions sur leur expérience esthétique. Cela rejoint la définition de la démarche du regardeur interprète (stade 4) telle que décrite par Housen (1983) :

> Now, with the Interpretative viewer, there is a resurgence of the emotional, sensual response. […] Although rigorous analysis no longer dominates the encounter, it has not been totally rejected, but rather put in service to the emotional encounter […] Distancing is no longer interpreted as being distanced from one's emotional side, but

> rather, as responding to, accepting and then reflecting on one's emotional reactions. (p. 155-156)

Dewey (1938/2010), bien qu'il le formule comme s'appliquant à la notion d'expérience en général, semble bien partager cette idée selon laquelle les émotions constituent un levier d'appropriation personnelle des œuvres. Alors qu'il apprend à conjuguer avec les émotions que lui suggèrent ses expériences esthétiques de l'art postmoderne, l'apprenant trouve dans ce nouvel apprentissage « de nouvelles possibilités et de nouveaux désirs, mais il acquiert en même temps des mécanismes, conditions objectives de son savoir ultérieur. […] Du même coup [il] se sensibilise, [il] accroît ses chances de réaction à certaines conditions particulières et [il] s'immunise relativement à certaines autres, lesquel[le]s, s['il] avait fait un autre choix, seraient devenues des stimuli » (Dewey, 1916/2011, p. 474).

6.2.3 Dimension émotive : établissement des besoins de formation

En comparant la situation des étudiants en début de parcours avec les cibles de formation en lien avec la dimension émotive de l'expérience esthétique, les participants et la chercheure ont établi conjointement les besoins de formation présentés au tableau 7.1. Ces besoins ont été considérés lors de la conceptualisation du modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne qui sera présenté au chapitre 8.

Tableau 6.1 : Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension émotive de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial

- Amener les étudiants à se distancier d'une expérience esthétique de nature idiosyncrasique en favorisant l'objectivation de leurs émotions ressenties, ce qui leur permet de prendre une distance critique à l'égard de leur réaction initiale.
- Encourager les étudiants à canaliser leurs émotions ressenties afin qu'ils soient en mesure de les mettre en perspective avec les éléments opératoires de l'œuvre.
- Inciter les étudiants à concevoir la dimension émotive comme un levier favorisant une appropriation personnelle des œuvres à l'étude.
- Mettre à profit la curiosité et l'intérêt des étudiants face aux productions de l'art postmoderne afin de permettre une plus grande qualité attentionnelle et une exposition plus longue avec l'œuvre à l'étude.

6.3 La dimension perceptuelle

Telle que définie par Csíkszentmihályi et Robinson (1990), cette dimension de l'expérience esthétique se rapporte à la relation du spectateur avec les qualités perceptuelles des objets d'art. Ces dernières incluent les diverses notions du langage plastique[25] ainsi que leur agencement. La nature visuelle et matérielle de la discipline des arts visuels implique une relation de nature sensorielle et physique entre les spectateurs, ici des étudiants et des enseignants, et l'objet créé par l'artiste. Bien qu'une tendance de l'art postmoderne tende à dématérialiser la notion d'œuvre, il n'en demeure pas moins, comme nous en avons fait état lors de l'exposé de notre problématique, que la relation sensorielle est toujours partie prenante de l'expérience esthétique de ses productions. Rappelons que ces dernières ont décentralisé la primauté accordée à la vue comme étant le sens principal de réception des œuvres. La dimension perceptuelle s'intéresse donc aux réactions physiologiques et physiques du spectateur devant l'œuvre.

Précisons que dans le contexte de l'enseignement formel au collégial, les œuvres présentées en salle de classe le sont majoritairement par le biais de reproductions montrées en grand format sur un écran de projection, à l'exception des œuvres étudiées en contexte d'exposition lors des sorties éducatives et des activités parascolaires. Ce mode de présentation comporte inévitablement un décalage dans la réception sensible des productions comparativement à un contact direct avec les œuvres en contexte d'exposition ou d'atelier, ce qui est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'œuvres postmodernes comme nous le précise une enseignante :

> L'œuvre postmoderne est souvent beaucoup plus enveloppante face à la corporalité du spectateur. Elle est plus souvent en trois dimensions et on circule à l'intérieur. La spécialité, la temporalité, le cinétisme et l'évolution d'une œuvre sont difficiles à rendre par une diapositive. (Marie-Claude)

6.3.1 Dimension perceptuelle : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels

Lorsque nous avons demandé aux enseignants de situer leurs élèves en début de formation quant à la dimension perceptuelle, trois participants les situent au stade 1. La deuxième moitié

[25] En guise d'exemples, mentionnons la forme, la ligne, la couleur, la texture, le mouvement, le rythme comme étant des éléments faisant partie du langage plastique. Pour une déclinaison plus exhaustive des notions du langage plastique, nous proposons au lecteur de consulter l'ouvrage de Boisseau (2008).

des enseignants ont, pour leur part, précisé que leurs étudiants ont acquis certains éléments du stade 1 et certains éléments du stade 2 sans toutefois les avoir atteints complètement.

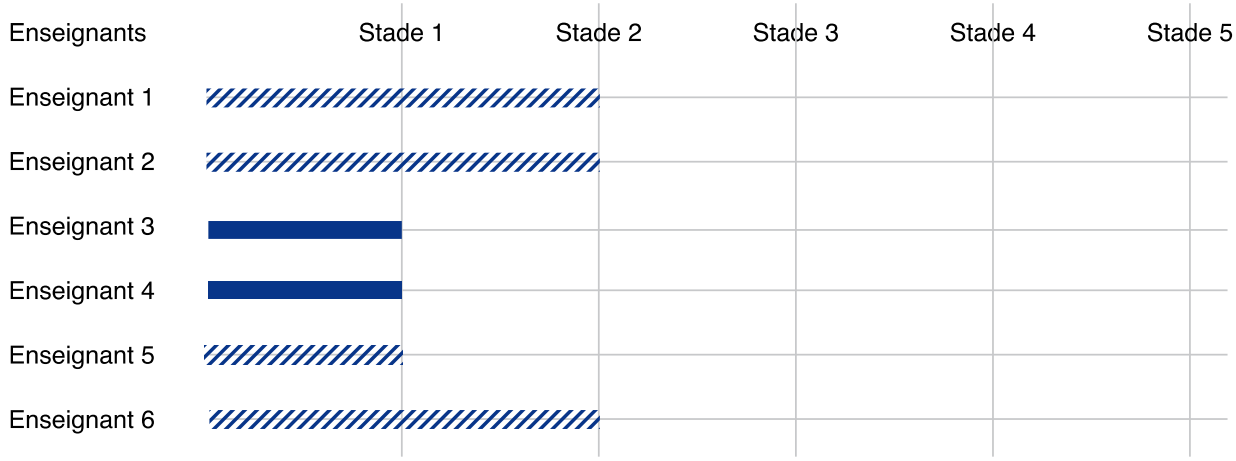


Figure 26 : Dimension perceptuelle : stades des étudiants à l'entrée à la formation

Les enseignants ont précisé qu'à l'entrée à leur formation en arts visuels, les étudiants sont encouragés à aiguiser leur sensibilité à percevoir. Ces derniers raffinent leurs aptitudes à capter les détails des œuvres sans toutefois être en mesure d'en brosser une vue d'ensemble pour entrevoir l'œuvre comme un tout cohérent. Qui plus est, les particularités des nouveaux moyens d'expression dont fait état l'art postmoderne participent à rendre accrocheuse la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique chez les étudiants novices en vue d'un réinvestissement technique au sein de leur projet de création.

La sensibilité à percevoir des étudiants. Les participants jugent qu'un des apprentissages qui est à réaliser très tôt par leurs étudiants lors de leur entrée à la formation collégiale en arts visuels est celui de développer leurs habiletés à interragir avec les aspects sensibles de l'œuvre : « À mon avis, c'est important de les sortir de l'émotion pour nous rendre rapidement à la dimension perceptuelle » (Catherine). Ils mentionnent que l'aspect perceptuel de l'expérience esthétique représente la dimension de l'expérience esthétique avec laquelle leurs étudiants sont les moins familiers au départ :

> Au niveau perceptuel, c'est le mandat des enseignants en arts du collégial de leur montrer à voir les œuvres, c'est notre travail. Par rapport à cette dimension, je sais que les étudiants arrivent au stade 1 et ça ne me scandalise pas du tout parce que je considère que je suis le premier intervenant dans leur cheminement scolaire à traiter de l'aspect perceptuel et de ses notions. Dans mon parcours personnel, ça ne s'est pas

> passé comme ça. J'ai commencé à suivre des cours d'art en neuvième année [secondaire 3], et ce, à tous les jours depuis la neuvième année [secondaire 3] jusqu'à la fin de mon doctorat. Ce n'est pas du tout le même contexte [pour les étudiants]. Là, il y en a peu de cours d'arts, donc, il est fréquent que nous soyons les premiers intervenants, bien que parfois, ils aient eu un professeur éclairé quelque part. (François)

L'enseignant mentionne que pour certains étudiants, la dimension perceptuelle représente des considérations relativement nouvelles à l'égard de leur expérience esthétique, ce qui explique leur faible niveau à l'entrée à la formation. Il considère qu'il en est de la responsabilité de l'enseignant du collégial d'initier les étudiants nouvellement inscrits aux notions entourant cette dimension.

Cette initiation est néanmoins difficile, et ce, non seulement en raison des faibles acquis antérieurs des étudiants, mais elle est aussi d'autant plus complexifiée par les particularités de l'art postmoderne :

> Le postmodernisme, c'est difficile en général comme forme d'art. Les jeunes sont habitués à voir des peintures, des sculptures, ils ont vu ça souvent, mais une œuvre postmoderne, c'est fort différent. (Marie-Claude)

Ainsi, lorsqu'il leur est demandé de dialoguer à partir et sur une œuvre, les étudiants sont prompts à vouloir dégager sa portée symbolique, et ce, au détriment d'une description de ses composantes perceptuelles et sensibles :

> Ils [les étudiants débutants] voient juste leur interprétation de l'œuvre et ça fausse complètement leur regard sur l'œuvre. Ils ne voient pas l'œuvre, ils ne voient pas ses détails. Ils tombent tout de suite dans une interprétation symbolique, dans l'interprétation de son apparence. […] Ils projettent leurs conventions et c'est ça qu'ils voient, ils voient leurs conventions. (François)

Tout comme la dimension émotive que nous avons décrite en amont, l'apparence de l'œuvre guide la réaction initiale des étudiants vers un registre plus personnel et idiosyncrasique. Cette observation de l'enseignant rattache la posture des étudiants en début de formation à celle du regardeur naïf (stade 1) établie par Housen (1983) :

> […] the Accountive viewer [stade 1] relies on sense perceptions of the subject matter as his guide to the work's meaning. […] He reacts with a naive immediacy to the aesthetic object, often without questioning anything beyond the object's sensory appearances. (p. 142)

Les enseignants notent donc chez leurs étudiants en début de parcours une faible considération pour la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique. Les participants mentionnent que cette dimension est comprise comme une simple interface entre le spectateur et le message véhiculé par l'artiste. Les aspects matériels de l'œuvre représentent davantage un moyen nécessaire utilisé par l'artiste pour communiquer et, selon les étudiants novices, la dimension perceptuelle de l'œuvre ne revêt pas forcément une portée symbolique en elle-même. Ces derniers ont donc peu l'habitude de remettre en question les facettes formelles et matérielles des œuvres postmodernes et elles contribuent peu ou pas au sens qu'ils attribuent à l'œuvre. Cela incite Éric à préciser que, dans le cadre de leur formation en arts visuels, « […] ils doivent apprendre à raisonner avec des signes plastiques ». Devant l'œuvre, les étudiants débutants entreprennent plutôt une quête interprétative. Le sens de l'œuvre est recherché d'une part dans la dimension émotive de son expérience esthétique et, d'autre part, par son analyse symbolique, comme le précise Thomas :

> La problématique de l'interprétation [chez les étudiants débutants] est que déchiffrer un symbole, ça leur donne l'impression d'avoir une réponse et qu'ils aient compris l'œuvre. C'est le problème de la portée symbolique […] C'est pour cette raison que la reconnaissance du symbole, je refuse de l'admettre comme un enseignement. […] Et si les étudiants sont rassurés par leur réponse, à ce niveau-là, bien ils se font plus de tort que de bien à mon avis.

Pour les étudiants qui se situent au début de leur formation, cette portée symbolique est comprise comme le contenu de l'œuvre et le message qu'elle véhicule. Elle correspond à ce qu'ils doivent découvrir et déchiffrer principalement par la représentation qu'elle suggère. Par ailleurs, selon les participants, ce réflexe des étudiants n'est pas étranger avec la nature des tâches qui leur sont proposées et est tributaire du contexte scolaire dans lequel se tient l'enseignement formel :

> Je dois avouer que, pour moi, l'expérience esthétique ce n'est pas de trouver que les couleurs sont belles, c'est de commencer à comprendre. Et là, quand je dis *comprendre*, ça n'a pas besoin d'être intellectuel, c'est-à-dire sentir ce qui se passe. Je ne veux pas rendre triviale l'expérience, mais elle permet de se raccrocher [à l'œuvre]. (Thomas)

> Je vais aussi varier mes approches d'enseignement, c'est-à-dire que je leur demande de regarder l'œuvre avec leurs yeux, avec leur nez, avec leurs oreilles. Je vais constamment essayer de déplacer leur point de vue pour vivre l'œuvre de manière sensorielle, pour la vivre intellectuellement et pour la vivre visuellement. Mais, au départ, les étudiants ont parfois de la difficulté avec ces approches parce que

> l'enseignement de l'histoire de l'art a été beaucoup fondé sur un rapport intellectuel et logique à l'œuvre. (Thomas)

La vision de l'expérience esthétique et les approches pédagogiques auxquelles fait allusion Thomas permettent de rendre légitimes ce que les étudiants captent par leurs différents sens. En contrepartie, elles leur demandent d'aiguiser l'ensemble de leur sensibilité esthétique afin d'être plus réceptifs aux divers effets produits par l'œuvre. De plus, ces approches pédagogiques en appellent à une ouverture de la part des étudiants puisque ces démarches requièrent de suspendre leur désir de comprendre ce que représente l'œuvre uniquement par le biais de sa représentation symbolique. Elles exigent ainsi d'établir en premier lieu une description exhaustive de l'œuvre rendue possible grâce à un balayage rigoureux de ses composantes, mais aussi par la mise en relation de ses différents effets perceptuels. Concernant ce dernier aspect, l'expérience esthétique de l'art postmoderne représente tout particulièrement un défi puisqu'elle demande aux étudiants de rompre avec des habitudes de réception, où la vue joue un rôle de premier plan, et d'être à l'affût des effets produits par les œuvres sur l'ensemble de leurs sens. Qui plus est, en contexte formel d'enseignement, ce défi est double en raison du fait que les étudiants ont souvent accès à l'œuvre par des reproductions qui inhibent quelques fois les portées sensorielles d'œuvres conçues pour être expérimentées autrement qu'en ayant recours à la vue.

Du détail et du général. Les enseignants mentionnent que, malgré leur compréhension embryonnaire de la dimension perceptuelle, les étudiants débutants relèvent avec une certaine aisance les détails de l'œuvre : « […] tu sais les détails, parfois, ils en voient beaucoup et assez vite » (Thomas). Rapidement, ils sont en mesure d'effectuer un balayage somme toute efficace des productions postmodernes à l'étude. Ces détails représentent toutefois les pièces d'un casse-tête qu'ils ont du mal à assembler. Bien que les étudiants décèlent plusieurs des morceaux de ce casse-tête, ils opèrent plus difficilement lorsqu'il leur est demandé d'établir des rapports entre chacune de ces pièces pour les assembler en un tout cohérent : « Ils regardent une œuvre puis ils vont s'attarder à certains détails. […] Ils ont de la difficulté à concevoir les liens entre les éléments qu'ils voient » (Marie-Claude). Ainsi, comme leurs intérêts sont dirigés vers un ensemble de détails, la dimension perceptuelle de leur expérience esthétique offre une compréhension de l'œuvre qui est morcelée. La démarche, telle que décrite par les enseignants, se rapporte à celle du regardeur constructif (stade 2) que suggère Housen (1983) :

> Keeping close to the phenomenally present, not straying far from the object at hand, the viewer notices, one by one, individual traits of the work. A concern with the formal properties of the works as an art object is beginning to grow. (p. 147)

Tôt dans leur formation, l'intérêt pour la dimension formelle de l'œuvre et sa prise en compte commence à générer des expériences esthétiques plus riches et plus prégnantes : « Ils acquièrent une certaine forme de précision. Ils commencent à être conscients qu'il y a le général et qu'il y a le détail. Puis, devant une couleur par exemple, ils sont en mesure de la nommer et de préciser ses effets » (François). Ainsi, les étudiants novices mettent à profit leurs qualités d'observateurs et prennent progressivement conscience des détails dans l'optique de leur relation à l'ensemble plus général que constitue l'œuvre.

Une dimension jugée accrocheuse en vue d'un réinvestissement technique. Bien que la dimension perceptuelle ne soit pas perçue par les étudiants en début de formation comme un vecteur participant au sens conféré aux œuvres, elle demeure un élément qui va contribuer à susciter positivement leur qualité attentionnelle envers une production :

> Il y a des œuvres qui sont purement intellectuelles, mais il y en a d'autres qui sont très perceptuelles, donc c'est une des caractéristiques des œuvres postmodernes. C'est l'aspect perceptuel qui, d'après moi, accroche plus facilement [les étudiants] de prime abord. (Marie-Claude)

Préoccupés par leur propre réalisation d'œuvres, les intérêts des étudiants, en ce qui a trait à la dimension perceptuelle, sont orientés vers des aspects plutôt pratiques. Ils se questionnent sur les techniques et les matériaux exploités dans les œuvres à l'étude. Housen (1983) décrit en ce sens cet intérêt chez le regardeur constructif (stade 2) :

> Here the viewer sets for himself the task of looking at the medium and nothing but how it was done, the technique, and how well it was done. […] Keeping close to the phenomenally present, not straying far from the object at hand, the viewer notices, one by one, individual traits of the work. A concern with the formal properties of the work as an art object is beginning to grow. (p. 146-147)

La réalisation technique occupe donc une place importante dans la réception de l'œuvre à un tel point que c'est souvent à partir de cet aspect que les étudiants débutants sont les plus à l'aise pour décortiquer des aspects formels de l'œuvre postmoderne. C'est effectivement bien souvent en

relatant des éléments de la confection de l'œuvre, les matériaux utilisés, les moyens d'expression employés et les techniques qu'ils en arrivent à une première description de l'œuvre.

6.3.2 Dimension perceptuelle : cibles de formation à la sortie du programme *Art visuels*

À la sortie de la formation collégiale en arts visuels, les participants ont précisé que leurs étudiants sont en mesure d'atteindre le stade 4 ou 5 de la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. La grande majorité a défini le stade 4 comme représentant la cible de formation. Deux enseignants prétendent que leurs étudiants peuvent atteindre partiellement le stade 4 (regardeur interprète) alors que trois participants jugent que les étudiants finissants sont en mesure d'atteindre complètement ce stade. Un participant mentionne que ces étudiants finissants dépassent le stade 4 et attenderont partiellement le stade 5 (regardeur re-créateur).

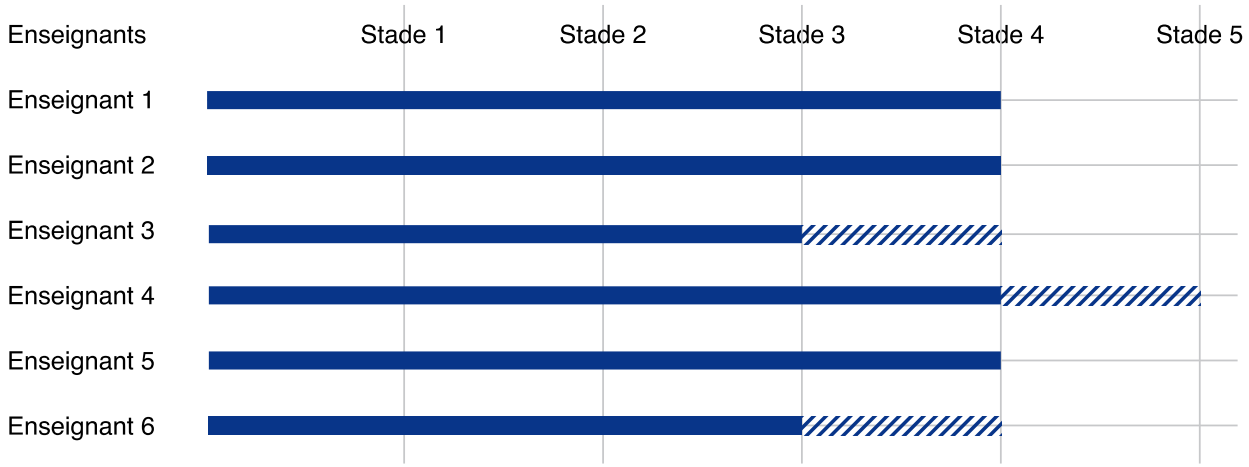


Figure 27 : Dimension perceptuelle : stades visés à la sortie de la formation

Alors qu'ils ont été interrogés sur les cibles de formation en lien avec la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique, les enseignants ont précisé qu'ils aspirent à ce que leurs étudiants finissants acquièrent une connaissance élargie des moyens d'expression propres à l'art postmoderne. Les participants souhaitent que leurs étudiants soient en mesure de les reconnaître, de les nommer et d'en préciser leurs principaux effets. De plus, les enseignants ont mentionné l'importance des modalités de mise en exposition des œuvres ainsi que des stratégies favorisant la prise en compte du spectateur comme étant des particularités sur lesquelles ils insistent dans le cadre de leur enseignement-apprentissage de la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique

de l'art postmoderne. Ils ont aussi témoigné du fait que la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique est explorée dans le cadre de leur enseignement en salle de classe, mais qu'elle est optimisée lors du contact direct avec les œuvres, soit lors des sorties dans les lieux de diffusion ou lors des visites d'ateliers d'artiste.

Vers une connaissance élargie des moyens d'expression. Tous les participants s'entendent pour affirmer que la présentation d'un grand registre d'œuvres qui illustrent l'étendue des moyens d'expression est favorable au sein de la formation en arts visuels au collégial :

> À la fin de leurs études collégiales, je souhaite qu'ils aient été familiarisés avec un éventail de moyens d'expression. J'entends par moyens d'expression les techniques, le langage plastique et les stratégies de représentations. Pour ce faire, il est primordial que les étudiants voient un maximum d'œuvres et qu'ils aient un contact avec un très large éventail de moyens d'expression. […] Alors, plus ils ont vu d'œuvres, moins ils vont être surpris et plus ils vont être capables d'appréhender ce qu'ils ont devant eux. C'est pour moi une cible de base de la formation au cégep. (Marie-Claude)

Un contact privilégié avec une multitude de moyens d'expression permet non seulement aux étudiants de les reconnaître, mais aussi de les nommer avec précision :

> On a besoin d'affiner le vocabulaire des étudiants concernant la dimension perceptuelle pour qu'ils soient capables de nommer les moyens d'expression qu'ils voient. Et, à travers le vocabulaire, ils énoncent des concepts […] Tu vois, dans les travaux que je demande, je leur demande de nommer des effets, donc de mettre le nom sur un effet. C'est un processus simple, qui appartient au regard classificateur. Je leur demande : « Vous voyez quoi, qu'est-ce que ça produit comme effet, mettez-y un nom ». (François)

Au terme de leur formation, les étudiants sont donc en mesure d'identifier et de nommer les moyens d'expression utilisés par les artistes de la postmodernité, mais ils sont aussi à même de préciser leurs effets perceptuels. C'est ce qui incite François à préciser :

> Lorsque je lis la phrase de Housen : « He focuses on how these features signify, rather that what they signify », je trouve que c'est un objectif. En fait, je trouve que l'énoncé condense mon objectif concernant la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique collégial.

Grâce à leur formation, les étudiants diplômés ont donc développé leur sensibilité aux effets perceptuels des moyens d'expression, mais sont aussi plus ouverts et curieux à l'idée de découvrir de nouvelles possibilités : « Ils constatent que oui, c'est possible qu'un artiste fasse de

la couture, ça se peut de tisser en art postmoderne et ça se peut aussi de faire un amas de quelque chose. Il n'y a pas juste de la peinture » (Marie-Claude).

Pour solliciter leurs compétences perceptuelles à l'égard de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, les enseignants favorisent un contact de proximité entre les étudiants et les œuvres :

> Il faut vraiment qu'ils [les étudiants] aient été en contact avec le plus d'œuvres possible. C'est essentiel d'aller voir les œuvres des musées et de leur proposer des voyages culturels qui ont pour but de visiter des expositions à l'étranger. C'est important qu'ils soient en contact direct avec les œuvres. Ils ne se sentent ainsi plus largués par les œuvres, mais ils sentent qu'ils ont développé les outils pour être capables de les comprendre. (Marie-Hélène)

En plaçant les étudiants en lien direct avec les œuvres postmodernes, les enseignants suscitent donc leurs aptitudes à reconnaître et à nommer des savoirs techniques et des gestes transformateurs. Ce contact avec la présence matérielle de l'œuvre est réinvesti en salle de classe afin d'accentuer le développement d'une sensibilité accrue aux effets des moyens d'expression :

> Dans mon enseignement, je vais m'assurer qu'ils aient vu un maximum d'expositions en personne. Je veux être certain de les amener au musée. Quand je fais ces visites dans les lieux d'exposition, je concentre mon enseignement sur les aspects que l'on n'est pas capable d'expérimenter en classe et j'utilise fréquemment cette expérience comme un rappel lorsque l'on retourne en cours en faisant des liens entre les productions vues antérieurement au musée et celles présentées sur la projection. J'insiste pour qu'ils viennent absolument au musée. Souvent, je vais faire une visite où je traite du contenu des œuvres, mais je vais aussi souvent arrêter le parcours pour observer plein d'œuvres juste pour leur demander : « Est-ce que vous voyez le coup de pinceau ici ? Est-ce que vous voyez le coup de pinceau là ? Est-ce que vous voyez ici comment la lumière fonctionne dans cette œuvre ? Regardez l'œuvre de proche, de loin et tout ça ». J'insiste sur cet aspect expérientiel pour qu'après, ils aient des référents et qu'ils soient capables de traduire cette expérience vécue en classe. Mais ça, c'est très difficile pour eux et ça vient avec beaucoup d'entraînement. (Thomas)

Les visites d'ateliers ont aussi un effet catalyseur pour la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique. Marie-Hélène a traité en ce sens des apports des rencontres avec l'artiste en production en explicitant une expérience vécue :

> J'ai amené les étudiants à Daïmôn pendant qu'un artiste faisait une résidence de production. Il ne nous a pas seulement donné accès à l'œuvre sonore qu'il était en train de produire, mais il a expliqué aux étudiants comment il travaillait, il leur a montré l'œuvre dans sa technicité, et a fait des liens avec ses ancrages plus

> théoriques. Cette rencontre a eu une influence directe sur les étudiants. En fait, il a démystifié le fait de produire du son et puis les façons de le faire avec des objets assez usuels. Les étudiants se sont vraiment identifiés à lui comme une figure importante en début de session.

Les sorties dans les lieux de diffusion professionnels ainsi que les visites d'ateliers ne sont donc pas conçues comme des activités de formation extracurriculaires, en marge des cours réguliers, mais bien comme faisant partie intégrante de la formation en arts visuels. Les enseignants insistent sur le fait qu'elles représentent des occasions pour établir des contacts privilégiés avec les œuvres postmodernes. Ces activités sont plutôt considérées comme étant significatives pour le développement d'une connaissance approfondie des moyens d'expression et elles contribuent au raffinement de la sensibilité aux effets perceptuels des œuvres, un objectif de formations cher aux participants lorsqu'il est question de l'expérience esthétique de l'art postmoderne.

L'œuvre et son contexte d'exposition. Les particularités des nouvelles formes de création exigent de la part des étudiants qu'ils élargissent leurs connaissances techniques et leurs savoirs entourant l'usage des différents matériaux, mais ils nécessitent aussi une prise en compte de la mise en exposition de l'œuvre au sein de leur expérience esthétique. Thomas relate comment les modalités de mise en exposition des œuvres sont intégrées dans son enseignement-apprentissage :

> Quand ils [les étudiants] arrivent en deuxième année, ils sont plus habitués de visiter des expositions alors on introduit la question de mise en espace des œuvres. C'est à ce moment que je leur propose des apartés qui sont plus théoriques qui traitent de la façon dont sont montées les expositions.

Dans le même sens, Éric précise que sous l'égide de la postmodernité, les œuvres sont souvent conçues pour entretenir un dialogue avec leur espace de diffusion :

> J'incite mes étudiants à analyser l'œuvre en dehors de l'espace de l'œuvre elle-même. Je veux qu'ils la réfléchissent non seulement dans son contexte spatial, mais dans son environnement. J'amène les étudiants à comprendre qu'un tableau, s'il est dans un corridor, dans une école, s'il est mis dehors, sur la rue, le sens va toujours varier selon son espace, et ça, ça appartient à la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'œuvre postmoderne.

Ce faisant, l'expérience esthétique de l'œuvre d'art postmoderne est enrichie par le rapport aux différentes modalités de mise en exposition des œuvres, modalités qui doivent être prises en

compte dans les expériences esthétiques des étudiants en fin de parcours. Cette prise en compte décentralise l'attention que porte les étudiants aux seuls objets d'art exposés comme étant des objets autonomes, mais incite les étudiants à les considérer dans leur rapport au lieu et au contexte d'exposition qui sont aussi important de remettre en question dans la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique.

Réflexion autour de son statut de spectateur. En plus d'une prise en compte plus raffinée des œuvres dans leur contexte d'exposition, les étudiants du collégial auront développé au cours de leur scolarité une perception kinesthésique des œuvres :

> Dans le cheminement et le développement des étudiants au collégial se développe une compréhension vraiment importante du rapport qu'ils entretiennent avec les objets exposés, leur environnement, surtout une compréhension de la présence du corps et le rapport entre le corps et les objets. (Éric)

Régulièrement mis en contact avec des pratiques artistiques qui développent des stratégies pour inclure les spectateurs, les étudiants finissants sont plus à même de les reconnaître et de les comprendre :

> Les œuvres d'art postmoderne s'intéressent directement au regardeur, à leur public. Elles questionnent leur public. C'est certain que ça a un effet sur l'expérience esthétique puisque dans l'œuvre, et il y a une grande partie de l'esthétique relationnelle qui s'intéresse précisément à ça, il est essentiel d'engager son spectateur. (Thomas)

> La place du spectateur est très importante dans l'art postmoderne. Mon enseignement présente certaines stratégies que les artistes utilisent pour inclure le spectateur dans leurs œuvres. Donc, les étudiants [finissants] doivent percevoir comment l'artiste joue sur ces perceptions. (Thomas)

Ainsi, devant une œuvre postmoderne, les étudiants finissants vont remettre en question leur posture de spectateur. Ils vont être non seulement sensibles aux propriétés sensorielles que les objets font intervenir, mais ils vont remettre en question les stratégies utilisées par les artistes pour absorber le spectateur ou, par opposition, rejeter sa présence.

6.3.3 Dimension perceptuelle : établissement des besoins de formation

Concernant les besoins de formation concernant la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, il a été possible de les définir en mettant en comparant les variations existant entre la situation initiale des étudiants qui entrent au programme *Arts visuels* et

les cibles de formation à atteindre au terme de la formation établies par les enseignants. De cet exercice, les enseignants et la chercheure ont identifié quatre besoins de formation présentés ci-dessous dans le tableau 7.2.

Tableau 6.2 : Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial

- Miser sur les habiletés des étudiants à détecter les détails des œuvres afin de l'amener à les mettre en perspective avec l'ensemble des éléments présentés par la proposition artistique.
- Sensibiliser les étudiants à l'éventail des moyens d'expression de l'art postmoderne (techniques, moyens d'expression, langage plastique) afin de les amener à les reconnaître, les nommer et être sensibles à leurs effets perceptuels.
- Décentraliser la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'œuvre d'art postmoderne à son contexte d'exposition.
- Cultiver, chez les étudiants, une sensibilité aux différentes stratégies des œuvres postmodernes qui favorise une prise en compte ou l'intégration du spectateur.

6.4 La dimension intellectuelle

La dimension intellectuelle concerne, d'une part, le contenu et les éléments conceptuels que présente l'œuvre et, d'autre part, les processus intellectuels mis en branle par les étudiants afin de traiter ces informations. Ces deux aspects de la dimension intellectuelle de l'expérience esthétique sont mis à contribution afin de permettre aux étudiants de brosser une interprétation des œuvres et d'en dégager une appréciation.

Les éléments conceptuels et le contenu de l'œuvre ont trait notamment aux éléments sociaux, historiques, philosophiques, culturels, politiques, psychologiques qu'elle propose. Ils se reportent entre autres aux connaissances déclaratives et aux connaissances procédurales de la matrice disciplinaire que nous avons présentée au chapitre précédent.

Quant aux processus intellectuels de l'expérience esthétique, ils représentent l'ensemble des opérations qui permettent aux étudiants d'analyser l'information qui leur est présentée et à la

mettre en relation avec les autres facettes de leur expérience esthétique. Au terme de ces processus, ils seront en mesure de décrire, d'analyser et de porter un jugement critique sur la proposition artistique soumise à leur attention. Grâce à ces processus, ils sont aussi à même de la situer à l'égard des orientations que propose la sphère de l'art postmoderne.

Concernant les processus intellectuels définis ci-dessus, Csíkszentmihályi et Robinson (1990) précisent qu'ils se déclinent sous deux formes, une forme fermée (*closed*) et une forme ouverte (*open-ended*) : « Certain individuals, for example, employed intellect in the service of achieving a kind of closure, while others used cognitive means to open up works to more varied interpretations » (p. 42). Le contraste entre une expérience esthétique fermée et ouverte s'exprime dans la façon dont elle situe le rapport du spectateur à l'œuvre. Ainsi, le spectateur peut concevoir l'œuvre comme un objet dans lequel l'artiste a fixé toutes les interprétations et toutes les possibilités esthétiques envisageables. Cela correspond à la forme dite « fermée » (*closed*) de l'expérience esthétique, une posture qui place le récepteur dans une quête visant à découvrir cette interprétation préétablie. À l'inverse, la forme ouverte de l'expérience esthétique considère la part active de l'interprète et conçoit de manière positive une collaboration entre le spectateur et l'œuvre dans l'attribution de son interprétation qui demeurera ouverte une fois l'expérience esthétique vécue (Gaden, 2006).

6.4.1 Dimension intellectuelle : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels

Les enseignants sondés jugent qu'à l'entrée au programme *Arts visuels*, les stades 1 et 2 décrivent la posture de leurs étudiants à l'égard de la dimension intellectuelle de leur expérience esthétique de l'art postmoderne. Cinq enseignants ont précisé qu'une majorité de leurs étudiants a atteint le stade 1 alors qu'une enseignante situe ses étudiants comme ayant complété le stade 2.

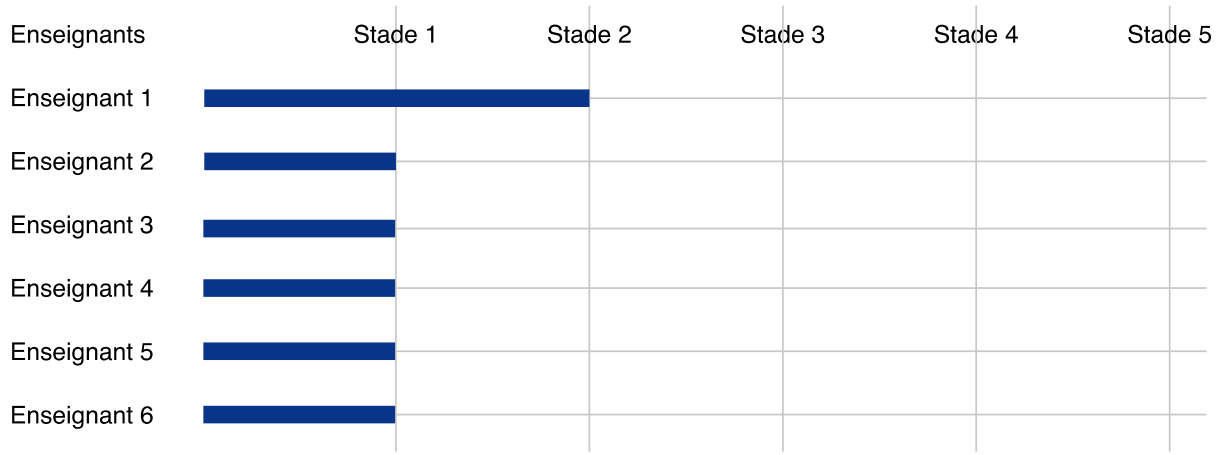


Figure 28 : Dimension intellectuelle : stades des étudiants à l'entrée à la formation

Concernant la dimension intellectuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne chez leurs étudiants en début de formation, les enseignants ont mentionné que, bien qu'ils disposent de certaines connaissances permettant une interprétation des œuvres, la résistance que leur pose le concept d'art sous le paradigme postmoderne représente chez eux un obstacle à leur compréhension. De plus, ils ont précisé que, lors des premières sessions de la formation, les étudiants réalisent des apprentissages significatifs liés à l'expérience esthétique de l'art postmoderne grâce à la constitution d'un cadre de référence leur permettant de circonscrire les paramètres définissant la singularité des œuvres postmodernes. En outre, les enseignants ont défini que le processus d'analyse des œuvres par leurs étudiants novices les mène à avancer une interprétation qualifiée de « fermée ».

Un bagage de connaissances difficile à réinvestir face à un concept d'art résistant. À leur arrivée à la formation postsecondaire, les étudiants disposent d'un ensemble de connaissances antérieures qui leur ont permis de s'approprier les principaux enjeux de la société du XXIe siècle : « […] Leur expérience personnelle est vraiment présente dans leur vision du monde, mais, à leur façon, ils sont très conscients des enjeux de la société » (Catherine). Comme les différentes problématiques contemporaines se situent au cœur des préoccupations de l'art postmoderne, les enseignants jugent que les œuvres de ce paradigme artistique sont les plus susceptibles d'interpeller les étudiants :

> Je pense aussi que c'est l'art qui leur parle le plus, parce qu'il parle d'une génération, il parle d'une époque, il parle d'enjeux qui sont actuels. Donc, selon moi, l'art

> postmoderne a le pouvoir de […] susciter beaucoup plus d'intérêt chez les étudiants que n'importe quelle autre époque de l'histoire de l'art. (Marie-Hélène)

Malgré cette proximité des étudiants débutants quant aux enjeux que soulèvent les productions récentes, l'art postmoderne les rebute en raison de la conception de l'art qu'ils entretiennent. Celle-ci, dans sa forme et dans son fond, ne correspondrait pas à celle des réalisations qui leur sont proposées :

> C'est important de comprendre que les étudiants arrivent avec un bagage et des connaissances historiques. Ils ont certains outils et ils ont des connaissances, sauf qu'ils ont tellement cette idée-là que les œuvres sont des chefs-d'œuvre intemporels. C'est ce qui est encore véhiculé comme image et ça fait en sorte qu'ils pensent qu'il faut qu'ils comprennent l'art et que, s'ils ne comprennent pas l'art, ils n'ont rien compris aux œuvres qu'on leur présente, ce qui est faux. Donc, ils entrent avec un regard naïf au sens où ils ne savent pas qu'ils savent des choses. […] Puis, en art contemporain, à moins d'être né il y a deux minutes, nous possédons tous des notions pour l'appréhender puisque les œuvres parlent du monde dans lequel nous vivons. […] Mais, ils [les étudiants] ne le savent pas parce que leur conception de l'art elle, elle n'est pas en art postmoderne. Et les étudiants sont au stade 1 jusqu'à ce que nous arrivions à recentrer et à redéfinir avec eux ce qu'est l'art. (Thomas)

Les participants ont soulevé que le nouveau paradigme dans lequel s'inscrit l'art postmoderne suscite un inconfort et une gêne de la part des étudiants : « Le postmodernisme suscite souvent un manque de confiance en soi par rapport à ce qu'ils [les étudiants] perçoivent, ce qu'ils comprennent de l'œuvre » (Marie-Claude). L'œuvre d'art postmoderne représente pour les étudiants une œuvre réticente[26] dont la compréhension et l'analyse ne sont pas immédiates.

Une des tâches que les étudiants ont à réaliser lors en début du programme *Arts visuels*, c'est de se construire des points de repère au sujet des spécificités de l'art postmoderne :

[26] Le concept d'« œuvre réticente » est emprunté à Tauveron (1999) qui, dans le domaine de la didactique de la lecture, parle de « texte résistant ». La chercheure mentionne que le « texte résistant », contrairement au « texte collaborationniste », n'offre pas une saisie instantanée chez son lecteur puisqu'il se trouve « en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiat et laisser une part de travail au lecteur » (Tauveron, 1999, p. 18). Ainsi, la lecture d'une production réticente peut rebuter l'étudiant aux premiers abords, puisqu'une part de son interprétation nécessite une certaine quête interprétative de se part. Des qualificatifs souvent associés à l'œuvre réticente est sa polysémie de laquelle découle une pluralité des pistes interprétatives. Tauveron (1999) parle alors du texte résistant comme une « œuvre proliférante ». Malgré les efforts qu'elle sous-tend, l'interprétation d'une œuvre résistante peut aussi devenir un véritable plaisir pour l'étudiant à la condition toutefois que sa créativité puisse entrer en jeu et qu'elle lui offre une chance de mettre ses aptitudes à l'épreuve (Tauveron, 1999).

> Je pense que l'art postmoderne développe un langage tout à fait différent que toute autre œuvre dans l'histoire [de l'art]. Là où je veux aller, c'est que c'est à la fois épeurant pour les étudiants, parce qu'ils n'ont aucun ancrage et qu'ils ont à le développer. (Marie-Hélène)

> Je trouve que l'art postmoderne, c'est assez éclaté, les étudiants ne peuvent pas l'aborder d'un seul coup d'œil dans une vision à sens unique. Moi, je vois qu'ils doivent essayer de s'ancrer à partir de quelques éléments forts. C'est ça, il faut les habituer à faire du repérage. (Marie-Claude)

La posture des étudiants reflète celle du regardeur naïf tel que le décrit Housen (1983) : « [the Accountive viewer is] lacking a framework upon which to organize his responses to works of art » (p. 142). Ainsi, mettre de l'avant une présentation explicite du postmodernisme et susciter chez les étudiants une réflexion sur ses répercussions sur le concept d'art et d'œuvre d'art leur permet d'orienter leur compréhension de ce phénomène. Cela incite les enseignants à encourager les étudiants à se construire un cadre de référence qui leur permet non seulement le réinvestissement de leurs connaissances antérieures, mais qui favorise aussi chez eux une plus grande aisance afin qu'ils apprécient les productions postmodernes avec plus d'assurance et d'intérêt.

Vers la constitution d'un cadre de référence. La constitution d'un cadre de référence, bien qu'il soit embryonnaire au début de la formation, sert de guide aux nouveaux étudiants dans leur compréhension de l'art postmoderne. Ce cadre de référence sera d'abord érigé à leur image. Autrement dit, il est principalement constitué à partir de leurs intérêts qu'ils vont ensuite rallier aux éléments théoriques abordés dans les cours. Thomas illustre ce phénomène à l'aide du cas particulier d'une étudiante : « Je pense à une étudiante, entre autres, qui est gaie et qui a participé au groupe LGBTQI [lesbienne, gaie, bisexuel, transgenre, *queer* et intersexuées] du Cégep. Elle s'est confrontée aux questions du féminisme en les approfondissant davantage. Elle a aussi voulu en traiter dans ses œuvres ». Cela fait croire aux enseignants que l'aspect personnel de l'expérience esthétique des étudiants en début de parcours est aussi présent au sein de sa dimension intellectuelle.

La démarche qui vise la construction d'un cadre de référence ressemble, au départ, à un exercice de collage d'éléments théoriques tel que nous le mentionne Housen (1983) pour le regardeur constructeur (stade 2) :

> For a guide to viewing, this viewer, like the Accountive viewer, uses his sense (*sic*) perceptions and his memory. However, memory is composed of not only personal recollections, but communal or societal information. Rudimentary aesthetic traditions, principles, and values are now considered. […] His goal is to construct some sort of framework for viewing the work of art; a framework for classifying the work of art. Experience, recollection, perception of surrounding world logically form the base for his comments. (p. 146)

Ce processus se déroule de manière concomitante entre l'édification de repères théoriques et leur mise à l'épreuve de manière plus empirique lors de l'expérience esthétique d'œuvres postmodernes. Forts de cette construction conceptuelle, les étudiants se serviront de leur cadre de référence, tel un registre, afin de classer les productions soumises à l'étude et ainsi déterminer leur appartenance aux différentes orientations de la postmodernité artistique. Bien que cette catégorisation favorise peu une compréhension nuancée des œuvres, les étudiants novices cherchent par cet exercice à établir les principes généraux du paradigme de l'art postmoderne afin de se créer des repères leur permettant de situer les œuvres postmodernes. Pour leur part, les œuvres analysées vont à leur tour soutenir leur cadre de référence en exemplifiant, en raffinant et en bonifiant la compréhension de ses composantes.

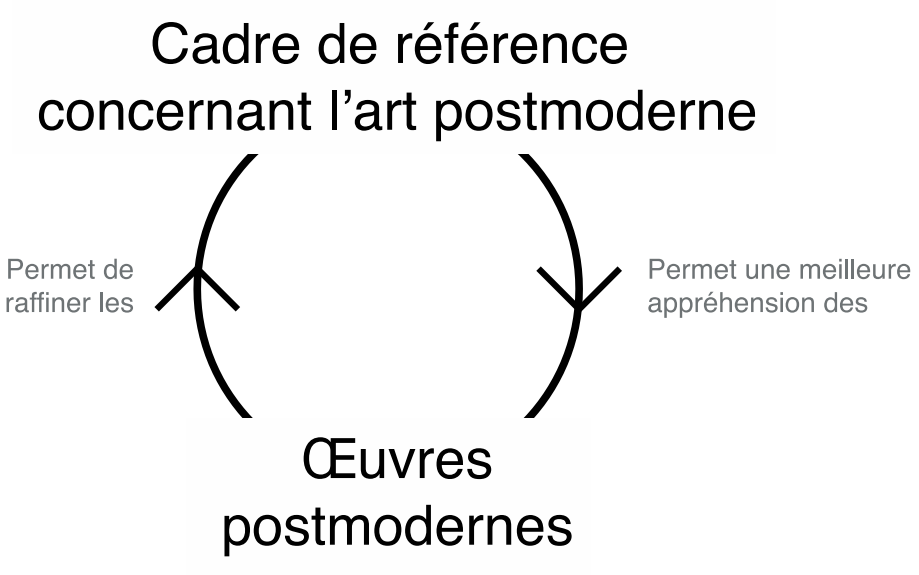


Figure 29 : Interaction entre le cadre de référence et les œuvres postmodernes

Devant la problématique de l'hétérogénéité des productions récentes, cette classification représente toutefois un certain défi à l'étudiant en début de parcours :

> […] il y a une telle diversité. Quand on est dans un code qui est très fermé, comme c'est le cas avec [l'art de] l'Académie française, bien si tu as le code, tu comprends. Avec l'art contemporain, quand on arrive devant une œuvre, il y a plusieurs codes possibles. Donc là, il faut que l'étudiant développe presque des stratégies pour savoir quelles questions il doit se poser pour savoir sur quels registres il doit l'analyser. (Thomas)

Bien que l'art postmoderne échappe à une « labellisation », les enseignants stipulent qu'il est primordial que les étudiants se familiarisent avec les tendances principales afin qu'ils puissent interroger de manière pertinente les œuvres soumises à son attention. Cela vient répondre aux besoins du regardeur naïf (stade 1) tel que circonscrit par Housen (1983) : « […] the viewer searches for a standard to guide and inform his judgement of the art work » (p. 145). Ce cadre de référence constitue la fondation à une compréhension de l'art postmoderne. Son importance réside dans une condition préalable à la description et à l'analyse d'une œuvre tout comme à la formulation d'un commentaire sur l'art.

Une expérience esthétique dite « fermée » de l'œuvre. À leur entrée à la formation en arts visuels au collégial, les étudiants se représentent l'œuvre comme étant porteuse d'une interprétation qu'ils doivent découvrir. À cet effet, reprenons ce que nous a confié François lorsqu'il a situé ses étudiants qui suivent les premiers cours de leur formation : « C'est un stade où l'étudiant ne vit plus d'émotions parce qu'il veut vraiment être juste ». Cette courte citation traduit la démarche entreprise par les étudiants novices qui souhaitent accéder à « l'interprétation juste » de l'œuvre. Cette interprétation se logerait à l'extérieur de leur expérience esthétique puisqu'elle se situerait au sein de l'œuvre même. Cela joint la posture du regardeur constructif (stade 2) tel que la décrit Housen (1983) :

> […] the viewer is reluctant to aggressively or consciously subject the art work to his own personal standards. […] He knows that there are pre-established standards for judging works of art which are known to the informed and knowledgeable. And by moving away from egotistically-based valuations, he may uncover these distant messages in the art work. (p. 148)

Les étudiants conçoivent alors leur rapport à l'œuvre d'art comme une quête qui doit les conduire vers la découverte de la vérité qu'elle dissimule. Cette opération requiert de leur part la

mobilisation de leurs habiletés intellectuelles pour déchiffrer l'œuvre dans le but de la comprendre entièrement et complètement. Csíkszentmihályi et Robinson (1990) définissent ainsi cette posture : « In such responses a desire is expressed "to get to the bottom" of something, to figure out a puzzle, a problem, a specific question » (p. 43). L'objet d'art représente donc pour les étudiants un objet crypté, une énigme qui se dérobe à leur entendement. Ces considérations propres à une expérience esthétique « fermée » circonscrite par Csíkszentmihályi et Robinson (1990) se rapprochent de la quête des regardeurs des premiers stades du modèle de Housen (1983): « The reward is the satisfaction of having successfully uncovered the hidden structure of the work, deciphered the message and correctly placed the work within its rightful aesthetic, historical, or formal context » (p. 152). On dit donc de la tâche qui caractérise une expérience esthétique « fermée » qu'elle aurait pour finalité de mettre au jour la structure formelle de l'œuvre à l'étude, d'en dégager sa symbolique et de la situer dans ses orientations artistiques d'appartenance. Sous cette vision, l'œuvre dispose d'un sens achevé et scellé que l'étudiant a pour mandat de déchiffrer et de reformuler.

Les enseignants conçoivent toutefois qu'une expérience esthétique qualifiée de « fermée » limite la perspective des étudiants. Dans les premiers cours de la première année de la formation, ils s'efforcent ainsi de favoriser la pluralité des possibilités interprétatives :

> Lorsqu'ils sont au stade 1, et probablement encore au stade 2, leurs analyses témoignent d'une perspective unique, d'une incapacité de regarder de deux perspectives. Mais l'objectif, c'est d'arriver à ce qu'ils lient les techniques employées, les contextes de création, les symboliques pour arriver à une interprétation. […] On enseigne [le premier cours d'histoire de l'art] *Arts et mythologies* puis [le second cours d'histoire de l'art] *Depuis Vinci* de manière à ce qu'ils voient souvent les mêmes œuvres ou les mêmes artistes à travers des points de vue différents pour qu'ils comprennent qu'il y a plusieurs interprétations différentes. (Thomas)

En présentant ainsi les œuvres à plus d'une reprise, les enseignants valorisent une approche comparative, non seulement des œuvres entre elles, mais aussi des approches théoriques et méthodologiques qui permettent de les aborder sous des angles différents et complémentaires. Cette avenue pédagogique permet de faire contrepoint à l'analyse univoque de l'étudiant novice que Marie-Hélène caractérise comme étant une analyse en silo : « Ils [les étudiants novices]

peuvent broder leur interprétation autour d'un thème, mais pas de plusieurs thèmes. C'est une analyse en silo, ils vont suivre un point d'intérêt puis ça va être ça, leur interprétation ».

6.4.2 Dimension intellectuelle : cibles de formation à la sortie de la formation en arts visuels

Les participants ont précisé qu'ils aspirent à ce que leurs étudiants, au terme de leur formation, atteignent les stades 3 ou 4. Un enseignant a précisé qu'il lui semblait juste de s'attendre à ce que ses étudiants puissent compléter le stade 3. Deux enseignants ont pour leur part stipulé que leurs objectifs étaient que leurs étudiants finissants atteignent partiellement les stades 3 et 4. Deux enseignants jugent que le stade 4 est partiellement atteignable par leurs diplômés alors qu'une enseignante précise que ce même stade peut être complètement atteint.

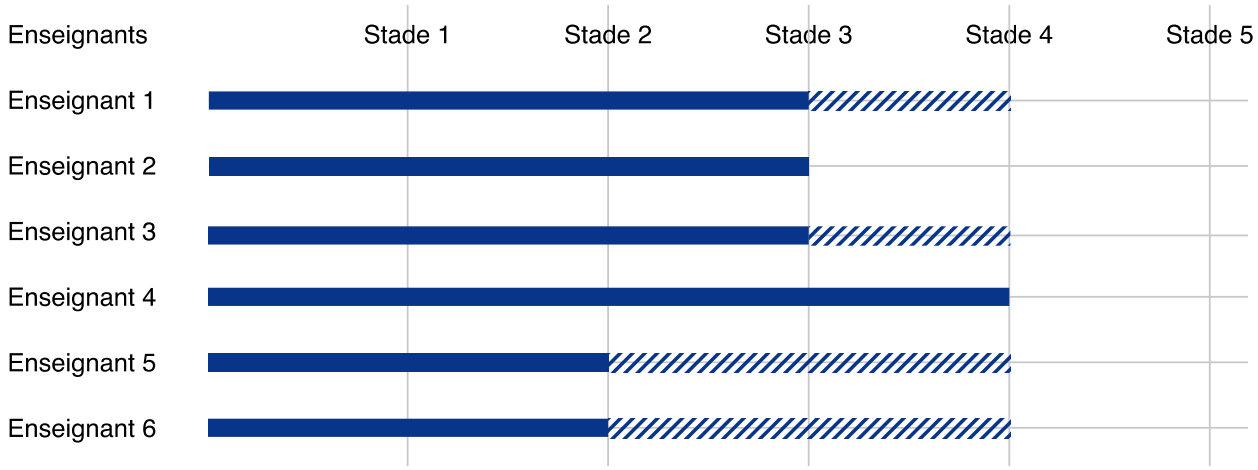


Figure 30 : Dimension intellectuelle : stades visés à la sortie de la formation

Lorsqu'ils abordent la dimension intellectuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants qui ont complété le programme *Arts visuels*, les enseignants soulignent l'importance de la contextualisation des œuvres ainsi que de leurs habiletés à ériger des liens afin de produire un discours singulier sur l'art. Ils ont aussi précisé que le processus d'analyse des œuvres par leurs étudiants finissants les conduit à proposer une interprétation qualifiée d'« ouverte » (*open-ended*).

Contextualiser les productions à l'étude : un intérêt pour le discours de l'artiste. À la fin de sa scolarité au collégial, les étudiants du programme *Arts visuels* ont acquis une certaine connaissance des théories de l'art. Leurs cadres de référence ont pris forme, et ce, suffisamment

pour qu'ils puissent reconnaître les appartenances théoriques respectives des œuvres postmodernes et ainsi décrire les productions, formuler des analyses et proposer des commentaires critiques. Au sein de ce processus, les étudiants font preuve de rigueur en arrimant leurs propos aux caractéristiques opérantes de l'œuvre à l'étude tout comme ils les associent à des sources théoriques reconnues et variées.

Qui plus est, les étudiants finissants vont s'intéresser à la démarche des artistes et sont en mesure de contextualiser les œuvres soumises à leur attention. Les enseignants jugent ce dernier aspect comme étant primordial lorsqu'il s'agit de discourir sur l'art postmoderne : « On est d'accord pour dire que, dans l'art postmoderne, l'idée de connaître le processus et la démarche de l'artiste est presque un prérequis » (François). Par l'élargissement de l'intérêt que portent les étudiants au cas singulier d'une œuvre – en considérant désormais le contexte général de sa réalisation, qui inclut son appartenance à un corpus d'œuvres et à la démarche de l'artiste –, ces derniers sont en mesure de situer l'œuvre au sein du discours de l'artiste :

> Souvent, s'ils ont accès à une œuvre, s'ils connaissent l'histoire de l'œuvre ou la manière dont elle a été créée, comment elle a émergé, les regardeurs sont ensuite capables de la comprendre. Une œuvre, ce n'est pas juste de la plasticité, ce n'est pas juste formel, ce n'est pas juste un objet, peu importe de quel ordre il est, mais c'est tout un discours en fait. (Marie-Hélène)

Ainsi s'instaure chez les étudiants un dialogue entre leur expérience esthétique et le discours de l'artiste, lui-même empreint de ses appartenances à un corpus artistique et théorique.

L'ouverture que cherchent à cultiver les enseignants chez leurs étudiants se rapporte donc à la description que propose Housen du regardeur classificateur (stade 3) : « […] the viewer is aware that there may be more than one message, and moreover, that the message may be tied to structure, content, and context […] » (p. 151). Les étudiants prennent progressivement conscience que plusieurs interprétations sont en mesure de contribuer à la signification d'une production. Le discours de l'artiste constitue une voie à laquelle s'ajoute notamment celle du commissaire, du critique, de l'historien de l'art. Ils comprennent qu'ils ont, eux aussi, la possibilité de contribuer à un éclairage pertinent et distinctif sur des productions artistiques.

La capacité à ériger des liens afin de produire un discours singulier sur l'art. Les descriptions, les analyses et les commentaires formulés à l'égard des créations postmodernes amènent les étudiants diplômés à être en mesure de produire un discours singulier sur l'art.

S'éloignant d'une interprétation qualifiée d'univoque ou « en silo » qui caractérise la réflexion de l'étudiant débutant, les diplômés mettent en relation divers éléments de l'œuvre, ce qui reflète une appropriation personnelle des œuvres analysées :

> L'appropriation dont parle Housen, le fait que les étudiants s'engagent dans une quête personnelle, on la perçoit. On voit qu'ils sont vraiment engagés et ça, je l'ai observé au niveau émotif puis au niveau intellectuel. […] Je suis étonné de la richesse des thèmes qu'ils évoquent dans leurs analyses, de cette propension qu'ils ont à la découverte et à faire des liens. Puis, comme ils font des liens, il faut qu'ils les expriment et la métaphore est une bonne manière d'exprimer un lien. Ce n'est pas tout de faire des liens, il faut savoir les exprimer, les exprimer au sens de les dire. (François)

Comme le précise François dans la citation ci-dessus, la capacité à effectuer des liens s'appuie sur les cadres de référence qui ont été raffinés par les étudiants lors de leurs premières sessions de formation :

> En fait, c'est ça, quand je parle d'interaction, je fais référence à leur capacité de faire le pont entre les pôles formels, conceptuels et émotifs de l'œuvre. Puis, il va chercher ses justifications dans ça, dans les éléments que présente l'œuvre soumise à son analyse, plutôt que dans une espèce d'interprétation préconçue.

Les compétences et les connaissances acquises permettent aux étudiants d'établir des liens et ainsi d'être porteurs d'un discours singulier sur l'art. François illustre bien ce processus à travers l'exemple de la démarche réflexive d'une étudiante de troisième session :

> J'ai une étudiante qui travaillait sur l'œuvre de Chiharu Shiota [*The Key in the Hand*, 2015] qu'elle a vue lors de sa visite du pavillon japonais de la Biennale de Venise [2015]. Elle m'avait montré une première œuvre de comparaison que j'ai approuvée. Puis, lors de son exposé, elle est arrivée avec une nouvelle comparaison entre cette œuvre et *A Mile of String* [1949] de Marcel Duchamp. Et en voyant la seconde œuvre, j'ai dit : « Wow, tu as bien réfléchi à ça ! ». Elle m'a répondu que ces temps-ci, elle *tripe* pas mal sur Marcel Duchamp. Donc, il y a quelqu'un qui a dû lui présenter Marcel Duchamp. Puis elle me dit qu'elle est tombée par hasard sur cette photo-là, qui est une photographie d'une œuvre, mais l'œuvre n'existe plus, comme plusieurs des œuvres de Duchamp. Mais, tu vois, le fait d'avoir eu accès à cette connaissance-là, sur Duchamp, a fait en sorte qu'elle était prête à faire ces associations.

Au cœur de cet exemple d'analyse comparative, l'étudiante dont il est question a fait usage de ses connaissances antérieures en arts visuels. Elle a approfondi son intérêt pour l'histoire de l'art et le travail de Marcel Duchamp tout en en apportant un éclairage sur le travail d'une artiste contemporaine. Par cette analyse, les commentaires de l'étudiante relèvent d'une certaine singularité et proposent un point de vue inédit susceptible de bonifier notre expérience esthétique des deux œuvres. Sa réflexion ne s'insère donc pas dans une démarche idiosyncrasique basée sur de simples préférences comme c'est le cas lors des premiers stades établis par Housen (1983). Les éléments de sa comparaison révèlent d'une réelle appropriation personnelle des œuvres basée sur une recherche de sens, mais aussi sur des propos partageables qui permettent à autrui d'enrichir sa propre expérience des œuvres. Cette démarche est ainsi définie par Housen (1983) alors que la chercheure définit le regardeur interprète (stade 4) :

> The viewer's associations reflect a new kind of distancing and objectivity. The associations are less idiosyncratic and personal. Rather, the associations are to broader ideas or themes, based on connections and relationships which may be familiar to many viewers. These associations are ones which have meaning beyond the individual level, and have common meaning for many. […] The viewer here neither assumes a listener can see what he sees nor is afraid to assume that anyone else could see what he sees. Rather, he assumes the function of a critic at his best. He assumes that he can justify his remarks in a way which will allow another to come to see his point of view. For this he refers to what the painter put in the picture as well as commonalities within human experience. (p. 157)

Dans cet extrait, Housen explicite que les liens établis par le regardeur de stade 4 (regardeur interprète) témoignent d'un nouveau type de distance et d'objectivation. Les associations inédites qu'il propose ont un sens au-delà du niveau individuel. En ralliant les différentes composantes de son expérience esthétique aux éléments de l'œuvre, le regardeur justifie ses remarques et permet ainsi à autrui d'être en contact avec le point de vue qu'il exprime, sans toutefois prétendre qu'il peut permettre à son interlocuteur de vivre précisément la même expérience esthétique que lui. Une telle démarche permet donc aux étudiants de participer activement, à travers leurs discours, à la compréhension de l'œuvre. De ce fait, l'expérience esthétique n'est pas seulement entrevue comme reléguant les étudiants dans une posture passive de réception, mais elle les engage à prendre activement part à un éclairage sur l'œuvre et sur la construction de son sens.

Si les liens à favoriser sont intuitivement des liens disciplinaires en arts, les enseignants ont aussi à cœur l'approche-programme qui est à la base de la formation collégiale. L'importance qu'ils accordent à travailler de pair avec les autres disciplines, entre autres celles de la formation générale, est ainsi formulée par Marie-Hélène :

> Ils sont au cégep, ils reçoivent aussi une formation générale en philosophie puis en littérature. Quand je vois les connexions qu'il y a entre tous les concepts qu'on apprend lorsqu'on apprend la littérature puis la philosophie, j'ai l'impression qu'ils doivent comprendre que ce qu'ils étudient en philosophie puis en littérature, c'est un vocabulaire et des outils aussi valables en arts visuels, parce qu'il y a tellement de questions actuelles en art qui touchent l'idée de la narration, qui touchent l'idée du récit, qui touchent plusieurs thèmes en philosophie. Il faut bien leur faire comprendre que tout ça, c'est un tout, ce n'est pas disloqué. Mais surtout, je vois vraiment la part de la philosophie et de la littérature à la pratique artistique, puis je pense qu'il y a beaucoup de connexions à faire à ce niveau.

Au terme de leur formation, les étudiants partagent donc une vision plus holistique de l'expérience esthétique et de l'acte interprétatif d'une œuvre. Les réflexions qui les habitent alors qu'ils sont placés devant une production sont diversifiées. Leur défi consiste dès lors à vivre ce que Schaeffer (2015) nomme la « polyphonie symbolique » (p. 91) de l'expérience esthétique. Thomas précise comment il entrevoit ce processus :

> Pour moi, en arriver à une interprétation, c'est le stade 3 [regardeur classificateur]. Quand les étudiants croisent leurs références, ils arrivent au stade 4 [regardeur interprète], quand leurs différentes perspectives leur permettent de comprendre qu'il y a des perspectives contextuelles qui peuvent être plurielles. Il faut cheminer à l'intérieur des perspectives et en arriver à différentes propositions, mais ça, c'est probablement une des choses qui se poursuit [après la formation au collégial].

Ce qui est caractéristique des étudiants qui ont complété leur formation collégiale en arts visuels, c'est leur propension à établir des liens qui sont de trois différentes natures. Ils sont premièrement en mesure de mettre en relation les différentes composantes d'une œuvre, notamment en proposant une appréciation qui suggère une interaction entre les différentes composantes de l'expérience esthétique. Deuxièmement, ils font des associations entre ces composantes de l'œuvre et celles appartenant à d'autres œuvres ou à des théories artistiques à l'étude. Ce phénomène a été illustré par l'analyse comparative réalisée par l'étudiante citée par François. Troisièmement, les étudiants diplômés sont en mesure d'établir des corrélations entre une œuvre ou un corpus d'œuvres et des éléments théoriques extérieurs au domaine des arts visuels. À cet effet, la formation générale offerte aux étudiants, notamment en littérature et en philosophie,

apparaît comme étant tout particulièrement bénéfique. Comme le souligne Thomas, les capacités des étudiants à tisser des liens ne sont pas abouties à la sortie du programme *Arts visuels*. Elles seront peaufinées au-delà de la formation collégiale, notamment si les étudiants poursuivent leur scolarité en arts visuels au niveau universitaire.

Une expérience esthétique dite « ouverte » de l'œuvre. Sous une forme qualifiée d'« ouverte » (*open-ended*) de l'expérience esthétique de l'œuvre, les étudiants font appel à leurs habiletés intellectuelles afin de formuler une analyse et une interprétation qui découlent d'une série d'hypothèses qu'ils se sont donné la possibilité d'entrevoir. C'est en ce sens que les étudiants finissants se représentent l'œuvre d'art comme étant un objet ouvert dont la signification est susceptible de varier selon les points de vue par lesquels il est abordé. Ils ont délaissé l'idée que l'interprétation réside dans l'objet d'art pour concevoir qu'elle se trouve plutôt dans le sens qu'ils lui attribuent en tant que regardeurs. Ils développent ainsi une posture plus active, mais aussi une manière plus créative d'appréhender les productions artistiques. Cela rejoint la vision de Dewey (1938/2010) lorsqu'il affirme que « […] pour percevoir, un spectateur doit créer sa propre expérience qui, une fois créée, doit inclure des relations comparables à celles éprouvées par l'artiste. Celles-ci ne sont pas littéralement semblables » (p. 110). Cette vision amène non seulement les étudiants à adhérer à une posture plus dynamique dans laquelle ils se considèrent davantage comme responsables de leurs interprétations, mais ils développent aussi progressivement une plus grande conscience de leurs expériences esthétiques. En étant plus réceptifs à ce qu'ils vivent devant les œuvres, ils sont en mesure de jeter un regard métaréflexif sur leurs expériences et d'interpréter plus finement les effets de ses différentes dimensions.

Dans le cadre de l'enseignement collégial en arts visuels, la dimension intellectuelle relève donc d'un exercice métaréflexif dans lequel les étudiants sont conscients de la construction de leurs cadres de référence et qu'ils sont au fait que ce dernier est appelé à évoluer : « Ce qui m'intéresse, c'est que les étudiants soient informés des théories sur l'art. […] Ce qui est important, c'est qu'ils soient capables de comprendre que ce qu'ils savent sur l'art n'est pas immuable, surtout dans l'art contemporain » (Éric). Par conséquent, les attentes à l'égard des étudiants consistent à engager les étudiants dans une expérience esthétique qui favorise une interprétation qui se veut perméable à de nouvelles informations et qui sont susceptibles de renouveler leur expérience de l'œuvre :

> Ce à quoi je m'attends à la fin de leur formation, c'est que les étudiants ne me disent pas que leur interprétation, c'est ce que l'œuvre veut dire. Je souhaite qu'ils soient conscients que leurs interprétations ont leurs limites […] qu'ils comprennent qu'ils ont commencé à saisir qu'une partie de l'œuvre, mais qu'ils n'ont pas saisi sa totalité de l'œuvre. […] Je leur demande d'être conscient de ça […] Il y a des ouvertures, mais d'être capable de discuter de plusieurs points de vue, c'est déjà beaucoup demandé, surtout qu'ils ont à abandonner le réflexe d'avoir à donner la réponse puisqu'au cégep, on leur demande encore parfois de donner LA réponse. (Thomas)

Le commentaire de Thomas se rallie à la description du regardeur re-créateur (stade 4) défini par Housen (1983) :

> He realizes that there may be many different responses to one work of art, even from one viewer during a given encounter. […] Finding waves, ripples of messages uncovered in the objects, he synthesizes various and often contrasting or complementary, impressions, gleaned from, suggested by, or alluded to in the work of art. (p. 158-159)

Cette vision de l'expérience esthétique qualifiée d'« ouverte » est partagée par les participants. Elle rejoint aussi la position de Schaeffer (2015) qui mentionne que « […] dans la relation esthétique […], l'activité cognitive ne vise pas la fixation de croyances […] » (p. 91). Les enseignants sondés croient plutôt que l'expérience esthétique mène à une finalité ouverte. Les efforts des étudiants sont récompensés, non pas par la quantité des éléments qu'ils auront déchiffrés, mais plutôt par la qualité de leurs interactions avec l'œuvre (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990).

Cette forme ouverte de l'expérience esthétique est aussi en harmonie avec la nature même de l'œuvre postmoderne qui se veut hétérogène, notamment en raison de l'importance qu'elle accorde à l'expérimentation :

> En tant qu'enseignant, quand on présente l'art postmoderne, on présente beaucoup de recherches, d'expérimentations et d'explorations. Et il faut concevoir que l'exploration en art ne mène pas nécessairement à une œuvre dont on peut ressentir le résultat. […] Quand on expérimente l'œuvre avec un certain recul, en fait, ce qui est important dans notre réflexion, c'est la démarche, ce sont les portes que cette œuvre a ouvertes davantage que le résultat lui-même. (François)

Selon les participants, au-delà d'une posture pédagogique, le fait d'adhérer à une expérience esthétique qualifiée d'« ouverte » se prête davantage aux paramètres poreux de l'art postmoderne ainsi qu'à son caractère expérimental.

6.4.3 Dimension intellectuelle : établissement des besoins de formation

De l'écart entre la situation des étudiants à l'entrée au programme *Arts visuels* et les cibles de formation établies par les participants, la chercheure et les enseignants ont dégagé, en ce qui a trait à la dimension intellectuelle de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, les besoins de formation présentés au tableau 7.3.

Tableau 6.3 : Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension intellectuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial

- Promouvoir un enseignement-apprentissage qui favorise une définition explicite du concept d'art postmoderne.
- Miser sur un enseignement-apprentissage qui met de l'avant le réinvestissement des connaissances antérieures des étudiants et leur intérêt pour les éléments d'actualité.
- Encourager la prise en compte de la démarche de l'artiste comme une des sources favorisant l'interprétation d'une œuvre placée dans un corpus.
- Favoriser l'établissement des liens entre les idées et les concepts, mais aussi entre les différentes dimensions de l'expérience esthétique.
- Soutenir, chez les étudiants, la production d'un discours singulier sur l'art.
- Promouvoir un enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique qui préconise une vision « ouverte » de l'œuvre d'art :
  - miser sur une vision de l'interprétation qui réside dans le sujet (l'étudiant) et non l'objet (l'œuvre d'art) ;
  - favoriser la pluralité des interprétations tout en concevant que ces dernières ont pour point de départ l'expérience qui découle de la rencontre avec l'œuvre ;
  - mettre de l'avant une métaréflexion chez les étudiants afin qu'ils remettent en question leurs propres représentations. À cet effet, interroger les discours (fondements culturels et idéologiques) à travers lesquels nous comprenons la pratique artistique est les œuvres qui en résultent afin de critiquer les effets produits de ces discours sur notre expérience esthétique.

6.5 La dimension communicationnelle

Comme il a été précisé dans les sections précédentes, l'expérience esthétique est une expérience multidimensionnelle qui intègre les facettes émotives, perceptuelles et intellectuelles.

Csíkszentmihályi et Robinson (1990) ont établi que le rapport qui s'établit entre un regardeur se rapporte à une communication personnelle de trois ordres : « The dialogues […] most often fell into three categories: communication with an era or culture; communication with an artist; and communication within the viewer » (p. 63). Ainsi, l'expérience esthétique permet au regardeur d'établir une communication intrapersonnelle avec une culture et un artiste. L'expérience esthétique est aussi comprise comme une expérience transcendante permettant au regardeur « an immersion of the self as it is a loss of the self in an ageless, perhaps timeless, realm of the absolute » (*Ibid.*, p. 71).

Comme le mentionne Dewey (1938/2010), la nature des expériences esthétiques est singulière puisqu'elles varient avec l'unicité de ceux qui les vivent. Toutefois, l'usage du langage offre une occasion privilégiée pour son partage :

> La qualité unique d'une qualité réside dans l'expérience elle-même. Elle existe et existe de telle sorte qu'elle n'a pas besoin d'être reproduite dans le langage. […] Mais les mots atteignent leur but poétique dans la mesure où ils rassemblent et évoquent de manière active les réponses vitales qui se présentent chaque fois que nous expérimentons une qualité. (p. 355-356)

La dimension communicationnelle de l'expérience esthétique permet de rendre compte des filiations entre les différentes dimensions de l'expérience esthétique (émotive, perceptuelle, intellectuelle) telles que vécues par l'étudiant et les sources objectives de cette expérience, c'est-à-dire les œuvres postmodernes soumises à l'attention des étudiants. Dans un contexte d'enseignement formel comme celui de notre étude, cette transposition de l'expérience esthétique par le langage est essentielle afin que l'enseignant puisse avoir un accès à l'expérience vécue par les étudiants et que les deux parties puissent rendre compte de la valeur éducative de cette dernière. Ainsi partagées, les expériences des étudiants représenteront aussi pour l'enseignant « un moyen de diriger l'expérience juvénile, sans chercher à s'imposer lui-même » (Dewey, 1916/2011, p. 476). Les expériences esthétiques des étudiants représentent un guide pour l'enseignant afin qu'il puisse à son tour déterminer quelles expériences esthétiques ultérieures seront susceptibles de promouvoir sa croissance chez les étudiants. Bien que l'expérience esthétique soit de prime abord une expérience de nature intime, les étudiants gagnent aussi à la partager puisqu'ils sont amenés à centrer leur attention sur les qualités de cette expérience.

Ainsi, les enseignants ont interprété la dimension communicationnelle comme étant liée aux habiletés de leurs étudiants à transposer leurs expériences esthétiques par le biais du langage. L'établissement des stades de développement se définit différemment pour cette dimension que pour les trois présentées précédemment. Ils ont été joints en trois paliers ainsi répartis : le stade 1, les stades 2 et 3, les stades 4 et 5. En phase avec la taxonomie de Housen (1983), ces trois paliers ont été regroupés selon le type de discours alimentant l'expérience esthétique des étudiants tel que décrit par leurs enseignants, soit un discours dogmatique (stade 1), un discours structuré (stades 2 et 3) et un discours intégrateur (stades 4 et 5).

6.5.1 Dimension communicationnelle : un portrait de la situation des étudiants à l'entrée à la formation en arts visuels

Alors qu'il leur a été demandé de situer les étudiants à l'entrée à la formation collégiale en arts visuels en rapport à la dimension communicationnelle, les participants ont unanimement ciblé le stade 1 (regardeur naïf) comme étant représentatif de la position de leurs apprenants novices.

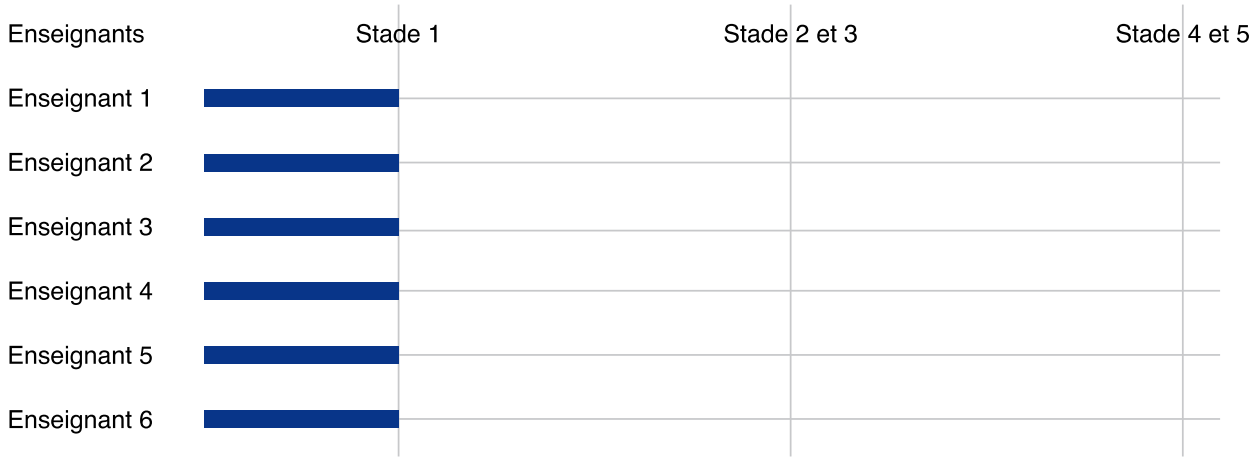


Figure 31 : Dimension communicationnelle : stades des étudiants à l'entrée à la formation

La dimension communicationnelle des étudiants débutants est principalement marquée par des propos à teneur dogmatique. Les enseignants participants mentionnent que les étudiants novices sont peu habitués avec le vocabulaire disciplinaire et s'expriment parfois avec peu de nuances.

Un discours à teneur dogmatique. Le discours des étudiants à leur entrée à la formation est jugé par les enseignants comme étant à teneur plutôt dogmatique : « À l'arrivée, ils sont au stade 1 [regardeur naïf], vraiment. Même les étudiants avec un bagage culturel plus important, dans la dimension communicationnelle, sont des regardeurs naïfs, avec beaucoup d'éléments dogmatiques comme références » (Éric). L'expérience esthétique vécue se transpose donc dans un vocabulaire faisant état de peu de nuances : « […] ils sont dans un mode de découverte, mais ils n'ont pas le langage » (Marie-Hélène). Le manque de vocabulaire, qu'il soit disciplinaire ou non, transpose leurs expériences esthétiques dans un langage tranchées et par des formulations malhabiles : « C'est que certains sont satisfaits de véhiculer des propositions dogmatiques et souvent en des termes impropres » (François). Cela correspond à la proposition de Housen (1983) concernant le regardeur naïf (stade 1) : « His comments may refer to his past and therefore lack generalizability. They may be bold and categorical statements which shut out further inquiry » (p. 143). Les propos des étudiants se traduisent par des phrases brèves et par un discours qui peut sembler morcelé. Leurs propositions fragmentées reflètent l'attention ponctuelle qu'ils portent aux détails des différentes parties de l'œuvre sans être à même d'en dégager une cohérence générale.

6.5.2 Dimension communicationnelle : cibles de formation à la sortie de la formation en arts visuels

Toujours en se référant aux stades de développement esthétique de Housen (1983), les enseignants ont situé la cible à atteindre pour leurs étudiants finissants aux stades 2 et 3 ainsi qu'aux stades 4 et 5 à l'égard de la dimension communicationnelle. Quatre d'entre eux ont reconnu qu'ils aspiraient à ce que leurs étudiants se rendent aux stades 2 et 3. Deux participants ont pour leur part arrêté leurs attentes relativement à la dimension communicationnelle aux stades 4 et 5. Un enseignant mentionne que ce stade doit être partiellement atteint alors qu'un autre souhaite que ce dernier soit complètement atteint par les étudiants.

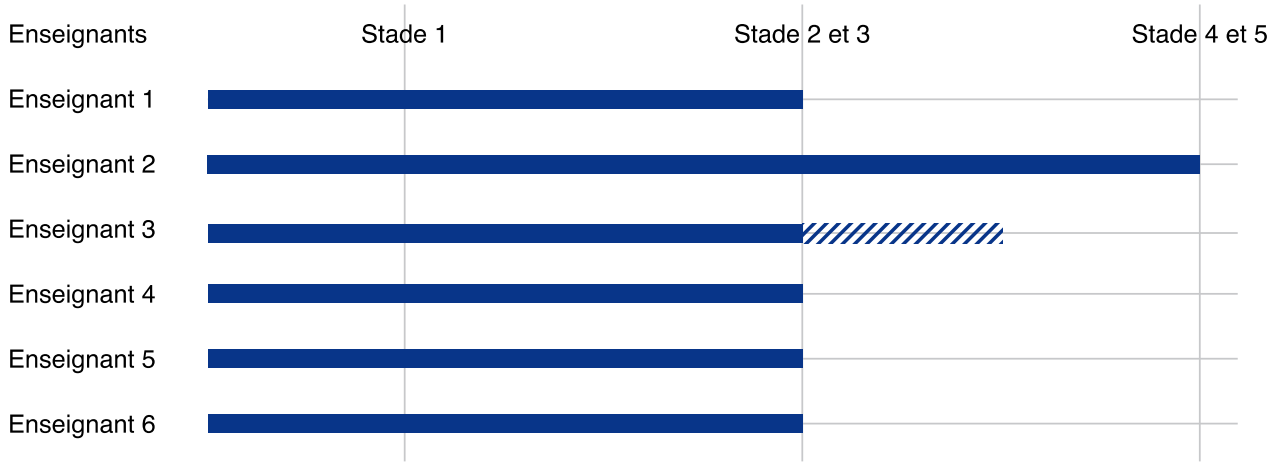


Figure 32 : Dimension communicationnelle : stades visés à la sortie de la formation

Les enseignants affirment que leurs étudiants, à la fin de leur formation, ont acquis un vocabulaire disciplinaire qui leur permet de s'exprimer avec plus de justesse et de nuance. Le rôle de la lecture a aussi été mentionné par les participants comme favorisant les habiletés communicationnelles des collégiens. Qui plus est, au terme de la formation reçue, il est attendu que les étudiants arrivent à produire un discours structuré sur l'art.

La maîtrise du vocabulaire disciplinaire. Avec un bagage disciplinaire en arts visuels qui est acquis progressivement tout au long de la scolarité, les enseignants ont pour objectifs que leurs finissants maîtrisent une multitude de concepts. Cela enrichit non seulement l'expérience esthétique en elle-même, mais augmente également la qualité attentionnelle. Toutefois, l'usage de ce nouveau vocabulaire leur permet avant tout de décrire avec plus de justesse et de nuance ce qu'ils ressentent, perçoivent et comprennent de la proposition artistique à l'étude. Ainsi, les enseignants ont pour attente que les étudiants en fin de formation « soient en mesure d'interpréter les œuvres avec un vocabulaire juste » (Marie-Hélène). L'accent est donc mis sur l'acquisition d'un champ lexical disciplinaire bien que son usage au sein de la dimension communicationnelle de l'expérience esthétique puisse toutefois paraître encore peu fluide, comme le souligne Catherine, pour certains finissants : « […] ils s'expriment, ils sont capables de situer un travail dans un corpus, dans une histoire [de l'art], même si ça peut être un peu bancal des fois, c'est normal ».

Le rôle d'adjuvant de la lecture pour la dimension communicationnelle. Tous les participants ont mentionné le rôle de la lecture de textes disciplinaires en arts visuels comme un des moyens favorisant l'appropriation des habiletés communicationnelles des étudiants. Marie-Hélène commente le rôle que joue la lecture dans l'apprentissage des étudiants :

> Comment peuvent-ils savoir comment parler d'arts visuels s'ils ne savent pas comment les autres en parlent ? On n'est pas obligé de leur soumettre des textes théoriques trop denses, mais juste de leur proposer qu'ils lisent des articles dans les revues spécialisées et des critiques dans les journaux au sujet des expositions qu'ils visitent et de leur demander de s'attarder sur la manière dont les gens parlent des œuvres d'art. Ils doivent constater le langage qui est utilisé, ça, c'est essentiel. Il y a plein de moyens pour les amener à lire.

Selon l'enseignante, c'est arrimant des textes à des œuvres ou à des expositions vues que l'étudiant en arrive à acquérir le vocabulaire propre au domaine des arts. De plus, les enseignants souhaitent qu'à la fin de leurs études collégiales, leurs étudiants fassent non seulement usage d'un vocabulaire disciplinaire, mais que leur bagage culturel lié au domaine ainsi que leurs habiletés en littératie se soient développés :

> Je pense que le développement d'un vocabulaire propre à l'analyse d'une œuvre vient, pour moi, de beaucoup de lectures, des lectures qui portent sur l'art. Puis je pense que ça, c'est une lacune au niveau collégial, parce que je me rends compte que, lorsqu'ils arrivent à l'université, ils n'ont à peu près rien lu en arts visuels. (Marie-Hélène)

Comme le programme *Arts visuels* vise à préparer les étudiants aux études universitaires, les enseignants anticipent que les finissants du collégial sachent décortiquer différents types de textes du domaine des arts afin d'en saisir leur structure et leurs visées singulières. Par exemple, on souhaite qu'ils soient en mesure de différencier un compte rendu et un texte critique provenant d'une rubrique médiatique, d'un texte de démarche artistique, d'un texte de catalogue d'exposition ou d'un texte méthodologique présentant des fondements théoriques. Si les enseignants désirent que leurs étudiants soient des consommateurs avisés de la littérature spécialisée en arts visuels, ils aspirent à ce qu'ils aient aussi exercé leurs habiletés dans l'écriture de textes variés, notamment ceux appartenant aux genres nommés ci-dessus.

Des propos structurés et cohérents. Voulant dépasser la réaction initiale de l'expérience esthétique qui se présente souvent comme foisonnante et chaotique, les enseignants soulèvent que, par la dimension communicationnelle, les étudiants sont amenés à structurer leurs propos.

Une enseignante précise à quel point cet aspect est central dans son enseignement-apprentissage : « Ils doivent surtout structurer leurs propos. Pour moi, c'est vraiment un point faible et c'est beaucoup sur ça qu'il faut travailler avec eux : la structure » (Marie-Claude). De son côté, Thomas définit ainsi ce qu'il entend par l'élaboration d'un propos structuré, et ce, plus particulièrement à l'écrit :

> Est structuré un propos qui est complet, qui n'a pas de grand trou et qui est ordonné. Il ne faut pas que les parties du propos soient désynchronisées. Si je parle au niveau de l'écriture, par exemple, il faut que l'objet de leur description fasse l'objet de leur analyse, que ces parties soient en cohérence.

Pour François, les habiletés à l'égard de la dimension communicationnelle relèvent de l'esprit de synthèse et de la clarté du message :

> Concernant la dimension communicationnelle, il y a quelque chose qui est précisé chez le regardeur re-créateur [stade 4]. Dans les stades précédents, il y a peut-être une espèce de nuage. Les vrais regardeurs re-créateurs arrivent à débrouiller ce message-là, à dissiper ce nuage-là. […] Parce qu'il y a une stratégie que l'on connaît tous, quand on n'est pas sûr de notre idée, on écrit une phrase qui est un peu vaporeuse et un peu nuageuse.

Pour ce participant, il est primordial que la pensée de l'étudiant soit clairement définie afin d'émettre un message clair. Les propos du participant font écho à la description que fait Housen (1983) du regardeur classificateur (stade 3) : « The viewer must be able to formulate and confirm his reading of the work of art. The orderly sequencing of this process is very telling here » (p. 153). Ces habiletés à structurer un propos permettent ainsi de traduire l'esprit analytique et sensible que l'on tente de forger dans le parcours en arts visuels.

En ce qui concerne le développement des habiletés communicationnelles, les enseignants mentionnent l'importance de fournir à leurs étudiants des outils : « Il faut leur donner des outils pour qu'ils structurent leur pensée et pour qu'ils organisent leurs idées » (Marie-Claude). Alors qu'ils construisent leur communication, qu'elle soit exprimée à l'oral ou à l'écrit, les étudiants finissants bénéficient d'un cadre méthodologique de référence :

> Ils ne savent pas par où commencer leur communication. Ça, c'est peut-être un des éléments du stade 1. Puis, même dans les stades 2 et 3. C'est tout le problème, et c'est là que les modèles méthodologiques de Wölfflin et de Panofsky sont utiles [quand ils écrivent sur des œuvres de l'histoire de l'art], parce qu'ils orientent les étudiants lorsqu'ils débutent leurs textes ? (Thomas)

Ainsi, le développement d'outils méthodologiques demeure une préoccupation importante, ce à quoi aspire le modèle didactique développé dans le cadre de cette recherche.

6.5.3 Dimension communicationnelle : établissement des besoins de formation

Les besoins de formation de la dimension communicationnelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne ont été dégagés par la chercheure et les participants en comparant la situation initiale des étudiants qui entrent au programme *Arts visuels* et les cibles de formation à atteindre au terme de la formation établis par les enseignants. De cet exercice ont été dégagés quatre besoins présentés ci-dessous au tableau 7.4.

Tableau 6.4 : Besoins de formation à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la dimension communicationnelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial

- Favoriser l'acquisition du vocabulaire disciplinaire.
- Donner plusieurs occasions d'entrer en contact avec différents types de textes sur l'art (articles de périodiques spécialisés, critiques d'art, textes théoriques et méthodologiques, démarches artistiques, textes issus de catalogues d'exposition, cartels longs).
- Amener les étudiants à acquérir des habiletés communicationnelles à travers lesquelles ils seront amenés à structurer leur propos (propos logique, ordonné et complet).
- En guise de repère, proposer un cadre méthodologique permettant à l'étudiant d'orienter les tâches liées à leurs habiletés communicationnelles (en guise d'exemple, les modèles de Wölfflin et de Panofsky orientent les propos des étudiants sur l'art du paradigme classique).

6.6 Discussion des résultats et des modèles théoriques retenus

Rappelons que le croisement du modèle de l'expérience esthétique de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) avec celui des stades du développement esthétique de Housen (1983) a offert un cadre interprétatif qui a permis aux enseignants participant à notre étude de situer l'expérience esthétique de l'art postmoderne de leurs étudiants afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés. La principale force de cet appareillage théorique est sa description exhaustive de l'expérience esthétique sous une dynamique évolutive. Les modèles de développement par stades soulèvent toutefois quelques réserves desquelles nous retiendrons la

discontinuité du développement qu'ils sous-tendent, la décontextualisation de l'apprentissage qu'ils supposent, ainsi que leur inadéquation chez l'apprenant adulte.

6.6.1 Contrer la vision linéaire de l'apprentissage

Il est reproché aux modèles de développement sous forme de stades de présenter un schéma séquentiel et figé de l'apprentissage (Dall'Alba et Sandberg, 2006 ; Littell, 2002 ; Vermersh, 1979). La distinction des modèles qui proposent le développement sous forme de paliers s'opposerait ainsi à une évolution linéaire de l'apprentissage puisque ses différents stades induisent des découpages qui marquent des ruptures dans le processus. Nous croyons que ce que Vermersh (1979) nomme la « discontinuité structurale » des modèles de développement par stades ne représente pas que de simples catégories qui, de manière artificielle, en viendraient à simplifier à outrance les complexités d'un développement cognitif (Littell, 2002). Dans le cadre de notre étude, nous avons été amenée à constater que le modèle sélectionné a offert aux participants une structure permettant d'alimenter, d'une part, une réflexion sur l'expérience esthétique de manière générale et, d'autre part, une métaréflexion sur leurs propres expériences esthétiques ainsi que sur les impacts de ces dernières sur leurs pratiques didactiques. Or, l'éloignement de la conception linéaire de l'apprentissage que proposent les modèles par stades ne nous apparaît pas comme étant problématique puisque cette vision progressiste de l'apprentissage ne nous semble pas en phase avec le processus d'apprentissage tel que vécu par les étudiants en arts visuels du collégial. Les enseignants participants décrivent plutôt le processus d'apprentissage de leurs étudiants comme étant discontinu, marqué par de nombreuses itérations qui suggèrent des remises en question et des retours en arrière. Comme les résultats de ce chapitre permettent de l'observer, l'appropriation de l'art postmoderne par les étudiants s'appuie sur leurs acquis antérieurs tout comme sur les nouveaux champs d'expérience qu'ouvre le contact avec les œuvres sous ce paradigme. Rappelons que ce phénomène est particulièrement évocateur au sein de la dimension émotive de l'expérience esthétique telle que précisée dans le modèle de Housen (1983). En effet, si cette dimension occupe une place importante dans la réaction initiale du regardeur naïf (stade 1), elle est plutôt occultée chez le regardeur classificateur (stade 3) pour être réintégrée à nouveau chez le regardeur re-créateur (stade 4) afin de lui permettre une appropriation personnelle de la production à l'étude. À la lumière des résultats obtenus et à l'instar de Vermersh (1979), nous croyons que l'intégration des nouveaux acquis chez les étudiants n'est pas forcément réalisée de façon harmonieuse et peut même être

l'occasion de conflits intérieurs. Ainsi, la jonction des modèles de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) avec celui de Housen (1983) explicite et montre certains de ces passages que l'on peut qualifier de tumultueux.

Qui plus est, le jumelage des deux modèles retenus permet aussi de repenser cette vision linéaire, ou du moins monolithique, du développement de l'expérience esthétique. Le fait de décortiquer les stades de Housen (1983) d'après les quatre dimensions de l'expérience esthétique de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) a permis aux enseignants de partager une réflexion qui prend en compte chacune des quatre dimensions de l'expérience esthétique, à la fois pour elles-mêmes et, de manière plus holistique, en rapport avec les trois autres. Ainsi, comme le proposent les résultats de notre étude, les enseignants ont situé de manière récurrente leurs étudiants à un certain stade pour une dimension et à un stade différent pour une autre dimension. Par exemple, un participant a positionné ses étudiants débutants au stade 2 concernant la dimension émotive alors que ces derniers se situent entre le stade 1 et 2 pour la dimension perceptuelle. Ainsi, bien que notre modèle de référence se présente sous forme de stades, l'évolution des élèves à l'égard des différentes dimensions de l'expérience esthétique de l'art postmoderne n'est pas pour sa part considérée comme évoluant en blocs où, pour passer au palier supérieur, un étudiant doit maîtriser également les quatre dimensions de l'expérience esthétique définies pour un stade. Nous constatons que l'évolution de l'expérience esthétique est moins harmonieuse et organisée que prétend le modèle de Housen (1983). Cette observation va dans le sens de la critique des modèles par stades formulée par Gobet et Chassy (2009) : « There is clear evidence that individuals may be experts in one sub-field whilst performing less fluidly in another sub-field of the same domain » (p. 154).

Donc, non seulement le niveau d'expertise d'un apprenant peut varier selon les dimensions de l'expérience esthétique, mais les œuvres postmodernes présentées peuvent aussi créer des expériences variées qui vont influer sur l'aisance des étudiants à les appréhender. À cet effet, Gobet et Chassy (2009) mentionnent : « the level of expertise of one individual may vary for different problems with the same area » (p. 154). Les chercheurs en déduisent que la notion de stades dans les modèles de développement doit être nuancée : « […] the notion of stage must not be taken literally, but only suggestively » (Gobet et Chassy, 2009, p. 154). En ce sens, désirant nous éloigner du système de codage par algorithmes établi par Housen (1983), nous prenons le

parti des données qualitatives issues d'entretiens où le cadre de référence alimente le dialogue avec et entre les participants. La fonction du modèle par stades, sans comprimer injustement leurs réflexions, représente des postulats de base qui ont été possible de discuter afin que les enseignants témoignent le plus justement et le plus ouvertement que possible le développement de leurs étudiants en arts visuels. Ainsi, les propos de nos participants traduisent la complexité de l'évolution de l'expérience esthétique de l'art postmoderne durant les deux années de formation de leurs étudiants. En cela, notre démarche vient aussi répondre à Dall'Alba et Sandberg (2006) qui mentionnent que certains modèles de développement par stades sont parfois lacunaires dans leur explicitation de la nature même du développement qu'ils supportent : « stepwise progression typically has been assumed in the absence of exploring the nature of this development » (p. 399). Les deux chercheurs mentionnent que les données qualitatives, en plus d'illustrer les différents stades des modèles par paliers, offrent une réflexion clarifiant les habiletés impliquées dans les apprentissages[27]. Or, la richesse des données que supportent ces modèles nous laisse penser que l'investigation offre l'occasion aux enseignants de réfléchir aux besoins de leurs apprenants en lien avec son appropriation de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. C'est le cas, par exemple, de François, participant à notre étude, qui s'exprime de la façon suivante à propos du cadre de référence et de l'adéquation de ce dernier à sa réflexion concernant l'axe psychologique de sa pratique enseignante :

> D'abord, le modèle fait état d'une clarté qui est presque éblouissante et qui est révélatrice. Elle est révélatrice de ce que l'on fait en classe. Aussi, elle nous permet de réorganiser notre enseignement et de le revoir sous une nouvelle perspective. Je pense que de faire cette distinction-là, ce croisement entre les stades et les dimensions, c'est très riche, ça m'aide beaucoup. De le voir intégrer à un système, je le verrais très bien. Parce que je considère que ça, c'est un nouveau système. Là où je vois que ce modèle est original, c'est son aspect opératoire. Dans ma vie d'enseignant, quand je suis allé chercher des ressources pour résoudre certains problèmes auxquels je faisais face, les ressources n'étaient pas opérantes. Ici, il y a quelque chose d'adapté à la psychologie des étudiants. Tu prends des modèles, tu les amalgames et cet amalgame-là les rend extrêmement opérants.

Comme le mentionne ce participant, l'exercice a été l'occasion pour le corps enseignant de poursuivre une métaréflexion sur ses pratiques d'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne en tenant compte de la posture de l'apprenant.

[27] Les auteurs font ici référence à une recherche portant sur les habiletés en soins infirmiers de Benner, Tanner et Chesla (1996, cités dans Dall'Alba et Sandberg, 2006).

6.6.2 La contextualisation de l'enseignement-apprentissage

Une seconde critique attribuée à l'utilisation des modèles de développement par stades ou par paliers est leur éloignement du contexte dans lequel les enseignements et les apprentissages sont réalisés : « The attributes are usually identified and described in a decontextualized manner, separate from the practice to which they refer – an approach that reflects a container view of practice » (Dall'Alba et Sandberg, 2006, p. 385). Les modèles de développement par stades inhiberaient les dimensions incarnées, situées et expérientielles de l'enseignement-apprentissage. Les auteurs précisent : « Pedagogy that focuses on promoting acquisition of decontextualized knowledge and skills fails to address issues concerning when it is appropriate to use such knowledge and skills, how to use them, and to what purpose » (*Ibid.*, p. 403). Notre étude s'est donc concentrée sur un milieu et sur un programme déterminé. Cette concision nous a permis de traiter avec une certaine profondeur non seulement du contexte du milieu collégial et du programme de formation en arts visuels au Cégep de l'Outaouais, mais aussi de l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants telle qu'elle est décrite par les enseignants, peut être mise en contexte avec les variantes des cours offerts. Les modèles théoriques retenus ne sont pas utilisés pour décrire la réalité de l'enseignement-apprentissage des étudiants, mais, sans y être assujettie, c'est plutôt cette réalité qui est décrite à l'aide de ces modèles.

Bien sûr, une des limites de cette étude relève de l'absence du point de vue de ces étudiants. Nous avons vu que Dewey (1938/2010 ; 1916/2011) qualifie l'expérience vécue comme étant hautement subjective. Il est donc illusoire de croire que la description des enseignants correspond fidèlement à ce que vivent leurs étudiants. Ainsi, il serait assurément pertinent de confronter nos résultats à la description par les étudiants de leur expérience esthétique de l'art postmoderne lors d'un projet de recherche complémentaire. Toutefois, bien que ce point de vue soit fort approprié et que nous reconnaissons cette limite, nous nous sommes concentrée sur le point de vue de l'enseignement-apprentissage. Cet exercice a été l'occasion pour les enseignants de nommer la réalité de l'expérience esthétique de leurs étudiants ; et le fait d'en faire ressortir une connaissance dégagée leur a permis non seulement d'orienter leurs pratiques, mais a été aussi le lieu d'une mise en commun de ces dernières entre collègues.

6.6.3 La complexité de l'apprenant adulte

Une troisième critique adressée au modèle de développement par stades est leur indifférence à la différenciation entre les apprenants. Cette disparité entre les étudiants du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais a été soulevée par les participants lors des entrevues : « Puisqu'on doit établir les stades de nos étudiants, doit-on tenir compte de l'hétérogénéité des cohortes ? Je pose la question parce que ça n'existe pas un étudiant moyen ou un étudiant type » (Thomas). La prise en compte des particularités individuelles des participants relève d'une importance d'autant plus marquée dans l'enseignement-apprentissage s'adressant aux adultes : « Andragogy works best in practice when it is adapted to fit the uniqueness of the learners and the learning situation » (Knowles, Holton et Swanson, 2014, p. 5). Ainsi, si la section 6.6.2 a précisé comment le contexte est susceptible de modifier l'enseignement-apprentissage, les caractéristiques propres à chaque apprenant sont aussi des données à considérer, d'autant plus que l'apprenant adulte inscrit à une formation postsecondaire a accumulé une plus grande quantité d'expériences que l'apprenant des ordres inférieurs de scolarisation :

> The fact that adults have lived longer than children and thus have a quantity of experience greater than children does not necessarily translate into quality experience that can become a resource for learning; indeed, certain life experience can function as barriers to learning. (Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2007, p. 86)

Ainsi, puisque les cohortes d'apprenants adultes ne seraient pas uniformes, elles seraient difficilement catégorisables d'après des stades de développement. Les expériences passées de l'apprenant adulte sont riches et complexes et influent sur la qualité des expériences à venir (Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007). Les enseignants ont d'ailleurs été unanimes sur l'influence des expériences passées en mentionnant une multitude de facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur le stade de développement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne de leurs étudiants. Parmi ces facteurs, nommons ceux qui sont propres aux étudiants (leur âge, leurs habitudes de réception de l'at postmoderne, leurs attitudes, leur passé scolaire, leur milieu familial), mais aussi les facteurs propres au programme de formation en arts visuels au collégial (sa durée, l'absence de préalables à l'admission) et les facteurs attribuables à l'art postmoderne

lui-même (son hermétisme et sa préséance conceptuelle, ses cadres de référence puisés dans l'actualité, sa complexité, ses dispositifs d'exposition, sa perte de critères esthétique)[28].

Encore une fois, la richesse des données qualitatives recueillie et la prise en compte d'un contexte concis d'enseignement-apprentissage nous permettent donc de nuancer l'approche par stades. Les participants ont ainsi eu l'occasion de préciser certaines exceptions ayant en tête des cas d'étudiants bien précis. Du même coup, le portrait obtenu permet de dégager des besoins de formation suffisamment précis nous permettant d'asseoir un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage opérant.

6.7 Résumé du chapitre

Rappelons que ce sixième chapitre concerne l'axe psychologique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Il visait principalement à situer cette expérience esthétique des étudiants à leur entrée à la formation en arts visuels au collégial et à en préciser les cibles de formation. Cette réflexion a été réalisée pour chacune des quatre dimensions de l'expérience esthétique documentées par Csíkszentmihályi et Robinson (1990), soit les dimensions émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle. Notre démarche a aussi été guidée par les stades de développement de l'expérience esthétique proposés par Housen (1983) qui nous ont permis d'adopter un point de vue développemental sur le parcours des étudiants du collégial à l'égard de cette notion.

En comparant la situation des étudiants en début de parcours avec les cibles de formation, les participants et la chercheure ont établi conjointement une série de besoins de formation qui se trouvent regroupés à l'annexe XVIII. Ces derniers ont entre autres servi de guide pour l'élaboration du modèle didactique présenté au chapitre suivant.

En guise de discussion des résultats, nous avons soulevé trois principales critiques adressées aux modèles de développement par stades ou par paliers, soit leur rupture avec la vision

[28] Ces facteurs ont été recencés et analysés par la chercheure, mais, puisque ces derniers dépassent les objectifs de cette étude, ils ne feront pas l'objet d'un segment approfondi dans cette thèse.

linéaire du processus d'apprentissage, la décontextualisation de l'enseignement-apprentissage qu'ils sous-tendent ainsi que leur limite à considérer l'unicité des apprenants. Bien que nous reconnaissions ces limites, nous avons toutefois avancé que notre démarche qualitative a permis de nuancer ces critiques à l'égard de ces modèles. Ainsi, comme le supposent Gobet et Chassy (2009), le modèle par stades que nous avons réinvesti dans notre recherche a été utilisé de manière suggestive et non littérale. Il a contribué au dialogue entre les participants et a fourni un cadre permettant la métaréflexion sur leur pratique enseignante en dirigeant leurs réflexions sur les besoins de formation de leurs étudiants.

CHAPITRE 7

ORIENTER L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE DE L'ART POSTMODERNE AU COLLÉGIAL : PRÉSENTATION DU MODÈLE DIDACTIQUE



Manon De Pauw, en collaboration avec Michel Laforest, *La petite fabrique de temps*, extrait vidéographique, 2006. Courtoisie de l'artiste.

Le contemporain balise des continents à découvrir. Il est cartographie d'un devenir. Sextant, sismographe, oscillateur.

Jean-Michel Espitallier

Rappelons que le but de notre projet est de développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation au sein du programme *Arts visuels* au collégial. Ce septième chapitre se consacrera donc au troisième et dernier objectif qui vise la présentation du modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne que cette recherche développement permet d'élaborer de concert avec des enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais. Rappelons que cet objectif est concomitant avec les deux premiers objectifs qui ont pour visées de :

1. **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) **:** Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ;
2. **Localiser** (visée psychologique) **:** Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins de formation qui y sont associés.

Afin de réaliser ce modèle didactique, nous avons procédé à une troisième entrevue de groupe en guise de bilan des éléments traités en lien avec les dimensions épistémologiques, praxéologiques et psychologiques traitées en amont. Ce faisant, lors de l'analyse des différentes entrevues, nous avons ciblé les concepts intégrateurs du modèle à élaborer. Ainsi, lors de la conception de la matrice disciplinaire, deux concepts intégrateurs ont été préalablement soulevés et ont rapidement fait l'objet d'un consensus auprès des enseignants, et ce, tôt dans le processus de recherche. Ces deux premiers concepts sont respectivement l'hétérogénéité et l'identité. À ces deux concepts ont été ajoutés ceux de l'engagement et du trialogue lors de cette dernière collecte de données. Afin

de garantir l'aspect transversal de ces quatre concepts intégrateurs déterminés par les participants, la chercheure a par la suite recodé l'ensemble des verbatim recueillis dans le processus de collecte de données, y compris toutes les entrevues individuelles et l'ensemble des entretiens de groupe.

D'abord, ce chapitre reviendra brièvement sur ce qu'est un concept intégrateur pour ensuite définir chacun de ceux qui ont été retenus au sein du modèle didactique développé. Nous en viendrons à brosser une synthèse des résultats de cette recherche par la présentation du modèle didactique. Ainsi, nous détaillerons son architecture et nous préciserons ses fonctions. En guise de discussion des résultats, nous confronterons l'adéquation du modèle didactique issus des analyses aux percepts du curriculum postmoderne tels que définis par Doll (1993 ; 2008).

7.1. Précision autour des concepts intégrateurs

Les concepts intégrateurs jouent un rôle structurant dans l'organisation de modèle didactique puisqu'ils confèrent une cohérence à la démarche de recherche développement effectuée. Ils représentent les « clés de lecture » (Develay, 1992, p. 39) du modèle et incarnent ce qui « […], pour une discipline déterminée, à un niveau d'enseignement donné, intègre l'ensemble des notions à enseigner » (Develay, 1996, p. 62). En ce sens, ils constituent la trame organisatrice d'un enseignement-apprentissage, laquelle permet de le structurer et de le mettre en cohésion (Duplessis, 2017). Appliqués à notre démarche, ils représentent les grandes intentions du modèle didactique, les finalités de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne qui se trouvent en sous-texte dans l'ensemble des éléments consignés dans le modèle. La figure 33 illustre leur rôle central dans ce modèle.

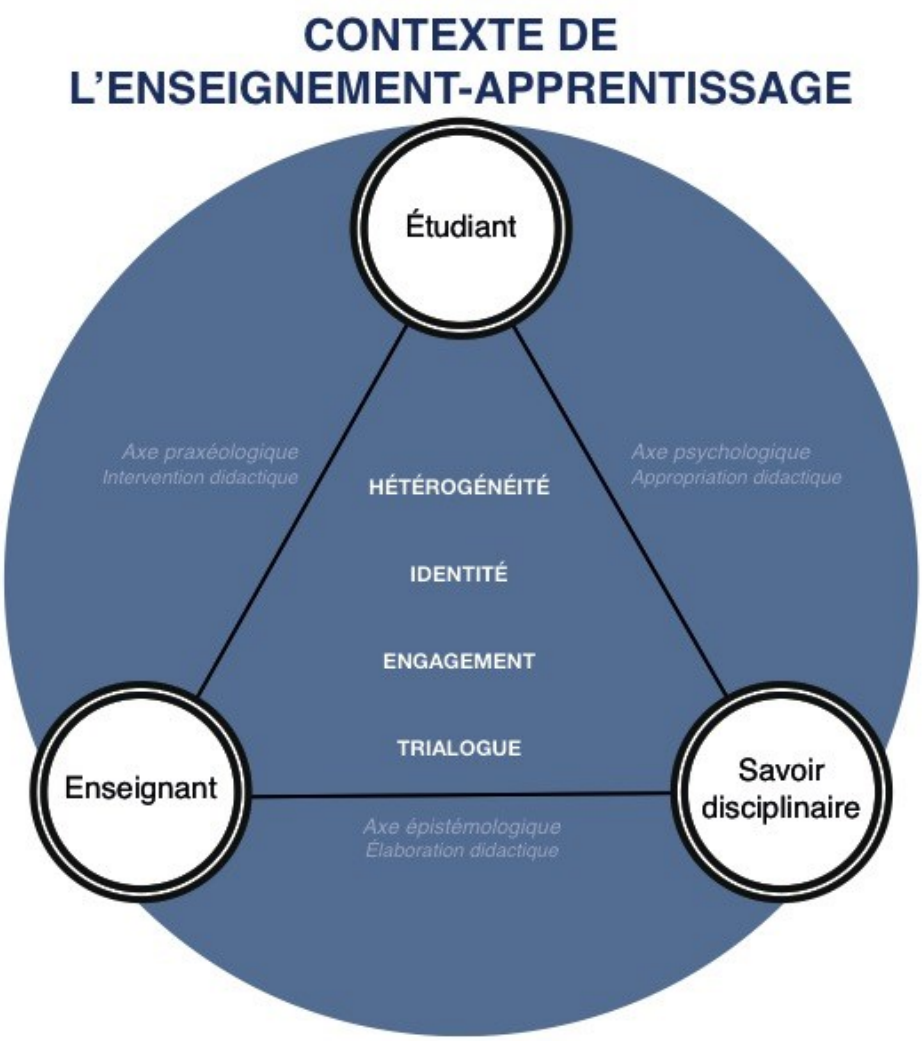


Figure 33 : Précision des concepts intégrateurs de modèle didactique apposés dans le système didactique (Chevallard, 1985/1991)

Le rôle transversal des concepts intégrateurs est d'ailleurs verbalisé par un enseignant : « Certaines caractéristiques de l'enseignement de l'art postmoderne sont des aprioris. […] Je les utilise comme des obliques qui viennent traverser constamment mes cours » (Thomas). Ainsi, les quatre concepts intégrateurs de ce modèle didactique représentent des notions phares qui éclairent et guident la réflexion et l'action de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne tels que conçus par les participants. Ont donc été désignées comme concepts intégrateurs les notions d'hétérogénéité, d'identité, d'engagement et de trialogue. Chacun de ces concepts sera défini plus en détail dans les prochaines sections.

7.2 Concept intégrateur 1 : l'hétérogénéité

Il a été déterminé que l'hétérogénéité représente un premier concept intégrateur de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial :

> Une des caractéristiques que Lyotard a identifiées, et que beaucoup ont identifiées après lui comme étant une caractéristique de la postmodernité, c'est l'hétérogénéité ou la dimension hétéroclite des pratiques. À l'intérieur même d'une supposée pratique, il y a toujours plusieurs choses qui se passent et à plusieurs niveaux. (Louis)

À la suite de Lyotard (1986 ; 1979), le participant précise que l'hétérogénéité est considérée comme un des fondements du paradigme de la postmodernité artistique. Pour Louis, ce concept intégrateur participe directement à la rupture du paradigme postmoderne avec l'histoire de l'art occidentale qui s'est aff érée, depuis la Renaissance, à classer les pratiques artistiques. Pour étayer la signification de l'hétérogénéité dans le cadre de cette recherche, les sections suivantes soulignent l'importance d'aborder l'expérience esthétique en tenant compte du paradigme postmoderne et de cultiver une attitude positive à l'égard de l'incertitude.

7.2.1 Aborder l'expérience esthétique de l'art postmoderne avec une vision élargie de l'art

L'hétérogénéité brouille les distinctions au sein des genres artistiques, des médiums et de manière plus générale, des champs disciplinaires – qu'ils soient artistiques ou non. Ce métissage a donc des incidences sur les manières d'appréhender les œuvres, rendant plus difficile l'appartenance de ces dernières à des catégories ou des appellations préétablies. Marie-Hélène rappelle qu'avec la venue de la postmodernité, il devient incontournable « de comprendre l'art comme un vecteur à plusieurs médiums » et, comme nous l'avons exposé dans les axes matériel et ontologique des connaissances déclaratives de la matrice disciplinaire (sections 5.2.2 et 5.2.3), les catégories et les notions utilisées pour définir l'art postmoderne sont désormais décloisonnées. C'est en ce sens que Marie-Hélène poursuit en soulignant que, pour cette raison, « l'art postmoderne développe un langage tout à fait différent que tout autre œuvre de l'histoire de l'art ». À propos de l'hétérogénéité, Éric mentionne :

> On essaie de catégoriser des éléments alors qu'on est dans une période d'éclatement. […] Même s'il y a toute une tradition de l'histoire de l'art qui s'est acharnée à vouloir tout délimiter, tout nommer, tout identifier, tout classifier et placer dans des petites cases. Dans le fait de prendre le jeu de *Scrabble* et de tout le mélanger, il y a quelque chose d'intéressant.

En plus du décloisonnement des médiums au sein des arts visuels, la mixité de l'art postmoderne s'exprime aussi par un étroit rapport des œuvres avec les autres champs artistiques. La ferveur de Marie-Hélène et d'Éric est partagée par Catherine qui s'exprime ainsi : « Pour moi, la multidisciplinarité et la collaboration entre les formations artistiques sont des trésors. » Qui plus est, au-delà de la sphère artistique, les productions postmodernes s'ouvrent à d'autres domaines de connaissance, ce qui n'est pas sans modifier les pratiques de l'enseignement des arts, comme le souligne Emery (2012a) :

> Postmodernism does present art teachers with new challenge. It does take art teaching to new dimensions outside the boundaries of art history, art criticism, aesthetics and art practice. It looks sideways at the links between art and other areas of knowledge. (p. 9)

Si les participants à cette recherche voient tous d'un bon œil le décloisonnement qui découle de l'hétérogénéité de l'art postmoderne, certains ont néanmoins tenu à nuancer l'enthousiasme à l'égard de la liberté revendiquée par le postmodernisme :

> Quand on m'a enseigné le postmodernisme, j'étais heureux, il représentait la liberté. Cet appel-là, à une certaine liberté, m'apparaissait comme wow ! Faisant beaucoup de projection, et étant plus jeune à ce moment-là, je pensais que tout le monde était content pour me rendre compte plus tard, qu'au contraire, la réaction comme celle d'un artiste comme Bruce Nauman était beaucoup plus commune, soit celle d'un désarroi face à une trop grande liberté, face à plus d'attentes par rapport à l'artiste. Tout ça a initié *(sic)* chez moi une période de réflexion par rapport à cette liberté, une réflexion concernant le fait que tout soit permis dans une perspective postmoderne. (Thomas)

Bien que les participants adhèrent à une vision plutôt positive à l'endroit de ce décloisonnement, ils relèvent certains enjeux de cette transgression des frontières traditionnellement assignées à l'art :

> Avec l'hétérogénéité, toute la hiérarchisation des médiums ou des valeurs, ça s'éclate beaucoup parce que tout devient nivelé, par en bas et par en haut. C'est comme une sorte de chaos où il y a beaucoup d'indifférence entre des choses différentes, mais il n'y a rien qui ne vaut plus que d'autre. (Louis)

Le chaos que décrit Louis pointe précisément l'épineuse question de l'indéfinition de l'art associée au paradigme postmoderne que nous avons aussi ciblée dans le cadre de notre problématique (section 1.1). Ce constat est aussi mis en exergue par Emery (2012a) :

> Postmodernism holds no answers to the difficult issues which face teachers in the contemporary world. Postmodernism itself seems to defy definition, it offers no clear direction for anything, let alone education, and it seems to lack any central theory of significance. (p. 8)

À la suite d'Emery, Thomas souligne que le revers de l'hétérogénéité se définit comme une dérive potentielle induite par le relativisme :

> Je pense que toute la question du relativisme, c'est un problème très actuel. C'est-à-dire que présentement, je réfléchis aux façons de demeurer relativiste sans prôner que tout est pareil. Dans mon enseignement, j'essaye de résoudre ce problème qui vient avec la conscience postmoderne.

À ce sujet, Thomas ajoute que le concept d'art postmoderne « ne veut plus dire quelque chose de précis » et que, pour l'interpréter, « il y a plusieurs codes possibles ». L'hétérogénéité aurait donc pour principal effet de dissoudre un discours normatif entourant la définition des concepts d'art et d'œuvre d'art. Il implique donc d'aborder l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de ce paradigme artistique avec une vision élargie de l'art.

7.2.2 Cultiver une attitude positive à l'égard de l'incertitude

Comme la définition même de l'art postmoderne est fluide et hybride, les enseignants ont ciblé qu'elle requiert le développement d'une attitude positive à l'égard de l'incertitude. À ce sujet, un participant lie le concept d'hétérogénéité à celui du transitoire tel que défini par Alessandro Baricco :

> Je suis en train de lire un essai de Baricco, *Les Barbares* [2014], et il emploie un concept qui est le transitoire pour définir ce que lui appelle *surfer*. Il suggère que les définitions et les concepts sont des lieux de transit et non des lieux d'arrêt. Il me semble que l'hétérogénéité et le transitoire ça marche bien ensemble. (François)

Ainsi, en plus d'être hétérogènes, les attributs déterminés par les enseignants pour caractériser l'art postmoderne gagnent à être fluides et de nature changeante. Marie-Claude précise comment cette caractéristique de l'art postmoderne influence son enseignement : « Pour enseigner l'art postmoderne, l'approche chronologique est écartée parce que cette forme d'art est trop éclatée, il

change trop vite et tout est en même temps ». Les propos de l'enseignante font résonner le constat d'Emery (2012a) qui met en mots la confrontation que vivent les enseignants en arts visuels face à la nature mouvante des productions d'aujourd'hui : « Art educators are teaching in a time of change and most seem to have adapted to these changes by gradually introducing more diverse activities, more diverse teaching methodologies and more diverse ways of defining art itself » (p. 4). C'est en ce sens que les participants ont entrevu l'usage de notre modèle didactique, c'est-à-dire comme une construction en mouvance qui sera continuellement appelée à être revisitée et modifiée au gré des démarches artistiques et de l'émergence de nouvelles préoccupations théoriques (section 5.5.1).

L'hétérogénéité et l'aspect instable de la définition de l'art postmoderne amènent les enseignants à favoriser une attitude positive à l'endroit de l'inconnu et de l'étrangeté qui peuvent parfois être difficiles à appréhender. Une enseignante a précisé comment son enseignement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne cultive une attitude positive à l'égard de l'incertitude :

> L'enseignant en arts visuels ou en histoire de l'art se doit d'outiller ses étudiants, mais il est surtout important de leur transmettre une attitude qui valorise l'exploration, parce qu'on ne peut pas leur dire : « le postmodernisme, c'est ça et c'est comme ça que tu dois le regarder ». […] Ce n'est pas si confrontant de passer de l'expérience esthétique d'une œuvre impressionniste à celle d'une autre œuvre impressionniste, mais de passer d'une œuvre postmoderne à une autre œuvre postmoderne, ça peut être très difficile parce qu'elles ne se situeront pas forcément sous un même registre, puis ça, c'est sans compter que l'art postmoderne évolue tout le temps. (Marie-Claude)

Pour Philippe, les moments d'instabilité sont à chérir dans son enseignement. Le participant désire que non seulement ses étudiants reconnaissent ces moments et les accueillent de manière favorable, mais il souhaite que ses apprenants soient même enclins à les rechercher parce qu'ils en viennent à considérer l'incertitude comme étant porteuse d'une expérience enrichissante pour leur apprentissage :

> Il faut que les étudiants aient une ouverture face à ce qui leur est étranger puis à l'égard des choses qu'ils ne maîtrisent pas et qu'ils ne comprennent pas. Ce qui est super, c'est quand on atteint avec eux ce moment où ils sont stimulés par l'incompréhension et qu'ils la cherchent. Autrement dit, que l'incompréhension devienne pour eux un défi ou un stimulus. Il m'importe que mon enseignement montre aux étudiants que c'est tout à fait normal, voire même louable, de ne pas

> comprendre quelque chose du premier coup, mais que c'est quand même important d'être attentif à ce qui va peut-être être compris plus tard. (Philippe)

Cette importance de cultiver une attitude positive à l'égard de l'incertitude et des moments d'instabilité dans l'expérience esthétique de l'art postmoderne tel que défini par Philippe est ainsi verbalisée par Gude (2009) :

> […] engagement with the arts teaches youth to perceive complexity as pleasure and possibility. […] Study of the arts, especially contemporary art forms, cultivates in people the capacity to tolerate cognitive dissonance. They develop the strength to continue to engage in perception and reflection when they do not find easy answers or even, readily discernible patterns. (p. 9-10)

Tout comme Gude (2009), Slattery (2013) mentionne que ces moments d'incertitude sont à chérir en raison de leur fort potentiel éducatif :

> The postmodern curriculum encourages chaos, non rationality, and zones of uncertainty because the complex order existing here is the place where critical thinking, reflexive intuition, and global problem-solving will flourish. (p. 272)

Afin de favoriser le développement de cette aptitude positive à l'égard de l'incertitude, les enseignants témoignent de l'importance qu'ils accordent à se placer eux-mêmes dans cette position lorsqu'ils sont devant l'inconnu :

> Surtout durant les visites d'expositions, je vais aussi me confronter à des productions que je ne connais pas. Je me montre dans mon complet dépouillement par rapport à une œuvre. Et là, je joue avec mes étudiants, je la découvre avec eux. Je n'hésite donc pas à me mettre dans une position d'inconnu moi-même, et ce, devant eux. (Thomas)

Ce qui pourrait ressembler de prime abord à une posture de vulnérabilité de la part de l'enseignant devient un levier pour son enseignement. Le fait de faire face à l'inconnu avec et devant les étudiants permet, d'une part, de valoriser cette posture auprès du groupe et, d'autre part, de révéler plus clairement les processus de réflexion et la richesse de l'interprétation qui s'effectue collectivement.

Pour Thomas, le développement d'aptitudes à l'incertitude n'appartient pas à une ou l'autre des quatre dimensions de l'expérience esthétique que nous avons précisées au chapitre 6. Selon l'enseignant : « Ce n'est pas seulement émotif ou cognitif, ce n'est pas une capacité intellectuelle, c'est davantage une attitude ». En d'autres mots, l'attitude à recevoir de manière

bénéfique les moments d'instabilité, ce que ce participant qualifie d'une « attitude relevant de la souplesse » (Thomas) de la part des étudiants et des enseignants, ne s'incarne pas dans une disposition émotive, perceptuelle, intellectuelle ou communicationnelle du spectateur, mais relève plutôt d'une attitude qui est déployée au sein de l'ensemble de ces quatre dimensions de l'expérience esthétique.

7.3 Concept intégrateur 2 : l'identité

Les évolutions sociales, tout comme celles propres aux disciplines artistiques, ont mené les intellectuels « à penser et interroger leurs propres pratiques en train de se faire, leurs identités personnelles et professionnelles » (Offenstadt, 2011, p. 4). Cette réflexivité s'articule en phase avec les multiples tendances qui ont montré combien le travail des sciences sociales en est venu à déconstruire les catégories d'usage des disciplines en mettant en lumière de manière critique leurs structures sous-jacentes. Ainsi, ces développements impliquent pour l'artiste et l'historien de l'art « de se dé-construire en quelque sorte lui-même » (Offenstadt, 2011, p. 5). Le concept intégrateur de l'identité a donc été retenu par les participants et la chercheure. Il sera ici décliné sous deux angles. À une échelle personnelle, il sera d'abord précisé que ce concept propose au spectateur de prendre conscience de ses propres postures interprétatives. En ce sens, l'expérience esthétique invite à un contact privilégié avec soi. À une échelle plus générale, soit celle de la discipline, une réflexion sera mise de l'avant en ce qui a trait à la mise en contexte des œuvres à l'étude.

7.3.1 Encourager une prise de contact avec soi afin de dégager sa subjectivité

Dans la pratique de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, l'expérience esthétique requiert, de la part des étudiants et des enseignants, une prise de conscience de leur subjectivité et de leurs connaissances d'arrière-plan. Plus précisément, le concept intégrateur lié à l'identité met en relief un éclairage épistémologique sur l'influence personnelle des a priori sur la construction des discours.

Au chapitre 5, les multiples façons dont les artistes postmodernes interrogent les identités dans un rapport à soi ont été recensées. À titre d'exemple, mentionnons l'axe discursif des connaissances déclaratives de la matrice disciplinaire qui a précisé comment les stratégies discursives et les thématiques mises de l'avant par les artistes les portent à brosser un

questionnement de nature identitaire. Les questions liées aux genres, les considérations issues du post-féminisme, la prise en compte du religieux et aussi la mise en exergue du quotidien et la création de mythologies personnelles sont autant de pistes qui colorent le champ de l'art postmoderne et qui nourrissent l'enseignement-apprentissage de son expérience esthétique. Cette dimension est aussi relevée par Emery (2012a) pour qui les thématiques développées par les artistes postmodernes représentent une occasion de scruter la notion du soi :

> They [the students and the teachers] may also examine the artist in context and offer critical examination of the notion of self, a notion that seemed to be taken for granted in modernist thought. Postmodern artists also explore the notion of personal signature and the nature of identity. "Who, am I ?" and "Why am I ?" become central issues in the postmodern search for self where the artwork is not so much a product of self-expression but rather a vehicle for discovering self. (p. 63)

Ainsi, par l'exploration du soi, l'expérience esthétique de l'art postmoderne permet de se rapprocher de l'intime, ce qui, dans certaines pratiques, peut sembler comme une quête plutôt narcissique. Mais la place du spectateur n'est pas à négliger puisqu'il est invité à dialoguer avec l'œuvre et le discours de l'artiste, ce qui est parfois exacerbé par la nature de certaines œuvres qui sollicitent les différents sens du spectateur, ce que nous avons abordé à la section 5.2.6 concernant la réception des œuvres. Plus encore, ce rapport à l'autre lui permet plus fortement de sonder sa propre identité.

Sous une influence dérridienne (Derrida, 1967), déconstruire les présupposés qui constituent nos connaissances d'arrière-plan s'avère une stratégie largement utilisée sous un paradigme postmoderne en éducation :

> Deconstruction provides a potent tool for both art teachers and students. Used in art criticism deconstruction can be used to unpack the ideologies of power, gender, class or race upon which artworks are constructed. However deconstruction can be done in many ways. Instead of simply offering criticism deconstruction actually subverts or challenges by out witting the opposition. (Emery, 2012a, p. 52-53)

Emery suggère que la métaréflexion qu'implique le processus de déconstruction dispose de l'avantage d'exposer nos oppositions et nos contradictions personnelles. Pour sa part, Doll (1993) mentionne que l'éducation postmoderne, au lieu de nier le rôle de la subjectivité et des présupposés personnels, les utilise au profit d'une compréhension plus approfondie des phénomènes à l'étude : « Rather than deny the role personalness and subjectivity play in

interpretation, one uses personalness and subjectivity to help achieve better, deeper, more comprehensive understanding » (p. 292). C'est ainsi que les enseignants encouragent leurs étudiants à sonder leur posture personnelle afin de construire un discours singulier sur les œuvres à l'étude :

> Donc chacun de nous [enseignants comme étudiants] va être capable d'aller chercher des expériences, des connaissances personnelles pour construire une compréhension singulière de l'œuvre. (Thomas)
>
> On invite l'étudiant à questionner *(sic)* sa vision et sa perception des œuvres par rapport à sa culture personnelle. (Marie-Hélène)

Marie-Hélène nous met toutefois en garde contre un glissement potentiel de ces approches : « Mais, est-ce qu'il n'y a pas aussi là un grand risque de glissement ? Finalement, que l'étudiant interprète toutes les œuvres sous l'angle de sa propre perspective ? ». À cet effet, les objectifs de formation définis au chapitre 6 nous informent sur l'exercice d'objectivation de la posture de l'étudiant afin qu'il se détache d'une vision purement idiosyncrasique, ce qui n'est pas incompatible avec une appropriation personnelle des œuvres à l'étude (section 6.2.2).

De plus, pour les enseignants, la mise au jour de leur subjectivité et le concept de déconstruction permettent de développer une conscience intrapersonnelle chez les étudiants. S'exprimant sur la démarche des apprenants, les enseignants partagent comment la formation à laquelle ils participent offre la plus-value d'une réflexion sur soi :

> Ce que l'on peut retenir de tout ça, et on le verra avec mes intérêts en arts aussi, c'est que c'est un espace pour réfléchir des façons d'être, ça va beaucoup plus loin que la simple production d'objets et une réflexion de nature esthétique. (Catherine)
>
> Il devrait avoir aussi le développement du regard introspectif, le « connais-toi toi-même ». En résumé, c'est la mesure de sa capacité à réaliser une chose. Il s'agit d'un élément intégrateur de toutes les aptitudes de l'étudiant, c'est là où sa pensée divergente et sa pensée convergente se rencontrent. Ça lui demande une capacité de reconnaître ses limites et de cibler ses intérêts. (François)

Cette qualité d'un regard intrapersonnel qui est développée au contact de l'expérience esthétique a été d'ailleurs soulignée par Gude (2009) :

> Through these rich experiences [of experiencing art] of psyche and soma—experiences of connection to self, to family, to community, to others—experiences of

> connection to the natural world, to social collectives, to past histories, to the issues of present times, and to the possibilities of the future—people develop astute self-awareness that is interwoven with keen awareness of others. They encode in themselves concerns and sensibilities that are generated beyond the limits of personal experience. (p. 11)

Gude souligne ainsi comment, dans l'expérience esthétique, la connaissance de soi est enchevêtrée à une profonde conscience de son environnement et des autres.

Certains participants ont aussi mentionné que, pour cultiver l'identité chez les étudiants, leur pratique enseignante devait elle-même témoigner d'une certaine authenticité :

> L'important, c'est que je me sente authentique dans ce que je vais proposer comme enseignement, tout en étant à l'écoute de la diversité des étudiants qui sont devant moi. […] Toutefois, quand arrive le temps de choisir des exemples d'œuvres pour faire comprendre certaines composantes de l'art postmoderne, c'est sûr qu'elles sont teintées de ma propre subjectivité, de mes propres intérêts. C'est important que l'enseignant aille chercher les pratiques, les références avec lesquelles lui, il comprend l'art puis qu'il en parle. […] C'est tellement central l'authenticité de l'enseignant parce que c'est à ça que les étudiants vont s'identifier [comme esthète ou comme artiste]. Les étudiants vont avoir des mentors, ils vont avoir des enseignants qui vont les marquer plus que d'autres, et il faut qu'ils aient la possibilité de s'identifier à ces figures-là, c'est essentiel. (Catherine)

Pour Catherine, l'importance de l'authenticité de l'enseignant ne réfère pas au « soi authentique » au sens moderne du terme, ce qui implique que l'être serait un tout rationnel auquel nous pourrions avoir pleinement accès (Slattery, 2013). Pour l'enseignante, l'authenticité est plutôt une façon de personnaliser son enseignement et de faire contrepied à une démarche enseignante figée répondant à des préétablis curriculaires et dans laquelle les enseignants ne seraient que des transmetteurs prétendument objectifs. L'authenticité dont nous ont fait part les participants s'exprime entre autres par l'importance qu'ils accordent à la liberté académique qui, dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, leur laisse la latitude de sélectionner les pratiques artistiques avec lesquelles leurs visions de l'art entretiennent d'étroites filiations. À la section 5.3.2 qui présente les objets physiques de la matrice disciplinaire, nous avons d'ailleurs détaillé le processus qui mène au choix des œuvres à l'étude par les enseignants. L'importance pour l'enseignant de pouvoir développer cette authenticité est aussi perçue par Slattery (2013) comme étant une condition bénéfique pour l'apprentissage : « Teachers must be in touch with their own inner landscape—their own aesthetic experiences—in

order for education to become a process of discovery, learning, and self-understanding » (p. 264). Être un enseignant authentique, c'est donc être en contact avec soi et ne pas craindre d'exposer ses valeurs, les savoirs à la fois enracinés, mais surtout perméables et ouverts aux transformations. Ainsi mis en contact avec un corps professoral varié, mais aussi placés en relation avec la richesse d'un milieu éducatif diversifié et de contextes artistiques foisonnants, les apprenants du collégial seront amenés à définir et à cibler leurs intérêts à l'égard de la production artistique récente.

7.3.2 L'œuvre mise en contexte

En plus d'interroger la posture personnelle, les participants précisent que le concept intégrateur de l'identité permet également d'appuyer, dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne, l'importance de situer les discours et les démarches des artistes et des historiens de l'art au sein de leurs sociétés d'appartenance. Plus précisément, il s'agit de rattacher les œuvres et les écrits postmodernes à des contextes, à des enjeux politiques, à des mondes sociaux et à des affiliations académiques. À cet effet, il s'agit de « prêter attention […] aux processus, aux relations, à la fabrique des groupes et des identités » (Offenstadt, 2011, p. 5). C'est précisément cette volonté de mettre en relief ces processus qui a incité Thomas à revoir les séquences de ses cours d'histoire de l'art :

> Ça se reflète dans la structure de mes cours d'histoire de l'art où je ne veux pas enseigner la chronologie européenne, je veux pouvoir enseigner par thématiques, entre autres pour éviter les ornières de la chronologie européenne qui exclut tout ce qui ne rentre pas dans ces ornières-là. Je souhaite mettre de l'avant un rapport plus international, plus représentatif d'une diversité.

La pensée de l'enseignant rejoint les constats d'Emery (2012a) qui remarque la faillite d'une approche chronologique en enseignement de l'expérience esthétique, faillite principalement due à l'hétérogénéité de l'art postmoderne définie en amont : « […] art teachers explain that they never teach art appreciation these days from a chronological perspective, favouring instead more eclectic and pluralistic approaches, their practice […] begin to take on a more 'postmodern' approach » (p. 12). Comme il a été question à la section 5.3.2 où nous avons précisé les facteurs qui guident les enseignants dans le choix des œuvres présentées, la diversité relève d'un enjeu crucial. Sur le sujet, Thomas souligne qu'il lui est aussi cher de décentrer le choix des œuvres qu'il présente afin de mettre ses étudiants en contact avec une pluralité de discours et de points de

vue qui risquent de ne pas tous répondre aux a priori de leur posture personnelle : « Les étudiants sont entre autres confrontés à la place des autochtones, à la place des femmes et à toutes les questions qui ont amené les conditions postmodernes » (Thomas). Ces considérations identitaires sont aussi soulevées par Emery (2012a) : « Postmodern art teachers develop in students a sense of the 'other' so that students develop an awareness of different cultures and different ways in which identity can be defined » (p. 43). Ainsi, le concept d'identité provoque les questionnements entre autres liés aux genres, aux orientations sexuelles, aux origines culturelles, aux contextes géographiques, aux croyances et au religieux, ainsi qu'au politique. Par ces questionnements, il importe donc pour les enseignants de mettre en avant-plan chez leurs étudiants l'expérience du soi face à l'altérité. À cet effet, Thomas mentionne sa préoccupation pour la diversité culturelle lorsqu'il sélectionne les œuvres qu'il présente à ses étudiants :

> Dans mes cours, je tiens compte de la diversité culturelle, c'est-à-dire que je vais m'assurer, quand j'enseigne l'art postmoderne, que je présente des artistes de différentes cultures. Je vais m'assurer que j'ai des artistes qui viennent aussi d'Afrique, d'Europe, d'Asie et d'Amérique du Sud.

Un second participant précise que ces considérations identitaires amènent son enseignement à « […] questionner *(sic)* l'emplacement géographique des artistes et des œuvres tout comme les enjeux culturels qui s'y rattachent, entre autres les notions d'histoire, de sociologie, d'anthropologie » (Éric). Ainsi, comme il a été précisé sous le concept intégrateur d'hétérogénéité, d'autres disciplines interviennent inévitablement dans le processus de contextualisation des œuvres postmodernes à l'étude. Afin d'outiller leurs étudiants à contextualiser les œuvres postmodernes, les enseignants les introduisent aux théories du poststructuralisme, notamment celles du post-féminisme, du post-colonialisme et des études culturelles (*cultural studies*) : « Une des choses qu'on leur présente dans les cours d'histoire de l'art concernant l'art postmoderne, ce sont les différentes positions théoriques : féministes, post-féministes, post-coloniales, toutes ces différentes positions critiques » (Thomas). Pour Catherine, ces postures théoriques deviennent des outils méthodologiques pour aborder l'art postmoderne au collégial :

> Enfin, en leur parlant de ces différentes postures théoriques, on mentionne aux étudiants qu'il y a plusieurs lunettes pour regarder l'œuvre et on leur demande : « laquelle portes-tu » ? ou « si tu portes cette paire de lunettes, comment l'œuvre se teinte de telle ou de telle couleur » ? On explicite les angles d'analyse de l'œuvre pour que les étudiants comprennent les différentes postures théoriques qui

> s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte [social, culturel, politique, géographique, *et cetera*] plus grand. Les postures théoriques permettent de nommer, d'expliquer et de donner de vrais outils aux étudiants pour analyser les œuvres postmodernes.

En somme, à la jonction du singulier et du collectif, le concept intégrateur de l'identité favorise un travail relevant d'une double contextualisation : une première qui demande aux étudiants et aux enseignants d'interroger leur propre posture et de dégager leurs a priori personnels et, une seconde, qui les incitent à investiguer des paramètres associés à chacune des démarches artistiques soumises à leur attention. Comme le rappelle Doll (2008), nos a priori personnels et les connaissances d'arrière-plan déterminent notre vision du monde : « our 'seeing' is determined by where we stand and how we frame our fields of visualization » (p. 12). Ainsi, l'expérience esthétique de l'art postmoderne se construit non seulement à partir des perspectives propres au regardeur et de la mise au jour de ce voile de subjectivité, mais aussi à partir de l'étude des données relatives aux conjonctures (culturelles, politiques, religieuses, géographiques, et cetera) dans lesquelles s'inscrit la réalisation de l'œuvre et la démarche de l'artiste.

7.4 Concept intégrateur 3 : l'engagement

L'engagement représente le troisième concept intégrateur circonscrit. D'une part, il fait ressortir l'engagement des enseignants envers le milieu des arts visuels. C'est par une présence marquée de ces derniers sur la scène professionnelle que nos participants croient qu'ils favoriseront l'engagement des étudiants à l'égard de leur discipline. De plus, le maintien d'une pratique professionnelle en arts, conjointement à une carrière en enseignement, permet aux enseignants d'adopter une posture empathique envers leurs étudiants. D'autre part, leur enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne est baigné par l'importance qu'ils accordent au développement de valeurs civiques et morales.

7.4.1 Soutenir l'engagement envers le milieu des arts visuels

Les enseignants ont tenu à préciser que l'engagement envers le milieu des arts qu'ils souhaitent solliciter chez leurs étudiants est tributaire à leur propre engagement envers leur profession :

> J'ajouterais que ce que les étudiants reçoivent à travers leur formation, et ce dont les étudiants ont besoin à l'égard de leur propre posture d'étudiant, c'est le sentiment

> d'engagement de l'enseignant envers la matière. Donc de sentir que leur enseignant n'est pas là avec sa vérité, mais qu'il est là avant tout avec son expérience. (Éric)

Et lorsqu'Éric fait allusion à l'expérience, il réfère à la fois à celle liée à la profession enseignante, mais aussi à celle acquise par les enseignants au sein du milieu des arts. Pour une très forte majorité des participants, leur pratique d'enseignement des arts au collégial est inséparable de leur activité d'écriture, de leur pratique « commissariale » ou de leur travail de création en atelier. Marie-Hélène et Catherine soutiennent toutes deux que leur engagement envers le milieu des arts se révèle comme une source de stimulation qui nourrit leur enseignement :

> Selon moi, l'expérience du terrain alimente beaucoup l'enseignant, que ce soit au niveau de la recherche et au niveau de la création. C'est important que l'expérience terrain alimente l'expérience d'enseignement dans l'enseignement des arts. (Marie-Hélène)

> En enseignement des arts au collégial, c'est important de laisser la place aux enseignants pour qu'ils puissent continuer leurs recherches, qu'ils aient un pied dans la pratique [artistique]. Il faut qu'ils restent connectés avec tout ce qui se passe parce qu'il faut comprendre que l'art évolue super vite. Donc, je pense qu'un enseignant en arts, si ça l'intéresse, il faut qu'il puisse continuer à avoir un pied dans la pratique. C'est comme ça que j'espère rester motivée pour l'enseignement puisque c'est une grosse tâche que d'enseigner, ce n'est pas nécessairement facile. C'est comme s'il y avait une ligne entre l'enseignement et la pratique, mais pour moi, j'essaye de rendre cette frontière très floue pour que les choses se promènent aisément d'un côté puis de l'autre. (Catherine)

C'est aussi dans un rapport d'interdépendance que François décrit les liens entre son enseignement et sa pratique professionnelle dans le champ des arts visuels. Le participant affirme que cette dernière, qui s'est déployée à la fois en écriture et en atelier, lui a permis de conserver un lien de proximité avec les œuvres qu'il présente à ses étudiants :

> Je fais trois choses, j'enseigne et j'ai toujours eu une pratique d'atelier et j'ai une pratique d'écriture théorique critique. J'ai écrit régulièrement depuis plus de 15 ans, et j'écris toujours régulièrement. Donc, j'ai l'enseignement, j'ai une pratique d'atelier et j'ai la théorie. […] Alors comment ma pratique a influencé l'enseignement ? Bien, enseigner, d'abord, ça a toujours soutenu ma pratique en atelier, je veux dire financièrement. Ensuite d'avoir un atelier, ça m'a toujours permis d'être heureux dans l'enseignement, parce que je ne me suis jamais senti confiné à l'enseignement. Je n'aurais pas été capable de juste enseigner puis je pense que je n'aurais pas été capable de juste faire du travail d'atelier. Je pense qu'un a servi l'autre. Ensuite, c'est plus concret au sens que dans la salle de classe, c'est parce que j'ai une pratique d'atelier et d'écriture que je me sens très proche des

> œuvres. Quelqu'un qui n'a pas de pratique peut être proche des œuvres aussi, mais, pour moi, ma manière d'être proche des œuvres, c'est d'avoir une pratique alors ce n'est pas exclusif ce que je viens d'affirmer. (François)

En somme, l'engagement des participants envers le domaine des arts visuels leur permet d'attiser leur réflexion sur l'art, de demeurer près de l'objet de leur enseignement et ainsi de maintenir leur motivation à enseigner. Comme l'art postmoderne évolue rapidement, c'est notamment par cette proximité avec le champ des arts que les enseignants s'assurent d'actualiser leurs connaissances. Ainsi, les participants soutiennent que leur propre engagement a, à son tour, un impact positif sur l'engagement de leurs étudiants envers leurs apprentissages.

Si l'engagement des enseignants envers le milieu des arts favorise une proximité avec la matière, elle favorise aussi une compréhension plus fine de la posture de l'étudiant. Pour Louis, sa pratique d'écriture en tant que critique d'art lui permet de mieux comprendre la démarche des étudiants et d'être à l'affût des particularités de leurs expériences relatives aux tâches et aux activités liées à la production d'un discours sur l'art qu'il leur soumet :

> Quand j'ai commencé à faire de la critique d'art, j'ai commencé à comprendre ce qu'était de parler des œuvres. Pour moi, ça a été une expérience révélatrice. Ça m'a beaucoup aidé pour accompagner mes étudiants à écrire quand je donnais des cours de critique. En ayant une pratique d'écriture, de critique, ça devenait très clair pour moi, ce dont il fallait aborder puis l'attitude qu'il fallait avoir avec les œuvres ou avec les artistes. En art postmoderne, c'est important. (Louis)

Grâce à sa pratique d'écriture, Louis a ciblé plus finement les connaissances procédurales à mettre de l'avant dans son enseignement. Il a réinvesti ses compétences professionnelles dans sa pratique enseignante au profit d'un meilleur accompagnement de ses étudiants. C'est aussi sous le signe de l'accompagnement que Catherine traite de sa posture d'enseignante. Tout comme Louis, elle affirme que le fait d'être engagée dans une pratique de recherche et de création en arts lui permet de faire cheminer ses étudiants en se maintenant particulièrement près de leur réalité puisqu'enseignants et étudiants sont confrontés à des situations analogues dans leur rapport aux œuvres :

> L'enseignement en arts visuels, c'est un cheminement côte à côte. Il y en a un qui est peut-être un petit peu plus en avant, mais, tous les deux, nous faisons face aux mêmes problèmes, nous avons à résoudre toutes sortes de questions similaires, mais à des niveaux différents. […] Un professeur en sciences de l'éducation pour qui j'ai

> travaillé disait qu'enseigner, c'est apprendre deux fois. Je veux garder cette attitude-là, je veux rester dynamique et à l'écoute. (Catherine)

Ainsi, les enseignants ont soutenu qu'un engagement envers le milieu des arts visuels favorise une plus grande proximité non seulement avec les œuvres postmodernes, mais ce contact crée une proximité avec le parcours des étudiants par l'adoption d'une posture plus empathique à la situation de l'apprenant.

7.4.2 Soutenir l'engagement citoyen

En complément à l'engagement envers le milieu des arts, les enseignants ont mis de l'avant l'importance d'appuyer le développement de l'engagement citoyen chez leurs étudiants. Les enseignants ont précisé que l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne favorise chez leurs étudiants leur capacité à lire le monde actuel avec plus de précision, incite au développement de valeurs morales et forge l'esprit critique. Il encourage de surcroît des approches didactiques qui accordent une part de liberté à l'étudiant et qui placent ce dernier dans une posture active.

Thomas soutient que l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne promeut une lecture plus fine du monde contemporain et une sensibilité accrue à ses différentes problématiques :

> Dans la perspective d'une formation collégiale préuniversitaire [en arts visuels], l'idée, c'est de cultiver la sensibilité esthétique. Cette formation crée des citoyens beaucoup plus subtils et beaucoup plus sensibles. Donc, on travaille de manière soutenue les dimensions intellectuelles, les dimensions des connaissances liées à l'histoire, à la sociologie, mais aussi au sensible. On met ça tout ensemble justement pour former des gens qui sont à même de lire le monde dans lequel ils vivent. Les œuvres d'art postmoderne représentent un corpus qui est déjà critique, c'est son avantage d'ailleurs. Nous souhaitons donc qu'à son contact, les étudiants développent un regard critique sur le monde, qu'ils regardent le monde à l'aide de leurs compétences intellectuelles, communicationnelles, émotives et sensibles [perceptuelles]. (Thomas)

Comme entrevu par Thomas, l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne favorise un engagement citoyen soutenu entre autres par l'aspect critique que revêt ce paradigme artistique. Il importe pour l'enseignant de faire appel à la mobilisation des quatre dimensions de l'expérience esthétique, qu'elles soient émotives, perceptuelles, intellectuelles ou communicationnelles. De son côté, Catherine manifeste sa satisfaction de côtoyer les étudiants du

programme *Arts visuels* puisqu'ils font preuve d'une conscience politique : « Les étudiants sont engagés dans une réflexion. Au niveau où l'on enseigne, au cégep, ils sont super politisés et ils ont une vraie conscience. Ils sont extraordinaires. Je n'ai rien à dire, ils ont déjà de vraies préoccupations. »

Cette vision semble partagée par Éric pour qui l'engagement citoyen renvoie à l'importance qu'il accorde à l'acte de se positionner dans le contexte dans lequel on évolue, ce qui est fortement relié au concept intégrateur de l'identité tel que nous l'avons défini en amont. L'enseignant s'exprime ainsi à cet effet :

> Mon enseignement a à cœur l'acte de se positionner, de savoir où on est par rapport à l'environnement dans lequel on est, pour moi, c'est un élément primordial. Je le dis à toutes mes générations d'étudiants, je ne suis pas ici pour en faire des artistes, je suis là pour en faire des citoyens. Je veux qu'ils apprennent à être des bonnes personnes, je veux qu'ils soient critiques, qu'ils réfléchissent par eux-mêmes et qu'ils soient conscients de l'environnement dans lequel ils évoluent. Mais, je n'ai pas la prétention d'avoir une vérité à leur transmettre là-dessus. (Éric)

Le mandat qu'Éric confère à son enseignement collégial en arts visuels ne réside donc pas uniquement dans la formation de futurs historiens de l'art, de commissaires d'exposition ou d'artistes en arts visuels. Pour l'enseignant, l'enseignement-apprentissage de valeurs civiques réside au centre de ses préoccupations pédagogiques. Ainsi, au-delà des aspects disciplinaires de la formation qu'il offre, le participant considère que ses finalités sont teintées d'un sens moral et critique qu'il juge primordial de développer.

Plus encore, Éric souligne que ces valeurs liées à l'engagement citoyen sont incompatibles avec une posture dogmatique en enseignement. Abondant en ce sens, Marie-Claude considère qu'un enseignement catégorique représente un danger à l'émancipation de ses étudiants :

> C'est beaucoup plus facile d'enseigner des dogmes, mais c'est un danger, c'est une embûche pour l'enseignant et l'étudiant parce qu'on l'empêche de penser. Nous sommes des modèles, mais notre approche ne doit pas être dogmatique. (Marie-Claude)

Bien que l'enseignante reconnaisse l'ascendance qu'elle peut avoir sur ses classes, elle considère toutefois que, pour réaliser des apprentissages qui soient prégnants, les étudiants doivent

développer une réflexion critique, ce qui peut parfois les amener à se distancier des propos de celui-ci. Alors que Louis nous entretient sur les éléments observables des effets sur les étudiants de ce qu'il juge être un « bon cours », il en recense les deux principaux éléments, à savoir le questionnement et la formulation d'une pensée singulière :

> Je considère que mes étudiants réalisent des apprentissages quand ils posent des questions qui sont pertinentes. Ça se vérifie donc par les questions pertinentes qu'ils posent, par les réactions qu'ils ont, puis par leurs opinions aussi. Quand ils commencent à émettre des idées, ils ne te posent plus des questions pour comprendre la matière, mais ils formulent des opinions, [et ce,] même si elles pouvaient être à l'encontre de ce que tu as dit ou de ton point de vue. C'est la preuve qu'ils se sont faite une idée sur une chose. C'est signe d'un bon cours, je pense.

La pensée critique serait donc au service des apprentissages puisqu'elle forge, selon les enseignants, une forme d'autonomie intellectuelle. Cette même autonomie favorise aussi le retour métaréflexif sur leurs apprentissages :

> Ce que je souhaite pour mes étudiants, c'est qu'ils arrivent à une forme d'autonomie […], qu'ils formulent eux-mêmes une rétroaction par rapport aux gestes qu'ils posent de façon à comprendre et à appréhender les œuvres. (Éric)

> Dans mon enseignement, comme on est au cégep, mais aussi parce que ma pratique [enseignante] se doit d'être proche de mes valeurs, je souhaite que les étudiants prennent conscience de ce qu'ils sont en train de faire. Puis la culture du collégial, c'est précisément de se développer une pensée critique, surtout en collaboration avec la formation générale. Donc, j'en parle, je le dis ouvertement à mes étudiants. De toute façon, c'est ça que j'incarne. Ça va donc paraître dans les artistes que je vais présenter ainsi que dans la façon dont je vais traiter de l'art postmoderne parce que ma pratique est proche des pratiques discursives, des pratiques critiques et des pratiques politiques. […] C'est ça que j'essaie d'avoir comme objectif, qu'ils se questionnent *(sic)*. (Catherine)

Pour Catherine et Éric, la prise de conscience de leurs apprentissages serait une source d'émancipation pour l'étudiant puisqu'elle implique le questionnement. D'après Philippe, le développement de la pensée critique et du questionnement est optimisé par des pratiques d'enseignement-apprentissage permettant une certaine liberté à l'étudiant :

> Juste le fait d'apprendre dans un environnement où tu es libre, où tu choisis et où tu peux faire des erreurs a fait en sorte que j'ai toujours associé le Cégep à un moment clé dans la vie des gens.

Afin de garantir cet espace de liberté dont nous parle Philippe, les participants mentionnent qu'il apparaît essentiel que les interventions des enseignants prennent appui sur les intérêts et sur les préoccupations des apprenants :

> Toutes mes prémices par rapport à l'enseignement partent de là : de quoi un étudiant a-t-il envie et quels sont les chemins pour y arriver ? S'il y a quelque chose qui l'intéresse, bien qu'il le développe pour déterminer ce qui lui appartient, ce qui est à lui, parce qu'on arrive en arts avec toutes nos ambiguïtés, nos frustrations, nos situations et il n'y a jamais personne qui nous a demandé de quoi nous avions envie. (Éric)

> Mon enseignement laisse de la place à ce que l'étudiant veut apprendre. Je pense que je n'ai pas une position autoritaire. (Catherine)

Le développement de la pensée critique, du questionnement et de l'autonomie va donc de pair avec l'engagement de l'enseignant et de l'étudiant et est sous-tendu par des approches didactiques valorisant la liberté et une considération pour les intérêts des étudiants. Le rapport pédagogique qui y est alors développé est davantage un rapport horizontal où les écarts hiérarchiques tendent à être amenuisés.

Allant dans la même direction que ses collègues, Marie-Claude stipule que la nature même de l'art postmoderne en appelle à des stratégies didactiques favorisant le questionnement, ce dernier faisant partie intégrante de la capacité de s'engager dans une démarche réciproque et itérative de découverte. Plus précisément, elle mentionne que la conception ouverte de l'œuvre est mise de l'avant par l'art postmoderne, ce qui décentralise son interprétation :

> J'aime un enseignement ouvert, donc un enseignement qui laisse de la place à la réflexion, qui laisse de la place aux réactions des étudiants, qui laisse de la place aux discussions, aux oppositions, aux interprétations ouvertes de l'œuvre parce que c'est ça l'art postmoderne. Tu sais, tu peux peut-être avoir une interprétation plus fermée de l'art ancien, mais pas de l'art postmoderne. […] Puis, en fait, dans l'art postmoderne, et ça m'amuse, l'artiste perd le contrôle du discours. Puis, finalement, celui qui regarde l'œuvre se l'approprie et peut en faire autre chose. (Marie-Claude)

Pour les enseignants, l'étude de la démarche de l'artiste est un des éléments qui fait partie de la constitution du cadre de référence de l'étudiant (section 6.4.2), mais n'est pas la seule composante à être utile pour favoriser une expérience esthétique prégnante d'une œuvre. Les propos de Marie-Claude rejoignent donc le constat d'Emery (2012a) qui soutient que, sous le paradigme postmoderne, l'artiste n'est plus le seul dépositaire de l'interprétation de son œuvre :

> From a postmodern perspective, knowing what the artist intended may not help viewers construct meaning from a work at all. Furthermore, there is no way that an artist can transfer his or her sense of meaning to a mass of unknown viewers. Viewers many not see the world as the artist does at all. (p. 59)

Cela nous rappelle encore une fois que l'expérience esthétique ne réside pas dans l'œuvre, mais bien dans la relation entre l'œuvre et le spectateur. De plus, si l'expérience esthétique ne peut être simplement transférée d'un spectateur à l'autre et bien qu'elle soit partageable, elle constitue un phénomène qui se doit d'être expérimenté et construit par un spectateur. Pour Marie-Claude, l'aspect construit de l'expérience esthétique réclame des enseignants et de leurs étudiants qu'ils adoptent une posture active, ce qui tend vers un plus grand engagement de leur part. La participante précise sa vision sur le sujet :

> Donc, les étudiants ne sont pas seulement des récepteurs de la réalité, mais ils sont aussi producteurs de cette réalité-là, en produisant un discours singulier. Ce que je remarque [avec l'expérience esthétique de l'art postmoderne], c'est que l'on passe d'un étudiant qui est passif à l'étudiant qui est actif, qui intervient, qui questionne et qui prend en main les choses. (Marie-Claude)

La posture active dans laquelle l'enseignante s'engage avec ses étudiants est en concordance avec la posture du curriculum postmoderne tel que décrit par Slattery (2013) : « In contrast, the reconceptualized curriculum challenges both teachers and students to enter into the historical process as participants rather than as observers » (p. 44). Ainsi décrits par Marie-Claude, l'engagement et la posture active qui lui est tributaire sont nécessaires dans le paradigme de l'art postmoderne, notamment en raison de la complexité dont il relève. La quête de sens de l'œuvre, un des fruits de l'expérience esthétique, résulte d'une recherche qui implique donc la triangulation de plusieurs sources parmi lesquelles se trouvent une description minutieuse des composantes de l'œuvre par les étudiants, l'étude de la démarche de l'artiste et de son corpus, ainsi que la lecture de la fortune critique de sa production (issue d'articles de revues spécialisées, de catalogues d'exposition, et cetera). Emery (2012a) s'exprime comme suit sur cette démarche :

> Artistic meaning is viewed as something to be constructed rather than given through statements of artists' intent. Meaning instead seems to emanate from many sources and to be multi-layered and interwoven. Making and discourse are seen as co-dependent ways to construct meaning in the art program. For this reason students engage in these two processes and come to understand that artistic meaning in a postmodern world comes from both what is made and what is said about it. (p. 61)

Dans ce segment, nous avons vu que l'engagement des enseignants envers le milieu professionnel en arts visuels favorise un engagement similaire chez leurs étudiants. Qui plus est, cet engagement des enseignants est enclin à soutenir une posture empathique envers l'apprenant puisque tous deux vivent des situations analogues. L'engagement citoyen des étudiants témoigne du développement de leurs prises de position personnelles, de leur esprit critique et de leur autonomie, ce qui leur permet d'avoir une posture active dans leur expérience esthétique de l'art postmoderne.

7.5 Concept intégrateur 4 : le trialogue

Le trialogue est le quatrième et dernier concept intégrateur défini. Cette notion a été circonscrite par les participants d'après le critique d'art et théoricien Jean-Pierre Latour (1996) qui mentionne que la dimension dialogique de l'expérience esthétique aménage des espaces de rencontres. La signification du mot *trialogue* découle donc directement du sens du terme *dialogue*, mais induit un échange entre trois pôles plutôt qu'un échange bidirectionnel à deux interlocuteurs. En contexte d'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique, il a été relevé que le trialogue se manifeste au sein de quatre triades illustrées à la figure 34.

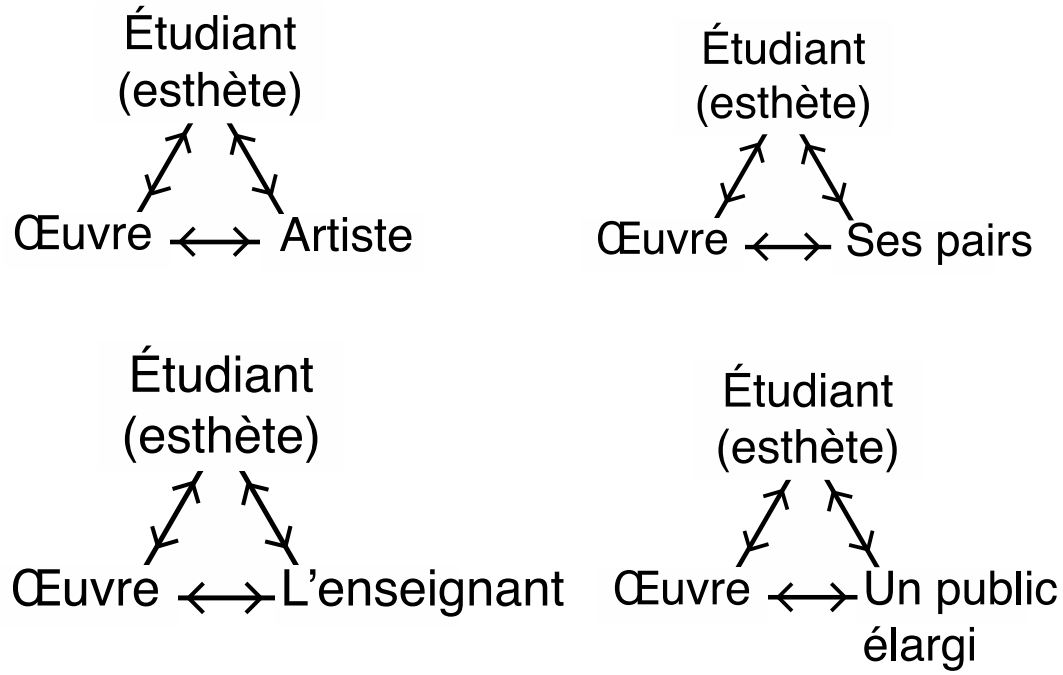


Figure 34 : Les quatre triades des interactions liées au concept intégrateur du trialogue

Un participant exprime la circularité de cette relation entre l'esthète (l'étudiant, dans le cas qui nous concerne), l'œuvre et un tiers :

> L'art engage [court silence], l'art d'aujourd'hui, c'est une proposition qui engage, je dirais l'œuvre et l'artiste, tout comme le spectateur et le critique, disons quelqu'un qui propose un discours. Il y a une sorte de circularité là-dedans, puis c'est là qu'on veut souvent amener nos étudiants, on veut les engager dans un dialogue : « Qu'est-ce que l'œuvre qu'on te présente amène ? Qu'est-ce que toi tu peux répondre à cette chose-là ? Comment peux-tu communiquer cette réponse à quelqu'un d'autre ? » Donc, ce n'est pas réellement un dialogue, mais plutôt un trialogue, c'est nécessairement ça. Ce concept est emprunté à Jean-Pierre Latour, plus précisément dans sa définition de la critique spéculative. (François)

Comme nous l'avons vu sous le concept intégrateur de l'engagement, au sein de leur formation en arts visuels, les étudiants sont non seulement amenés à vivre plusieurs expériences esthétiques, mais, lors de ses dernières, ils sont aussi encouragés à adopter une posture active d'interaction et de partage, que ce soit par le biais d'un discours écrit ou oral. Les étudiants, tout comme l'enseignant, échangent ainsi ce qu'ils perçoivent, ressentent et pensent à propos des propositions artistiques soumises à leur attention dans une logique intercritique. Comme le mentionne Latour (1996), le terme « intercritique » suggère que le discours sur l'œuvre construit par l'esthète ne soit pas un discours qui surplombe l'œuvre. Autrement dit, le trialogue suggère une action qui n'est pas univoque où l'on retrouverait un discours dominant l'œuvre à l'étude (Latour, 1996). Il induit plutôt la cohabitation de trois forces présentes lors d'un partage de l'expérience esthétique : celle du discours de l'esthète, celle du discours propre à l'œuvre et celle d'un tiers, c'est-à-dire un destinataire à qui s'adresse à la fois le discours de l'esthète et celui de l'œuvre. Pour Latour (1996), le trialogue constitue un système de relations dynamiques. Selon les activités d'enseignement-apprentissage qui sont proposées aux étudiants, le tiers de la triade représente l'artiste, les pairs de l'étudiant, son enseignant, un public élargi ou encore plusieurs de ces quatre destinataires.

Le concept intégrateur de trialogue sous-tend donc un enseignement-apprentissage qui a l'œuvre à l'étude pour point de mire. De plus, il suscite l'interaction afin de parfaire les compétences communicationnelles des étudiants et il appuie l'élaboration d'un discours personnel et éclairé chez ces derniers. L'acte de communication que propose le concept de trialogue incite aussi à une prise en compte de l'altérité par l'adoption d'une posture empathique.

7.5.1 Le trialogue : l'œuvre à l'étude comme point de mire

Barrett (2003) souligne la double nature de l'expérience esthétique et des interprétations des œuvres d'art : une qui est personnelle et l'autre qui est collective. En contexte d'enseignement, une interprétation personnelle a un certain sens pour l'étudiant et a une résonnance singulière dans sa vie personnelle. Il peut avoir formulé lui-même cette interprétation personnelle ou peut avoir modifié l'interprétation d'une autre personne. Les interprétations collectives sont des interprétations reconnues et partagées par un groupe d'individus. Ces dernières sont bien souvent transmises par des instances jugées comme étant officielles (revues spécialisées, musées, université, etc.). Barrett (2003) souligne l'équilibre fragile entre des réponses de nature personnelle et collective lors de l'expérience esthétique :

> An interpretation that is wholly individual and personal runs the risk of being overly idiosyncratic or too personal. An interpretation that is too personal is one that does not shed any light on the object that is being interpreted. […] An interpretation that is wholly communal runs the risk of irrelevance to the individual interpreter. If the individual viewer receives an interpretation that has no bearing on his own life, knowledge, and experience, it is not a meaningful interpretation for that viewer. (p. 224)

Comme le soutient Barrett (2003), ces deux postures ne sont toutefois pas incompatibles dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique. Ce qui importe, c'est de ne jamais perdre l'œuvre de vue : « Quand tu enseignes [l'expérience esthétique], l'essentiel, c'est de partir de l'œuvre » (Louis). Ainsi, le discours des enseignants, tout comme celui des étudiants, doit avoir l'œuvre à l'étude comme point de mire puisque cette dernière représente une base commune à tous. Leurs discours prennent appui sur l'œuvre qui se trouve du même coup mise en lumière par ces derniers. Cet éclairage risque aussi d'avoir un impact sur le destinataire du discours qui risque de voir son expérience esthétique renouvelée par ce nouvel éclairage. L'œuvre est donc à la fois l'origine et la finalité du discours de l'expérience esthétique.

Les pratiques enseignantes des participants aménagent donc des interactions qui font place à un dialogue au sens où l'entendent Burnham et Kai-Kee (2011) :

> Dialogue as we define it proposes a middle way between conversation and discussion. Dialogue shares the open, improvisatory quality of conversation but it is imbued from the outset with a stronger sense of purpose and is more tightly focussed on the artworks. One crucial difference is the role of the teacher. In a conversation, there is no leader, whereas in a dialogue, the teacher deliberately guides and shapes

> the flow of discourse—but not toward her own predetermined goals, as in a discussion. In a dialogue, all participants, including the teacher, take on the task of exploring a work of art together through the exchange of observations and ideas. Dialogue is a shared inquiry, a way of seeing and thinking together in a cooperative pursuit of understanding. (p. 86-87)

Les approches dialogiques ainsi décrites favorisent l'expression d'une certaine spontanéité, mais elle centre toutefois l'investigation des apprenants sur l'œuvre d'art à l'étude. François témoigne de cette démarche dialogique dans son enseignement de l'expérience esthétique :

> Je dirais que cette dimension-là je la couvre en salle de classe dans une sorte de dialogue perpétuel. Je leur demande tout le temps de réagir à ce que je leur montre, et je commente aussi leur réaction. Vraiment dans la classe, quand je parle des œuvres, je parle avec eux. […] J'ai une interaction très directe avec les étudiants, tout comme eux avec moi. C'est mon outil principal pour enseigner.

Comme le souligne le participant, les approches dialogiques représentent des outils d'enseignement-apprentissage qui valorisent le partage de l'expérience esthétique par des échanges et l'acte de communication.

7.5.2 Susciter l'interaction pour parfaire la communication

L'interaction entre les trois pôles des triades du trialogue exige de l'étudiant une articulation de son point de vue pour bien se faire entendre et comprendre. Le concept de trialogue appuie une prise de position par la formulation d'un discours personnel éclairé. Du même coup, par sa diffusion, il implique une prise en compte du destinataire.

Comme nous l'avons abordé au chapitre 6, le développement de la dimension communicationnelle comprend la maîtrise du vocabulaire disciplinaire, de meilleures habiletés en lecture et l'expression de propos structurés et cohérents. Le trialogue insiste sur le fait que le choix des mots n'est jamais neutre et que, pour exprimer clairement son expérience esthétique, il est préférable d'utiliser les mots justes et « de nommer les choses correctement » (Louis). Il tend à mettre en place chez les étudiants ce que les enseignants ont appelé un « discours personnel éclairé » :

> L'impression que ça me donne, c'est que quand on fait la synthèse de tout ce que nous avons dit pour qualifier le discours des étudiants, c'est qu'il y a deux mots qui reviennent : « personnel » et « éclairé ». Donc, je dirais « un discours personnel et éclairé » sur l'art postmoderne. (François)

Ce discours personnel éclairé exige une mise en relation entre les différentes dimensions de l'expérience esthétique (émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle). La nature hétérogène de l'œuvre postmoderne incite aussi les étudiants à tisser des liens entre différents domaines, qu'ils soient artistiques ou non. Si une partie de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique est réalisée de manière spontanée et collective par la présentation d'œuvre au groupe, on demande aussi aux étudiants qu'ils effectuent une recherche documentaire, ce qui leur permet d'avancer une interprétation faisant le pont entre leur expérience vécue et les interprétations issues du discours théorique sur l'art.

La formulation d'un discours personnel éclairé sous-tend également une prise de position que les étudiants sont amenés à partager par la diffusion de leurs propos. Comme nous en avons traité au chapitre 5, la diffusion peut prendre diverses formes. Peu importe le type d'activités de diffusion, le fait de partager leurs points de vue descriptif, analytique et critique apporte aux étudiants une certaine aisance et une certaine confiance dans leur communication. Cela leur demande également de prendre en compte divers destinataires, que ce soit l'artiste, ses pairs, son enseignant ou un public élargi, afin d'adapter leurs propos. L'acte de livrer un discours est donc aussi un rapport à l'autre en ce sens qu'il interpelle une relation avec celui à qui ce message est exprimé.

7.5.3 Inciter l'ouverture à l'altérité

Le trialogue invite au pluralisme des réponses esthétiques vis-à-vis de l'œuvre, ce qui amorce une ouverture à l'altérité. Comme nous l'avons précisé au chapitre 6 alors que nous avons abordé la dimension intellectuelle de l'expérience esthétique de l'art postmoderne (section 6.4.2), les enseignants visent une expérience dite « ouverte » (*open-ended*) de l'œuvre et souhaitent la production d'un discours singulier par leurs étudiants. Pour ce faire, les stratégies de mise en commun des expériences esthétiques sont grandement sollicitées comme nous le partage une participante :

> Dans mon enseignement, je crée des moments où il y a des plénières, où tout le monde se réunit pour discuter, pour poser des questions sur les œuvres de leurs collègues ou sur celles des artistes dont nous apprécions les productions. Ils sont capables de discuter, de questionner *(sic)* les œuvres et de soulever tous ensemble des problématiques qui se situent dans ces œuvres. Ils réalisent des mises en commun sous la forme de discussion. Donc, il y a des moments où les étudiants réfléchissent

> individuellement, mais on se retrouve souvent pour mettre en commun tout ça. (Catherine)

Aux dires de Catherine, l'expérience esthétique se voit donc optimisée par une mise en commun des points de vue qui participent à une construction des connaissances et des interprétations. Cette importance du processus collectif au sein d'un enseignement postmoderne a été précisée par Slattery (2013) :

> Communities of scholars, teachers, and students must engage in the hermeneutic process together. Educators and students do not transcribe texts in silent isolation under the unquestioned direction of a magisterial authority, as described in [Umberto] Eco's *The Name of the Rose*. (p. 282)

Échanger au sujet d'expériences esthétiques favorise une ouverture non seulement vis-à-vis de la démarche des artistes exprimée dans leurs œuvres, mais aussi en ce qui a trait aux points de vue partagés par leurs pairs et par l'enseignant lors de périodes de discussion : « This is a crucial element of postmodernism: radical eclecticism necessitates openness to diverse subcultures and environments that can increase in complexity » (Slattery, 2013, p. 274). Concernant les divergences de perspective manifestées lors des échanges, Doll (2012a) précise la posture de l'enseignant répondant au paradigme postmoderne :

> Pluralism may also lead students to consider how values about art are constructed and reinforced. And this may then lead to discussion about why different people hold views about art that are incompatible with each other. Students in the class can discuss their own incompatible values and how they formulated these values. When it comes to differences of opinion modernist and postmodern teachers generally adopt different approaches to deal with this. Whereas a modernist art educator would seek to find a resolution through reason to bring the issues together, the postmodernist is prepared to live with uncertainty and tolerate the fact that there are multiple viewpoints about many issues. (p. 45)

Sous un rapport trialogique, la pluralité des commentaires formulés permet d'enrichir l'expérience esthétique du groupe. Bien que des perspectives divergentes puissent être exprimées, ce qui est d'ailleurs souhaitable selon nos participants, ces dernières incitent l'établissement d'un rapport à l'altérité, ce que nous a confié Éric :

> Mais [l'expérience esthétique] s'exprime aussi dans tout son rapport à l'autre. Donc, dans le rapport à l'œuvre, œuvre qui est perçue comme un objet porteur de sens que l'on fabrique, tu es en relation avec l'autre par le discours. Ce qui est soutenu dans mon enseignement, c'est un rapport d'ouverture et un rapport critique. Donc, un rapport à l'autre, par le dialogue.

Ce qui est verbalisé par l'enseignant, c'est l'importance de l'ouverture à l'autre qui mise de l'avant au sein de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Plus encore, François qualifie cette ouverture vers l'autre en termes d'empathie. Ainsi, les différentes positions soutenues par le groupe ne sont pas gommées ou amalgamées. Elles sont plutôt explicitées dans un espace trialogique prônant l'ouverture que sous-tend une posture de compréhension.

7.6 Le modèle didactique

La présentation de notre modèle didactique est maintenant l'occasion de réaliser une mise en cohérence des différents résultats obtenus lors de cette recherche puisqu'il est développé à partir de la matrice disciplinaire (chapitre 5), des besoins de formation (chapitre 6) et de concepts intégrateurs explicites et implicites dans les témoignages des participants (chapitre 7). Nous souhaitons donc maintenant préciser les différentes composantes du modèle didactique afin de faire ressortir les éléments saillants de son architecture ainsi que de préciser les fonctions qui lui ont été attribuées dans le cadre de cette recherche.

Rappelons qu'un modèle didactique est une construction théorique à visée descriptive et praxéologique (Reuter et al., 2010). Il propose donc une modélisation d'une situation d'enseignement-apprentissage et se veut l'illustration d'un référent concret, c'est-à-dire d'un phénomène observable, ici l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au sein de la formation au collégial.

7.6.1 L'architecture du modèle didactique

La notion de modèle didactique est relativement récente (Reuter et al., 2010). Ainsi, aucune formalisation consacrée de ce concept n'est à ce jour favorisée par la recherche scientifique. Ce faisant, une multitude de modélisations sont proposées allant de tableaux à des graphiques sous différentes formes. En ce qui concerne le modèle didactique de la présente recherche, la structure de base du modèle est développée à partir du système didactique établi par Chevallard (1985/1991). Sensible à l'importance de contextualiser le système didactique tel que l'a avancé Dabène (2005), nous avons campé notre proposition dans deux contextes précis : le contexte scolaire et le contexte des arts visuels. Pour leur part, les quatre concepts intégrateurs de ce modèle didactique ont été ajoutés en son centre.

Les axes épistémologique, praxéologique et psychologique du modèle didactique. La structure de notre modèle didactique reprend la relation ternaire du système didactique établi par Chevallard (1985/1991) qui place en relation l'étudiant, l'enseignant et le savoir disciplinaire :

Pôle enseignant ⇔ pôle savoir : axe épistémologique
Pôle enseignant ⇔ pôle étudiant : axe praxéologique
Pôle étudiant ⇔ pôle savoir : axe psychologique

Or, sur les axes qui lient ces trois pôles (axes épistémologique, praxéologique et psychologique), nous avons disposé les graphiques qui condensent nos résultats de recherche. Ainsi, sur l'axe épistémologique qui lie l'enseignant au savoir disciplinaire, nous retrouvons les huit axes permettant de circonscrire l'art postmoderne tel qu'il est défini par les enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais. Ensuite, sur l'axe praxéologique qui joint l'enseignant à l'étudiant, se situent les trois principaux types d'objets utilisés dans l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, tout comme l'organisation principale des quatre principales tâches et des connaissances procédurales qui y sont associées. La relation de l'étudiant au savoir disciplinaire, constituant l'axe psychologique, est aussi représentée par les besoins de formation que nous avons établi à l'aide du modèle des stades de développement de l'expérience esthétique (Housen, 1983) et des quatre dimensions de l'expérience esthétique déterminées par le modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990).

Les contextes scolaire et artistique. Une bague entoure ce triptyque afin de mettre en importance la contextualisation de ces résultats. À l'instar de Dabène (2005) qui soutient la nécessité d'inclure le système didactique dans un contexte social et un contexte éducatif, nous l'avons inséré au sein du contexte de l'enseignement-apprentissage au collégial et du contexte de l'art postmoderne. Les précisions relatives au contexte scolaire aiguillent notamment le modèle didactique relativement à l'orientation des devis ministériels, l'importance accordée à l'approche programme et à l'approche par compétences puisqu'ils représentent autant d'enjeux qui préoccupent l'enseignant et influencent ses pratiques. L'écriture locale des programmes de formation au collégial est aussi un enjeu qui teinte la réalité de l'enseignement-apprentissage de

l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Pour contextualiser la recherche, nous avons aussi détaillé les orientations données au programme *Arts visuels* au Cégep de l'Outaouais (chapitre 2).

Enseigner l'art postmoderne a ceci de particulier qu'il évolue rapidement, ce qui demande à l'enseignant d'intégrer continuellement les nouveaux développements de contexte artistique afin d'actualiser sa pratique enseignante, et ce, en tenant compte des trois axes du système didactique. Cette dynamique de renouvellement progressif du postmoderne en enseignement des arts est décrite par Debreuille (2007) : « Malgré les apparences, on n'est donc pas dans le contemporain, on l'investit progressivement » (p. 38). Enseigner l'art postmoderne en arts visuels implique aussi de ne jamais avoir accès à la totalité d'un œuvre, du corpus de l'artiste qui, toujours vivant, continue d'alimenter sa pratique et lui donne à l'occasion une direction inattendue. Aborder l'art postmoderne, c'est donc accepter que les directions à venir soient inconnues.

Les concepts intégrateurs. Dans le cadre du présent chapitre, il a été défini que les concepts intégrateurs disposent d'une qualité structurante. Ce caractère transversal qu'on leur attribue est illustré par leur position au centre de la modélisation du modèle didactique. Ainsi, les quatre concepts intégrateurs – l'hétérogénéité, l'identité, l'engagement et le trialogue – sont situés au centre du modèle afin de mettre de l'avant leur rayonnement sur l'ensemble des autres composantes du modèle. À ce sujet, rappelons que l'on trouvera l'arborescence des composantes du modèle didactique en annexes (carte conceptuelle des connaissances déclaratives : annexe XI, carte conceptuelle des objets : annexe XII, carte conceptuelle des tâches et des activités : annexe XIII, carte conceptuelle des connaissances procédurales : annexe XIV, synthèse des besoins de formation : annexe XVIII).

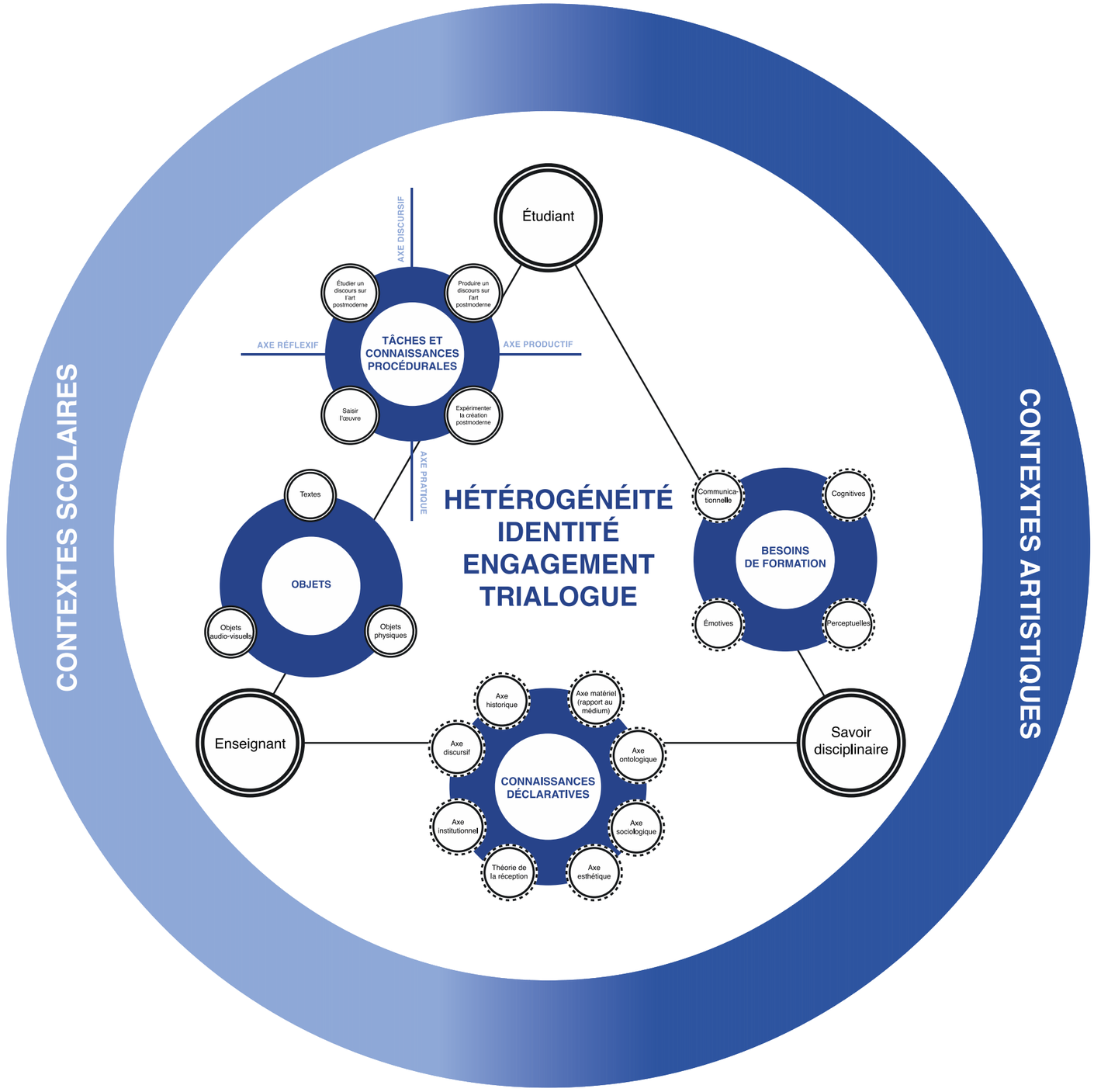


Figure 35 : Modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial

7.6.2 Les fonctions attribuées au modèle didactique

Comme nous l'avons mentionné, les fonctions du modèle didactique développé dans le cadre de ce projet ne sont pas prescriptives, mais visent plutôt la description et la compréhension du phénomène à l'étude. Suivant l'analogie de Fabre (2011a ; 2011b), le modèle didactique proposé fait figure de boussole, un instrument de repérage qui, transposé dans le contexte de notre recherche, permet à l'enseignant d'orienter sa pratique et sa réflexion à propos de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Précisons d'entrée de jeu que l'outil proposé n'est pas contraignant et, propre à l'idée de Fabre (2011a), « La boussole ne dicte pas de direction, elle polarise seulement l'espace pour que le voyageur puisse déterminer sa route. L'usage de la boussole s'impose dans un espace fluide pour lequel toutes les directions s'équivalent » (p. 63). Conçu de cette manière, l'objet développé dans le cadre de cette recherche ne préconise pas chez l'enseignant un modèle d'enseignement-apprentissage à reproduire, mais bien une matrice permettant d'en produire diverses variantes. Ce modèle didactique a ainsi une fonction générative en ce sens qu'il fournit à l'enseignant une architecture flexible l'accompagnant dans la conception et l'organisation de ses séquences d'enseignement-apprentissage. Il permet d'articuler les constructions issues de la transposition didactique en les adaptant aux capacités des étudiants afin de viser des conditions favorables à leur appropriation.

À l'instar de la définition que propose Reuter et al. (2010), ce modèle didactique permet aussi l'explicitation des modèles intuitifs qui régissent ordinairement l'enseignement. Il sert donc à réfléchir à ce qui est fait en salle de classe en termes de contenus disciplinaires, en termes d'approches praxéologiques. De plus, il permet de jauger les possibilités d'appropriation disciplinaire offertes aux étudiants, c'est-à-dire de se pencher sur la progression de leurs apprentissages et des obstacles susceptibles de freiner ces derniers. Ce cadre pour penser la didactique est soutenu par différents référents théoriques qui donnent un certain éclairage de la pratique. Ce modèle renforce le statut de l'enseignant considéré comme un praticien réflexif, c'est-à-dire un enseignant « qui aborde sa pratique dans une perspective de développement continu » (Desgagné, 1997, p. 376) et qui exerce un « contrôle réflexif sur son contexte de pratique » (Desgagné, 1997, p. 384). Il accentue également le rôle actif de l'étudiant qui s'engage dans un parcours d'apprenant où il exerce une pensée critique et tend à une autonomie.

7.7 Discussion des résultats

La présentation des concepts intégrateurs et du modèle didactique nous a permis de nous attarder au troisième et dernier objectif de cette recherche. Afin d'effectuer un retour critique sur ce modèle didactique, nous établirons son adéquation avec les postulats du curriculum postmoderne au sens où l'entend Doll (1993 ; 2008). Ainsi, nous préciserons comment le modèle didactique se trouve en cohérence avec le modèle des quatre « R » qui sous-tend le curriculum postmoderne tel que l'entend Doll (1993 ; 2008), soit les concepts de richesse (*richness*), de récursivité (*recursion*), de relation (*relation*) et de rigueur (*rigor*).

7.7.1 Un modèle didactique qui épouse la richesse du curriculum

Le modèle didactique réalisé s'harmonise avec une vision d'un curriculum faisant état d'une richesse et témoignant d'une certaine profondeur. Comme le soutient Doll (1993), la richesse du curriculum encourage la multiplicité des points de vue et la participation active de l'enseignant et de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage : « Thus, the curriculum needs to be *rich* enough in depth and breadth to encourage meaning making. Both the curriculum and the teacher must be challenging and open enough to invite and encourage participation » (p. 290). À cet effet, il nous semble primordial de rappeler la conception ouverte de l'œuvre d'art que valorise le modèle didactique développé dans le cadre de cette étude. Cette conception ouverte est soutenue par l'hybridité qui caractérise l'art du paradigme postmoderne (section 7.3). Son caractère foisonnant a de plus été démontré dans la matrice disciplinaire de l'art postmoderne, précisément au sein de sa composante liée aux connaissances déclaratives (section 5.2).

Qui plus est, la prise en compte des quatre dimensions de l'expérience esthétique dans l'enseignement-apprentissage permet d'éviter de limiter la réception de l'œuvre par les étudiants à l'une ou l'autre de ces composantes au profit d'un développement plus holistique de l'expérience esthétique.

Le développement d'une attitude positive à l'égard de l'incertitude que promeuvent les approches du modèle didactique tout comme la posture active dans laquelle le modèle didactique place les apprenants vont de pair avec la richesse d'un curriculum postmoderne. Faisons aussi ressortir que ce modèle met de l'avant une construction de sens par le biais du déséquilibre, du

défi, du questionnement, de la discussion et des interactions sociales, ce qui entretient une filiation avec la richesse du curriculum telle que la conçoit Doll (1993) :

> […] multiple layers of interpretation, and varied realms of meaning. To achieve openness, the curriculum needs to be *rich*; that is, it needs to be filled with enough ambiguity, challenge, perturbation to invite the learner to enter into dialogue with the curriculum and with those working in the curriculum. (p. 287)

Ajoutons que la place accordée au dialogue et à l'intersubjectivité par le modèle didactique proposé tend à créer un rapport horizontal entre l'enseignant et les apprenants. L'interaction s'exprime aussi dans des approches didactiques misant sur l'engagement et l'esprit critique des enseignants et des étudiants. L'ouverture créée par l'indétermination qu'embrasse le modèle didactique offre aux enseignants et aux étudiants un espace de liberté leur permettant d'établir des réflexions et des activités didactiques basées sur leurs intérêts.

7.7.2 Un modèle didactique qui épouse l'aspect récursif du curriculum postmoderne

Le caractère itératif d'un curriculum peut se représenter par des boucles récursives qui permettent aux enseignants et aux élèves de revenir bon nombre de fois sur des connaissances déclaratives ou procédurales, et ce, avec un regard renouvelé. À cet effet, Doll (1993) s'exprime :

> Through this turning "around" or "reconsidering"—which is akin to Dewey's concept of reflection, a second looking—transformation, growth, development occur. A recursive curriculum, then, leaves room for students (or a class) to loop back on previous ideas, to run back or revisit what has gone before. (p. 289)

À cet effet, revenons sur la dimension intellectuelle présentée au chapitre 6 de notre étude, plus précisément l'aspect récursif du processus menant les étudiants à établir un cadre de référence sur l'art postmoderne (section 6.4). L'importance de présenter les mêmes œuvres à différents moments de la formation afin de mettre en évidence des aspects différents a été recensée par Thomas. L'exemple de l'analyse comparative menée par l'étudiante de François qui a revisité l'œuvre de Marcel Duchamp à la lumière de son étude sur l'installation de Chiaru Shiota est plutôt éloquent en ce qui a trait aux différentes itérations d'un curriculum non linéaire. Ainsi, le modèle didactique élaboré au cours de cette démarche de recherche s'effectue par une démarche décrite comme un processus itératif et récursif nécessitant la mise en contact avec une diversité d'œuvres et une multitude de textes théoriques. Il ne conçoit donc pas l'enseignement-

apprentissage de l'expérience esthétique comme une suite logique à suivre de manière linéaire tout en respectant les besoins de formation ciblés au chapitre 6.

L'élaboration de ce modèle didactique a incité les enseignants à définir les besoins de formation en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, ce qui, à première vue, peut sembler aller à contresens du curriculum postmoderne. À ce sujet, Doll (1993) affirme que sous ce paradigme, le curriculum se doit d'être ouvert et son développement doit préférablement être déterminé par une réflexion conjointe entre les enseignants et les étudiants :

> Such a *nonlinear* approach to curriculum represents a definite departure from the *linear* lesson plans, course syllabi, and textbook constructions educators have worked with and accepted for so long. A recursive curriculum is dialogical; its development is open, dependent on the ongoing interaction among teachers, students, texts, cultures. (p. 289)

Bien qu'il propose une série d'objectifs de formation, le modèle didactique de cette recherche précise le rapport qu'entretiennent les étudiants avec l'art postmoderne pour conceptualiser leur expérience esthétique de ce paradigme artistique et non pour imposer une finalité. Ainsi, afin d'atteindre ces objectifs de formation, aucune voie n'est imposée aux enseignants ou aux étudiants, il répond plutôt à la notion de boussole telle que le suggère Fabre (2011a) : « Il ne s'agit pas d'indiquer impérativement la direction à prendre, mais de fournir des repères pour que le sujet s'oriente lui-même » (p. 59).

7.7.3 Un modèle didactique qui met à jour les relations entre les différentes notions

Doll (1993) distingue le curriculum moderne et postmoderne par leur aspect respectivement linéaire et non linéaire : « A linear curriculum has a definite beginning, middle, end. A nonlinear curriculum is more akin to a matrix. […] A matrix […] has no beginning or ending, just an ever increasing middle, a middle filled with connections and interconnections » (p. 289). Pour l'auteur, le curriculum postmoderne est construit à l'image d'un rhizome, ce qui favorise la mise en valeur du foisonnement et des liens entre ses différents éléments. Ce sont donc ces relations qui permettent au curriculum d'être uni et consistant : « Relationality is the 'glue' (of connections) which holds any system together, which makes a system a system » (Doll, 2008, p. 10).

S'éloignant d'une dynamique de cause à effet, le modèle didactique auquel nous arrivons met l'accent sur les réseaux formés par une constellation de liens directs et indirects. Comme nous l'avons soulevé lors de la discussion de notre chapitre 5 (section 5.5), la matrice disciplinaire développée (dimensions épistémologique et praxéologique du modèle didactique) se veut un objet organique qui continuera à intégrer ou à retrancher des composantes au gré des innovations des contextes scolaire et artistique. Les représentations graphiques impliquent la possibilité que les notions puissent continuer à se ramifier et à se complexifier. Cela correspond donc à l'idée du curriculum postmoderne défini par Doll (1993) : « The heart of the curriculum process calls for adding continuously to these connections, making the overall system deeper, richer, darker » (p. 289).

Qui plus est, par la jonction de deux modèles théoriques nous permettant d'établir les objectifs de formation (dimension psychologique du modèle didactique), nous avons favorisé une vision holistique de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. En préconisant les quatre dimensions de l'expérience esthétique (émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle), nous avons tenu compte du fait que les apprenants sont davantage que des sujets cognitifs. Nous considérons que leur intégration de l'expérience esthétique de l'art postmoderne repose sur plusieurs facteurs inséparables et en étroite relation.

7.7.4 Un modèle didactique qui valorise la rigueur

Doll (1993) avance que la rigueur apporte la cohérence à l'ensemble d'un curriculum. La rigueur combat le chaos et le déséquilibre souvent occasionné par l'exubérance de la pensée postmoderne. À ce sujet, il soutient :

> Rigor molds these into a coherent and dynamic unity; rigor is the struggle to work through the problems, perturbations, and possibilities to achieve a sense of coherence and integration not evident (maybe not present) when the struggle began. Rigor enables coherence to emerge from disequilibrium, chaos, and confusing complexity. (Doll, 1993, p. 291-292)

Dans le cadre du modèle didactique développé dans cette recherche, ce sont les concepts intégrateurs, que nous avons définis au début de ce chapitre, qui ont précisément cette fonction.

Si l'héritage moderne du mot rigueur peut faire écho à une certaine rigidité, Doll (1993) entend plutôt la rigueur comme symbole d'exploration et d'ouverture :

> Moving into a hermeneutic frame or into the narrative or post-modern mode softens rigor's harshness and severity. In these modes rigor means not so much strict conformity to a preset procedure as the careful exploration of multiple possibilities and unstated assumptions. (p. 292)

Ainsi, la vision de la rigueur proposée par Doll (1993 ; 2008) se rapproche de celle prônée dans le processus de création où la démarche ne doit pas mener à un objet prédéterminé et préétabli au départ, mais doit plutôt permettre à l'innovation d'émerger. Bien que le cadre de la didactique ait encadré le processus de recherche afin de faire éclore le modèle didactique, la transposition didactique ascendante nous a permis de développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne à partir des éléments de pratiques et du point de vue des enseignants. Reuter et al. (2010) appuie la diversité que sous-tend une telle démarche :

> […] un modèle didactique qui se construirait à partir d'un point de vue empirique sur les pratiques laisserait peut-être une plus grande place à la diversité et à la diversification des objets enseignés, à l'analyse de la spécificité des pratiques scolaires et de leurs liens avec les pratiques extra-scolaires des élèves, etc. (p. 141)

Comme la rigueur au sens où l'entend Doll (1993 ; 2008) nécessite des interprétations multiples et critiques, la transposition didactique ascendante offre un *modus operandi* soutenant les points de vue divergents, qui fait émerger les composantes de la didactique à partir de la diversité des problèmes rencontrés par les enseignants ainsi que la pluralité des solutions envisagées par ces derniers dans le cadre de leur pratique enseignante.

7.8 Résumé du chapitre

Ce dernier chapitre a d'abord été l'occasion de présenter les quatre concepts intégrateurs du modèle didactique. L'hétérogénéité prône une vision élargie de l'art et en appelle au développement d'une attitude positive à l'égard de l'incertitude. Le concept intégrateur de l'identité a pour sa part été présenté sous deux échelles, une plus personnelle et une plus générale. La première implique un regard porté vers soi afin de dégager notre subjectivité et nos connaissances d'arrière-plan qui teintent notre regard sur les œuvres. La seconde sous-tend l'importance d'une mise en contexte des œuvres soumises à notre attention. L'engagement représente le troisième concept intégrateur du modèle. D'une part, il présuppose l'importance

accordée à l'engagement des enseignants auprès du milieu des arts visuels. Si cette appartenance est source de stimulation, elle permet aussi à l'enseignant d'adopter une posture empathique à l'égard de ses apprenants. D'autre part, l'engagement citoyen témoigne de la place accordée à la pensée critique et au développement de l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Le dernier concept intégrateur, le trialogue, met en lumière l'importance de l'acte discursif de l'expérience esthétique. Selon les témoignages recueillis, pour les enseignants, le trialogue favorise une ouverture à l'altérité.

Les résultats de recherche exposés aux chapitres 5 et 6 ainsi que les concepts intégrateurs définis au chapitre 7 ont par la suite été regroupés afin de présenter le modèle didactique développé. Ainsi, ces éléments réunis, nous avons pris soin de définir l'architecture du modèle didactique et de réaffirmer ses fonctions.

En guide de discussion des résultats, nous avons finalement confronté le modèle didactique développé avec les préceptes du curriculum postmoderne tel que soutenus par Doll (1993 ; 2008). Ainsi, nous avons pu établir que notre modèle soutient un curriculum riche, récursif, relationnel et rigoureux.

CONCLUSION



Manon De Pauw, *Tête lumineuse*, impression au jet d'encre, 2017. Courtoisie de l'artiste.

Els bells camins es multipliquen allà on creieu que s'acaba la carretera ![29]

Josep Vicenç Foix

Après avoir exposé nos résultats de recherche, nous voici maintenant rendus à faire le point sur notre démarche. Pour ce faire, nous souhaitons d'abord synthétiser l'ensemble de la thèse afin d'en faire ressortir les points saillants. Ensuite, nous proposerons d'établir les contributions et les bénéfices pour les participants pour aussi circonscrire les limites de ce projet. Cette réflexion nous mènera à soumettre quelques pistes dégageant de nouvelles perspectives de recherche.

8.1 En guise de synthèse

Le premier chapitre de cette thèse, dédié à la définition de la problématique de recherche, nous a permis de mettre en évidence que les difficultés relatives à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne ont trait à des considérations épistémologiques, praxéologiques et psychologiques. Ainsi, le développement du modèle didactique a cours alors que nous assistons à un changement de paradigme caractérisé par l'arrivée de la postmodernité artistique. Cette dernière s'enracine dans un corpus d'œuvres hétérogènes qui promeut une définition plurielle et fluide de l'art postmoderne, ce qui rend difficile la détermination des savoirs de référence à enseigner. Parallèlement à l'indéfinition de l'art postmoderne, nous avons souligné que le paradigme postmoderne, et ce, tant en éducation qu'en arts visuels, en appelle à un renouvellement des pratiques. Malgré ce changement de paradigme et une forte présence de l'art postmoderne dans le devis ministériel du programme *Arts visuels* au collégial (MESR, 2012), force est de constater une lente intégration du paradigme postmoderne en enseignement-

[29] Traduction libre du catalan au français : « Les plus beaux chemins se multiplient là où l'on croit que la route se termine. »

apprentissage des arts visuels. À cet effet, le manque de ressources et l'absence de modèle seraient une des principales barrières à l'innovation didactique. Qui plus est, l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne se distingue par une difficulté de réception de la part des étudiants, ce qui marque la considération psychologique de notre problématique. De cette problématique a découlé la question générale de recherche : Tels qu'identifiés par les enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, quels sont les concepts intégrateurs qui constituent un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne adapté aux besoins de formation de leurs étudiants inscrits au programme *Arts visuels* ? » Afin d'opérationnaliser notre démarche et de définir nos objectifs d'après les trois considérations précisées ci-dessus (épistémologiques, praxéologiques et psychologiques), nous avons repris à notre compte la métaphore de la carte et de la boussole de Fabre (2011a ; 2011b) qui, par ses trois fonctions (cartographier, localiser et orienter), a éclairé et balisé nos trois objectifs de recherche :

1. **Cartographier** (visée épistémologique et praxéologique) **:** Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ;
2. **Localiser** (visée psychologique) **:** Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins de formation qui y sont associés ;
3. **Orienter :** De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.

Le second chapitre de cette thèse s'est centré sur la contextualisation du milieu dans lequel et pour lequel le modèle didactique a été conçu. Nous avons donc abordé l'évolution des cégeps et brossé un bref historique de la formation professionnelle en arts visuels au Québec. Nous avons de plus précisé les principes du renouveau collégial qui s'est opéré au début des années 2000 pour en extraire les orientations administratives et éducatives qui balisent depuis le fonctionnement des collèges et influencent la recherche scientifique. Comme les structures administratives actuelles prônent l'écriture des programmes au sein de chaque cégep, nous avons

aussi dégagé les caractéristiques propres au nouveau programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais. Rappelons qu'il a été élaboré sous deux profils, *Approche matière* et *Technologie de l'image*, et que la recherche création et l'art postmoderne servent tous deux de socles communs à la formation des étudiants. De plus, une bonification des heures de formation accordées à l'histoire de l'art témoigne aussi d'une volonté d'un arrimage plus soutenu entre la théorie artistique et sa pratique en atelier.

Au sein du troisième chapitre, nous avons présenté le cadre théorique soutenant nos investigations. Les volets épistémologiques et praxéologiques du modèle développé ont été soutenus par le concept de matrice disciplinaire (Develay, 2001) qui se décline en quatre constituantes : les connaissances déclaratives, les objets, les tâches et les connaissances déclaratives. Le volet psychologique a pour sa part été analysé à la lumière d'un croisement entre le modèle de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) avec les stades de développement esthétique établis par Housen (1983). Cette définition de l'expérience esthétique a aussi été complétée par les écrits de Dewey (1938/2010 ; 1916/2011) et de Schaeffer (2015). La notion de modèle didactique a aussi été précisée, et ce, principalement d'après Reuter et al. (2010), Messier (2007) ainsi que Sauvé (1992). Le modèle didactique est aussi unifié par quatre concepts intégrateurs. Ces dernières sont perçues comme le cœur d'une discipline, favorisant la mise en cohérence de l'ensemble des autres notions à enseigner (Develay, 2001).

Le quatrième chapitre a été dédié à la présentation du cadre méthodologique de recherche. Ce segment a été d'abord l'occasion d'expliciter les liens de notre démarche avec la recherche de nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Il a ensuite été question de définir le devis de la recherche développement pour présenter plus en détail l'adaptation proposée du modèle de Harvey (2007). Nous avons suggéré quelques modifications qui ont favorisé une démarche de développement récursive épousant l'aspect collaboratif de notre investigation. Nous avons de surcroît esquissé un portrait de nos participants et précisé la procédure ayant soutenu la collecte des données ainsi que leur analyse. Nous avons conclu ce chapitre en détaillant les critères méthodologiques et relationnels qui ont assuré la qualité de notre démarche.

Les résultats de recherche ont été présentés dans les chapitres cinq à sept de la thèse. Ils ont respectivement repris les trois objectifs de recherche soulignés en amont. Dédié aux visées épistémologiques et praxéologiques du modèle didactique, le cinquième chapitre de cette thèse a cartographié l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au sein de la formation en arts visuels au collégial. Nous y avons présenté la matrice disciplinaire comportant les connaissances déclaratives, les objets, les tâches ainsi que les connaissances procédurales. Ces quatre composantes de la matrice disciplinaire ont été illustrées sous forme de cartes conceptuelles qui font état du travail collaboratif entre la chercheure et les participants. Le sixième chapitre a été consacré au second objectif de recherche, soit celui de situer les étudiants en rapport de leur expérience esthétique de l'art postmoderne. Ce chapitre a permis de mettre au jour leur processus d'appropriation didactique tel que défini par leurs enseignants afin d'en dégager les besoins de formation en lien avec les dimensions émotive, perceptuelle, intellectuelle et communicationnelle de l'expérience esthétique. Finalement, le septième chapitre a présenté les quatre concepts intégrateurs du modèle didactique : l'hétérogénéité, l'identité, l'engagement et le trialogue. Ces quatre concepts phares ont mis la table à une mise en commun des différentes sections du modèle didactique afin d'en faire sa présentation.

8.2 Contributions de la recherche

L'originalité de cette thèse relève notamment de ses contributions au champ de la didactique ainsi que de ses contributions d'ordre méthodologique. De plus, de nombreux bénéfices ont été soulevés par les enseignants relativement à leur participation à ce projet. Nous souhaitons donc en faire mention puisque la parole des participants témoigne de la dynamique inhérente au processus qui a bercé la démarche de cette recherche.

8.2.1 Contributions à la didactique

Les retombées positives de notre investigation sur le champ de la didactique sont d'abord dirigées vers la didactique des arts, mais aussi vers la constitution d'une « didactique générale » au niveau collégial.

Contribuer à la didactique des arts visuels. Bien que les considérations didactiques soient apparues depuis une quarantaine d'années dans le champ des sciences de l'éducation, la

didactique des arts visuels est une avenue somme toute récente (Ardouin, 1995). Plus encore, l'expérience esthétique de l'art postmoderne y est à ce jour, un champ d'investigation peu exploré, bien que les études en éducation muséale aient soulevé le malaise du visiteur adulte lorsqu'il est placé devant l'œuvre postmoderne et l'importance de mieux comprendre ce phénomène pour répondre à ses retombées négatives pour l'enseignement-apprentissage de son appréciation esthétique (Émond, 1999 ; Lachapelle et Douesnard, 2004). Notre investigation se veut donc complémentaire aux recherches dédiées à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au niveau collégial qui ont pour point commun de le sonder à partir de la perspective du processus de création (Gosselin et al., n. d. ; Brindamour, 2014 ; Boyer, 2008 ; Laparé, 2007 ; Gauthier, 2003). Or, en ciblant spécifiquement l'étude de l'expérience esthétique en contexte d'enseignement formel des arts visuels au collégial, une première contribution de notre recherche à la didactique des arts est d'avancer une meilleure compréhension de l'expérience esthétique chez l'apprenant adulte (dimension psychologique du modèle didactique). Cette compréhension plus fine du phénomène peut mener à plusieurs pistes d'intervention. Plus précisément, elle raffine nos interventions didactiques en mettant de l'avant des activités d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de la réalité des étudiants adultes confrontés à la réception de l'œuvre postmoderne.

Une seconde contribution de notre recherche à la didactique des arts visuels est d'avoir proposé la jonction de deux modèles théoriques afin de sonder la réponse esthétique des regardeurs. Complémentaires, ces deux modèles permettent de décortiquer les subtilités de la réponse esthétique des regardeurs en tenant compte des quatre dimensions de l'expérience esthétique selon Csíkszentmihályi et Robinson (1990), et ce, selon une dimension évolutive telle que prônée par les stades de développement esthétique de Housen (1983). Pour la recherche, le jumelage de ces deux modèles devient un appareillage théorique qui s'est avéré un repère plutôt opérant autant pour la chercheure que pour les enseignants. À notre sens, ces deux modèles théoriques réunis peuvent aussi servir dans la formation initiale et continue des enseignants spécialistes en arts visuels afin qu'ils puissent être outillés pour analyser et mieux saisir les réponses esthétiques de leurs étudiants. Cette meilleure compréhension leur permettrait d'adapter et de différencier leurs pratiques d'enseignement-apprentissage.

De plus, la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au sein du programme *Arts visuels* au collégial permet de décrire les connaissances déclaratives, les objets, les tâches et les activités ainsi que les connaissances procédurales que suggère un tel enseignement-apprentissage. Cet effort descriptif contribue à pallier le manque de ressources en enseignement-apprentissage de l'art postmoderne en détaillant les différentes facettes de l'activité d'un groupe de onze enseignants. Notre démarche favorise donc le passage des modes d'enseignement-apprentissage des arts appartenant à un paradigme moderniste à des modes d'enseignement-apprentissage résolument postmodernes (dimensions épistémologique et praxéologique du modèle didactique). Le modèle didactique développé concourt ainsi au rapprochement voulu entre la forme et le fond de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne.

Relativement à la dimension épistémologique du modèle didactique qui résulte de la démarche de recherche, notre investigation a aussi permis d'apporter une réponse à l'épineuse question de l'indéfinition de l'art postmoderne en proposant un ensemble de notions qui esquissent les contours poreux et fluides des connaissances déclaratives de l'art postmoderne. Précisons que l'ensemble de la matrice disciplinaire a été réalisé selon les principes de la transposition didactique ascendante. Si, dans le schéma classique de la transposition didactique initiée par Chevallard (1985/1991), les « savoirs savants » sont sélectionnés et ensuite transposés en « savoirs à enseigner », le mouvement que nous avons proposé est inverse. Nous avons plutôt incité nos participants à définir d'abord les « savoirs enseignés » d'après leurs pratiques enseignantes (et artistiques). Les liens et les interactions de ces « savoirs enseignés » avec les « savoirs savants » sont tissés dans un deuxième temps par les enseignants. Par cette démarche de recherche développement, ces enseignants ont contribué à ce mouvement propre à la réflexion didactique qui vise à faire émerger les caractéristiques d'une discipline scolaire par un mouvement *bottom-up*, c'est-à-dire de la pratique vers son institutionnalisation.

Favoriser les liens transdisciplinaires : une contribution à une « didactique générale » au collégial. Comme nous l'avons démontré au cinquième chapitre consacré à la matrice disciplinaire, l'exercice épistémologique et praxéologique que sous-tend un tel développement participe à mettre au jour le vaste champ notionnel qui définit une discipline. Une

telle ramification ainsi exposée concourt à établir des points communs entre les disciplines alors que leurs matrices disciplinaires respectives sont juxtaposées et comparées[30]. Plus précisément, l'arborescence des matrices disciplinaires tisse des liens conceptuels, notionnels et méthodologiques afin de mettre de l'avant une réelle intrication des disciplines enseignées (Develay, 2001). Notre démarche va donc dans le sens d'un apport à la didactique des arts visuels vers une contribution à une didactique générale au collégial. Dorier, Leutenegger et Schneuwly (2013) soutiennent que les didactiques particulières alimentent de manière plus générale la didactique comme champs d'études scientifiques : « Des recherches théoriques et empiriques multiples contribuent à une "didactique générale" qui prolonge autrement le travail des didactiques particulières, disciplinaires, comparée […] » (p. 32). Plus précisément, une « didactique générale » s'intéresse aux concepts communs aux différentes didactiques disciplinaires (Develay, 1993). Ainsi, les avancées des différentes didactiques sont aujourd'hui réinvesties dans une « méta-didactique » qualifiée prudemment de « didactique disciplinaire générale »[31] (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013). Les avancées proposées dans cette recherche s'inscrivent dans le champ plus spécifique de la didactique des arts tout en alimentant le champ plus général de la didactique au collégial.

Considérant l'approche par compétences qui prévaut dans le système collégial, mais aussi l'intérêt croissant pour le champ de la didactique dans la recherche portant sur cet ordre d'enseignement, un regard sur les éléments possibles d'une transdisciplinarité et l'établissement d'une didactique au collégial nous apparaissent comme des voies prometteuses auxquelles contribue cette étude. À ce sujet, rappelons que depuis la réforme de l'enseignement collégial, une des tâches des enseignants des cégeps consiste à « discuter des contenus de programmes et à prendre des décisions stratégiques sur le choix et l'organisation des contenus tant à l'échelle du programme qu'à l'échelle du cours » (Lapierre, 2014, p. 26). Ces derniers se trouvent maintenant confrontés à des questionnements de nature didactique. Or, un approfondissement de ses

[30] Soulignons le courant de la didactique comparée qui a pris essor en Europe au tournant des années 2000, notamment par la mise sur pied de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD).

[31] Dorier, Leutenegger et Schneuwly (2013) utilisent l'appellation « didactique disciplinaire générale » qu'ils substituent au terme « didactique générale » qui est fortement connoté en Europe (principalement en Allemagne) puisque ce dernier réfère parfois à une démarche plutôt normative et interventionniste de la didactique sur les programmes et les pratiques enseignantes. À l'instar de ces chercheurs, il nous apparaît aussi important de nuancer cette appellation et de rappeler que le modèle didactique développé au sein de cette recherche se distancie des objectifs prescriptifs.

considérations par la recherche en sciences de l'éducation fournit des repères et un cadre de référence qui alimentent leur réflexion et leur prise de décisions. Notre recherche et le modèle didactique qu'elle a développé balisent non seulement certains concepts didactiques pour le niveau collégial – notamment ceux de système didactique, de transposition didactique ascendante, de matrice disciplinaire, de modèle didactique –, mais détaillent également une démarche collective suscitant une réflexion didactique au sein d'une équipe d'enseignants.

8.2.2 Contributions au plan méthodologique

Sur le plan méthodologique, cette recherche contribue à définir le devis de la recherche développement dans le domaine des sciences de l'éducation. L'usage de la métaphore, qui tend à assembler les différentes parties de cette recherche, peut aussi être considéré comme un élément original de sa démarche.

Soumettre une modélisation de la recherche développement. La recherche développement est un devis de recherche considéré comme marginal en sciences de l'éducation (Gélinas-Proulx, 2014 ; Harvey et Loiselle, 2009 ; Harvey, 2007). Ainsi, cette recherche contribue à consolider une méthodologie de recherche émergente et moins balisée[32]. À notre connaissance, elle représente la première étude doctorale en didactique des arts visuels au Québec à faire usage de ce devis de recherche.

De surcroît, la modification de la modélisation que nous avons proposée du modèle de Harvey (2007) a pour ambition d'illustrer la récursivité imputable au processus de développement de l'objet tel que le préconise Van der Maren (2003). Toutefois, si ce dernier favorise plusieurs boucles récursives afin d'évaluer les différentes moutures des prototypes pour les mener à un objet final, le modèle que nous proposons suggère que les différentes itérations liées à la réalisation de l'objet puissent être possibles tout au long du processus de recherche. De manière plus générique, la présence d'une telle récursivité dans tous les pôles de ce devis de

[32] Bien que ce devis de recherche soit peu balisé, il a été tout de même exploré dans certaines recherches de deuxième et de troisième cycles. Dans sa thèse de doctorat, Gélinas-Proulx (2014) recense trois thèses de doctorat en sciences de l'éducation ayant adopté le devis de la recherche développement (Février, 2009 ; Harvey, 2007 ; Power, 2005 ; cités dans Gélinas-Proulx, 2014) et trois mémoires (Julien, 2004 ; Laparé, 2007 ; Zucchiatti, 2001 ; cités dans Gélinas-Proulx, 2014). À cette recension, nous pouvons ajouter la recherche doctorale de Bêty (2013). Ces exemples, tout comme la thèse de Gélinas-Proulx elle-même, témoignent d'une acceptabilité grandissante de ce devis de recherche plus récent.

recherche est souhaitable si l'on valorise des approches collaboratives où les participants sont appelés à intervenir dans l'élaboration des questions et des objectifs de recherche ou encore dans la détermination du cadre conceptuel ou théorique. La souplesse d'une formule plus itérative de la recherche développement ouvre aussi la possibilité au choix d'un cadre conceptuel et théorique selon une logique inductive – ou inductivo-déductive comme c'est le cas de la présente recherche. C'est précisément ces divers vas-et-viens entre les différents pôles du devis de la recherche développement qu'a voulu illustrer la modélisation proposée. Ajoutons que c'est le développement de l'objet à concevoir qui agit tel le cœur du processus de recherche. Comme ce dernier régule et donne l'impulsion à l'ensemble de la démarche, il a été positionné au centre de la modélisation (figure 11).

Rallier les différentes parties de la recherche par l'usage d'une métaphore. Le processus itératif de cette recherche a permis d'intégrer en cours de démarche la métaphore de la carte et de la boussole de Fabre (2011a, 2011b). La contribution de l'usage de la métaphore est multiple. D'une part, elle permet de rallier et d'unifier conceptuellement les différentes parties de cette thèse qui, en raison de la postmodernité qui nous concerne, peuvent s'avérer foisonnantes et disloquées. La métaphore de la carte et de la boussole unifie, balise notre démarche et confère une certaine cohérence à nos objectifs de recherche. D'autre part, comme le mentionnent certains chercheurs (Siténon, 2011 ; Miller, 2000), les métaphores jouent un rôle important dans la diffusion scientifique puisqu'elles transmettent une pensée difficile en la rendant explicite par un concept connu des destinataires. Finalement, la métaphore de la carte et de la boussole utilisée dans cette recherche informe aussi le lecteur sur l'essence du modèle didactique développé. Comme il a été précisé dans la problématique, au-delà de la formule rhétorique, l'usage de cette métaphore a une fonction illustrative qui accentue la finalité non prescriptive du modèle didactique développé.

8.2.3 Bénéfices à la participation au projet recensés par les participants

Lors du bilan réalisé avec les participants, plusieurs bienfaits ont été relevés par ces derniers. De nombreux points ont été soulevés par les enseignants à l'égard de l'actualisation de leurs pratiques par le biais d'une réflexion collective ainsi qu'en lien avec les rapports interpersonnels entre collègues. La richesse de leurs propos nous amène donc à relever les nombreux bénéfices qu'ils ont recensés afin de les relier à quatre critères relationnels propres à la

recherche qualitative/interprétative tels que proposés par Lincoln (1995, cité dans Savoie-Zajc, 2011). Comme le souligne Savoie-Zajc (2011), les témoignages des participants sont des traces privilégiées pour rendre compte du respect de ses critères et c'est pourquoi nous souhaitons les partager.

Mettre en images l'enseignement-apprentissage. Les enseignants ont précisé que le fait de participer au projet leur a permis de réfléchir à leur enseignement. Ils considèrent les moments de collecte de données comme des points d'orgue permettant d'observer leur pratique enseignante. Les enseignants mentionnent que leur participation leur a offert une mise à distance de leur enseignement :

> Ce que je trouve intéressant dans ce processus, c'est de voir le travail que nous faisons. Lors des différentes étapes, ça m'a permis de voir mon enseignement avec un certain recul. Regarder les tableaux entre autres, je trouve ça extrêmement éclairant, parce que je pose des gestes, je travaille beaucoup d'instinct. Mon enseignement fonctionne précisément comme mon processus de création. Donc, j'obéis à ça puis de voir les cartes de la matrice ça me permet de comprendre un peu plus comment je le fais. (Éric)

Les enseignants mentionnent que les résultats de recherche, exprimés graphiquement par le biais de tableaux et de cartes conceptuelles, leur ont offert une vue surplombante sur leur enseignement. Les données ont donc rendu visible leur démarche, ce qui leur a permis de mieux comprendre leurs actions et leurs positions en enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne.

Entreprendre de nouveaux apprentissages et appuyer la mise à jour des pratiques. Pour sa part, les enseignantes en insertion professionnelle mentionnent que le projet de recherche leur a permis de se familiariser davantage avec le milieu de l'éducation. Leur participation a donc été l'objet de nouveaux apprentissages qui ont facilité son intégration dans la profession enseignante :

> Quand j'ai commencé à participer à la recherche, ça ne faisait que deux ans seulement que j'enseignais au cégep. Ça m'a permis de me familiariser avec la pédagogie parce qu'ayant une maitrise en arts visuels, j'apprenais l'enseignement sur le tas. À l'extérieur du projet de recherche, tu [en s'adressant à la chercheure] m'as montré comment faire des évaluations dans les cours, mais à part ça, j'avais peu de connaissances en didactique. Puis le fait d'avoir participé à ton projet de recherche m'a permis vraiment de réfléchir à l'enseignement : je me suis rendue compte que je

> le fais de façon assez instinctive […] j'ai pu aussi réfléchir aux différentes stratégies […] je peux mettre de l'avant. (Marie-Hélène)

Non seulement les jeunes enseignants témoignent que leur participation au projet a été l'occasion de bonifier leur enseignement par différentes stratégies pédagogiques et didactiques, mais les rencontres ont suscité chez eux une pratique réflexive et ont amorcé une réflexion entourant leur identité professionnelle. En réponse au commentaire des jeunes enseignants, un enseignant d'expérience a souligné que sa collaboration au projet s'est révélée être un moment lui permettant d'actualiser ses connaissances :

> J'aimerais reprendre le commentaire de Marie-Hélène. Parce que Marie-Hélène en a parlé pour elle-même, en tant que nouvelle enseignante. Mais pour un ancien enseignant [l'enseignant fait allusion à lui-même], le projet est tombé à point parce qu'un ancien enseignant a aussi parfois besoin de se réaligner en mettant à jour ses connaissances. (François)

Le fait d'objectiver sa pratique enseignante, d'acquérir de nouvelles connaissances ou de les mettre à jour sont des bienfaits qui répondent au critère relationnel d'authenticité ontogénique. Précisons que Savoie-Zajc (2011) note le respect de ce critère lorsque « [l]'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude » (p. 142).

La mise à jour des connaissances en enseignement-apprentissage a aussi été l'impulsion qui a incité les enseignants à mettre en pratique des stratégies didactiques qu'ils avaient en tête depuis un moment. La réflexion collective leur a fourni quelques outils pour aller de l'avant avec leurs idées d'innovation afin de les concrétiser :

> Le processus de recherche m'a permis de mettre en branle des stratégies didactiques que je voulais faire depuis longtemps, mais pour lesquelles je n'avais pas les outils pour les réaliser. […] Aussi, ça me prépare mieux à certaines choses qui se passent avec la nouvelle génération, ça me rend plus flexible avec les nouvelles générations d'étudiants qui arrivent. (Thomas)

Les rencontres consacrées à la collecte des données ont aussi mené les enseignants à repenser leurs rapports avec les étudiants. Il se sont dit plus ouvert aux particularités des générations montantes et se dit prêt à adapter leur enseignement à leurs aspirations. La recherche semble les avoir doté d'outils conceptuels les incitant à passer à l'action en modifiant leur pratique enseignante. Cette confirmation atteste du respect du critère relationnel d'authenticité tacite de cette étude (Savoie-Zajc, 2011).

Co-construire pour enrichir les réflexions individuelles. Pour l'ensemble des participants, la forme qu'ont prise les périodes de collecte de données a été qualifiée de bénéfique parce qu'elle a placé en son centre l'échange et la participation de chacun. Les entrevues de groupe ont été jugées particulièrement fécondes et stimulantes :

> J'ai apprécié les mises en commun parce que j'ai appris sur ce que font mes collègues. Ces périodes nous ont permis d'être en discussion. Ça, j'ai trouvé ça très enrichissant parce que ces moments ont changé ma compréhension des choses en bénéficiant de différents points de vue [sur l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne]. Donc, cet exercice est venu enrichir et complexifier ma vision de l'enseignement et j'ai beaucoup apprécié ça. (Catherine)

Les propos de l'enseignante affirment la posture constructiviste que nous rattachons à la recherche de nature qualitative/interprétative. Comme le mentionne Vasilachis de Gialdino (2012), « [l]a recherche qualitative étant relationnelle et produisant donc une construction coopérative de la connaissance, la création de sens ne peut être elle aussi que coopérative » (p. 158-159). Ensemble, les participants ont donc construit une compréhension de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne et cette compréhension est venue bonifier leur vision personnelle initiale. Cette nouvelle compréhension s'avère désormais plus riche et plus complexe. Ainsi socialement construit par l'équipe d'enseignants, le modèle didactique reprend l'idée d'une matrice disciplinaire tenant compte des représentations, des croyances, des valeurs et des objectifs qui émanent des enseignants. De plus, précisons que les propos des enseignants se rattachent directement au critère d'authenticité éducative qui se définit par la prise de conscience de notre position personnelle afin de passer d'une vision personnelle à une vision d'ensemble (ou collective) (Savoie-Zajc, 2011).

Amorcer un processus de partage pour soutenir un nouveau mode d'interactions entre les enseignants. Le processus de recherche a aussi influencé positivement les relations entre les enseignants :

> […] Il y a une autre dimension que j'aimerais amener, c'est que le processus de recherche en lui-même qui m'est apparu comme un modèle de discussion qu'on peut avoir entre nous [les enseignants], même quand tu [la chercheure] n'es pas là avec nous pour collecter les données et faire de la recherche. Je trouve que c'est quelque chose qui, entre nous, je vais me limiter au département, c'est quelque chose qui reste du processus de recherche parce que c'est quelque chose que l'on recherche comme type d'échanges. Donc, la recherche nous a fait faire le point sur notre

> enseignement, mais en même temps, elle nous a aussi donné une méthode de plus, bien pas une méthode de plus, mais une méthode renouvelée d'être entre nous. (François)

Les rencontres de collecte de données ont ainsi renouvelé les modes de discussion entre les collègues et ultimement, les modes d'échange qui prévaut au sein du corps enseignant du Département des arts. Ces rencontres ont notamment renforcé les liens entre les disciplines de l'histoire de l'art et des arts visuels. Pour les enseignants, c'est « […] la complémentarité de la pratique artistique et de sa théorie qui est devenue très très évidente » (Marie-Claude) à travers les réflexions qui ont émané du processus de recherche. Nous tenons toutefois à rappeler que le processus de collecte de données a été mis en branle l'année suivant l'écriture du nouveau programme *Arts visuels* à travers lequel une démarche collaborative avait déjà été amorcée entre les membres du Département des arts et dans laquelle l'équipe avait déjà témoigné de l'importance d'une plus grande cohésion entre les cours d'arts visuels et d'histoire de l'art. Si cette recherche n'a pas à elle seule contribué à mettre en place de nouveaux modes de discussion entre les enseignants, elle a toutefois peut-être optimisé les occasions de rencontres et a sans doute fait augmenter les chances de rendre pérenne ce nouveau dynamisme au sein de l'équipe. Ce dernier bénéfice souligne l'adéquation de notre recherche avec le critère relationnel d'authenticité catalytique qui veut que « les résultats de l'étude soient énergisants pour les participants » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142).

8.3 Limites de la recherche

En dépit des contributions et des bénéfices de cette recherche pour les participants, certaines considérations invitent le lecteur à interpréter nos résultats avec nuance. Parmi les limites que nous détaillerons, précisons le type d'échantillon retenu, la proximité de la chercheure avec le milieu dans lequel se déroule la recherche, le type de mise à l'essai réalisé et la nature des représentations graphiques développées.

Les premières limites imputables à ce projet de recherche sont liées aux caractéristiques de la recherche qualitative/interprétative et au type d'échantillon retenu. Soulignons en premier lieu la taille réduite de l'échantillon qui ne prétend pas à la généralisation des résultats de cette recherche. L'échantillon de milieu représente aussi une limite en ce sens que notre investigation

s'est limitée à un programme dans un collège de la province québécoise. Comme chaque cégep est responsable de la rédaction de ses programmes d'études, fort est à parier qu'il existe une certaine disparité dans les cheminements et les orientations de la formation en arts visuels. Toutefois, une description en profondeur du contexte de recherche au chapitre 2 de cette thèse permet au lecteur de cibler certains éléments du modèle éducationnel développé qui peuvent être transférables à d'autres contextes de formation.

L'échantillon de milieu a aussi été retenu afin de recréer un « laboratoire naturel » (Sandoval et Bell, 2004) où les entrevues de groupe tentent de recréer des séances de travail près de ce qui est connu des enseignants. Comme les participants de ce projet se connaissent depuis quelques années et une majorité d'entre eux poursuivront leur collaboration après le processus de collecte de données, nous avançons donc l'idée d'un risque potentiel de désirabilité sociale (Fraenkel et Wallen, 2009). Ajoutons aussi que la présence d'une mixité entre les participants peut avoir accentué le phénomène de désirabilité sociale puisque se sont côtoyés lors des collectes de données des enseignants en début de carrière, non permanents, et des enseignants d'expérience. Afin d'atténuer les jeux d'influences qui représentent un risque de biais des données, notre démarche d'entrevues a prévu une alternance entre les entrevues individuelles et les entretiens de groupe. Ainsi, tous ont eu l'occasion de s'exprimer librement. En guise d'exemple, soulignons que deux participants ont choisi de ne participer qu'à une seule entrevue individuelle alors que deux participants ont préféré participer à certaines entrevues de groupe. De plus, au chapitre 4, nous avons insisté sur les critères relationnels dont relève la scientificité de notre démarche parmi lequel figure le critère d'équilibre qui promeut le respect des différentes voix des participants.

Qui plus est, la chercheure a aussi fait partie du corps enseignant durant quatre années, soit lors de la grande partie du processus de collecte de données, ce qui peut entraîner un certain biais associé au biais de désirabilité sociale mentionné ci-dessus. Aussi, des biais pourraient être introduits lors de l'analyse des données en raison de son manque de recul. À cet effet, nous avons pris soin de compléter régulièrement un journal de bord qui a consigné notre « audit de subjectivité » (De Lavergne, 2007; Bélisle, 2001). Bien que cet engagement de la chercheure peut être entrevu comme une source potentielle de biais, il peut aussi être jugé positivement puisqu'il

nous a permis de jouir d'une présence prolongée sur le terrain lors de l'investigation, ce qui est enclin à favoriser notre crédibilité (Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). De plus, propre à la nature itérative de la recherche développement, nous avons proposé de nombreux retours réflexifs aux participants afin de faire valider et les engager dans l'analyse des données, ce qui a permis d'assurer la fiabilité des résultats et d'atténuer des biais potentiels introduits par la chercheure (Savoie-Zajc, 2011).

En outre, aucune mise à l'essai empirique n'a encore été réalisée afin de sonder l'efficience du modèle développé lorsqu'il est en application dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. Cette étape dépasse les objectifs de la présente recherche. Elle demeure, d'une part, une limite, tout en constituant, d'autre part, une perspective ultérieure de recherche puisqu'elle permettrait sans doute d'apporter certaines adaptations liées aux impératifs de son implantation. Vu l'ampleur tributaire à la définition des différentes dimensions du modèle didactique et la quantité de données recueillies, il nous est apparu qu'il était plus rigoureux et plus pertinent du point de vue scientifique de miser sur une mise à l'essai théorique qui aille en profondeur.

Finalement, la forme de certaines représentations graphiques de nos résultats ne s'harmonise pas totalement avec le paradigme postmoderne qui préfère des formes ouvertes. À cet effet, nous ciblons plus précisément la carte des tâches et des activités (annexe XIII) ainsi que celle des connaissances procédurales (annexe XIV) qui placent leurs composantes sous l'égide d'un plan cartésien. Comme le mentionne Doll (1993) : « It is hard to leave the language of modernism, even to express post-modern thoughts » (p. 292). Ainsi, il nous a été plus important de respecter la pensée de nos participants même si, à l'occasion, celle-ci n'était pas toujours parfaitement arrimée aux exigences d'une pensée postmoderne. L'affiliation au modernisme de certains des graphiques du modèle didactique développé corrobore les propos d'Emery (2002a) qui constate qu'en enseignement des arts visuels, le passage du paradigme moderne au paradigme postmoderne s'effectue davantage de manière progressive sous un mode évolutif que dans une dynamique plus radicale de rupture.

8.4 Perspectives de recherche

Les contributions et les limites de ce projet de recherche laissent entrevoir quelques pistes fécondes pour de futures investigations. À la suite de Loiselle (2001) qui soutient qu'« [e]n fin de parcours, la recherche développement […] peut, par l'analyse de l'expérience de développement, fournir des pistes valides à d'autres chercheurs ou à d'autres concepteurs » (p. 95), nous proposerons donc quelques pistes de réinvestissement pour l'établissement d'éventuels projets de recherche.

8.4.1 Réaliser des mises à l'essai empiriques du modèle didactique

Comme nous l'avons énoncé dans les limites de cette recherche, les mises à l'essai du modèle didactique développé n'ont pu être que fonctionnelles, lui assurant une validité théorique. Ainsi, une extension pertinente à ce projet doctoral serait de réaliser des mises à l'essai empiriques afin de documenter et d'analyser l'implantation du modèle didactique au sein des pratiques des enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, notamment en nous fournissant des informations sur l'interaction des enseignants et des étudiants avec le modèle. Par une étude de cas ou une étude multicas, il serait intéressant de procéder à des périodes d'observation, à l'analyse de la documentation didactique des enseignants et à des entrevues afin de sonder comment est vécue l'implantation du modèle réalisé. À la suite de l'analyse de ces données, il serait possible de poursuivre la collaboration avec les enseignants afin de peaufiner le modèle, ce qui nous permettrait de l'ajuster encore davantage à la réalité de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne.

8.4.2 Adapter le modèle didactique à d'autres contextes d'enseignement-apprentissage

Dans l'optique où il est jugé que des mises à l'essai systémiques du modèle didactique soient souhaitables, il serait aussi intéressant d'interroger les possibilités de l'adapter à différents contextes, que ce soit en enseignement collégial ou au sein d'autres ordres d'enseignement.

Adapter le modèle didactique à d'autres programmes collégiaux ou à un autre cégep. L'expérience esthétique de l'art postmoderne est aussi enseignée dans d'autres programmes du Cégep de l'Outaouais, et ce, par le même corps enseignant. Il serait donc pertinent de sonder l'adaptabilité ou la refonte du modèle didactique issue de cette recherche pour répondre aux

réalités des programmes préuniversitaires *Arts, lettres et communication* ainsi que *Sciences, lettres et arts*, tout comme à celles du programme technique *Design d'intérieur*.

De plus, comme l'échantillon retenu pour cette recherche est un échantillon de milieu et que l'élaboration des programmes collégiaux s'effectue localement, il y aurait aussi lieu de revivre l'expérience de développement d'un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin qu'il s'harmonise aux contextes d'autres établissements d'enseignement collégial proposant le programme *Arts visuels*.
Les propos du participant expriment non seulement la disparité des réalités vécues dans les différents cégeps de la province, mais il soulève les besoins de développer des ressources didactiques visant à soutenir l'enseignement, ce à quoi la recherche scientifique, notamment par le devis de la recherche développement, peut contribuer.

Adapter le modèle didactique à d'autres ordres d'enseignement. Bien que le modèle didactique réalisé soit hautement contextualisé au niveau collégial, la définition qu'il fait ressortir du paradigme de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne peut aussi être éclairant pour d'autres ordres d'enseignement : des programmes éducatifs des centres de la petite enfance à la formation universitaire. Une recherche en ce sens pourrait être menée.

8.4.3 Adapter le modèle didactique aux modifications du champ des arts visuels

Notons aussi l'aspect changeant de l'art postmoderne qui nécessite des mises à jour régulières du modèle didactique, plus précisément en ce qui a trait à sa matrice disciplinaire. Sous une perspective plus ou moins longitudinale, ce besoin d'actualiser le modèle peut servir une recherche s'intéressant à l'évolution du modèle didactique. Ce type de recherche s'inscrirait alors dans une étude sociologique du curriculum et contribuerait plus largement à une analyse historico-sociologique de l'évolution de la discipline de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art qui nous est contemporain[33]. À ce sujet, Develay (1996) souligne que « [l]e questionnement historico-sociologique permet de s'interroger à propos des conditions d'émergence et d'évolution des disciplines scolaires » (p. 58). Tout comme Ardouin (1997 ;

[33] D'après le titre de l'ouvrage de Rose-Marie Arbour (2000).

1995) ou Lemerise (2013 ; 2008) ont analysé l'évolution de l'enseignement-apprentissage des arts, de la pratique du dessin au paradigme de la créativité, ou comme Sylvestre (2008) a relaté les diverses pratiques d'exposition d'art en milieu scolaire et communautaire au Québec, un regard soutenu sur l'évolution du modèle didactique aurait l'avantage de contribuer à la discipline par un regard distancié sur l'évolution de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique.

8.4.4 Collaborer avec les étudiants afin de modifier le modèle didactique

Si la seule perspective des enseignants a pu être sondée dans le cadre de ce projet, il nous apparaît pertinent d'envisager une recherche auprès des étudiants inscrits au programme *Arts visuels* au niveau collégial afin qu'ils puissent à leur tour concevoir une matrice de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. Ainsi, nous pourrions non seulement recueillir leurs observations sur la pratique d'enseignement-apprentissage qui leur est offerte (visée praxéologique du modèle didactique), mais nous bénéficierions surtout de leurs représentations du paradigme artistique postmoderne (visée épistémologique du modèle didactique). Cet exercice ajouterait un degré supplémentaire à la transposition didactique étudiée en bonifiant les résultats des savoirs assimilés par les étudiants (consulter figures 5 et 6). Cette recherche pourrait être supportée à l'aide de l'approche didactique de la cartographie des controverse, d'abord conceptualisée par Latour (1992) et ensuite exploitée en didactique des sciences et de la technologie (Herve, 2014; Venturini, 2012; 2008). De surcroît, l'étude des décalages et des points de jonction des deux matrices, c'est-à-dire celle réalisée avec les enseignants dans le cadre du présent projet et celle qui pourrait être éventuellement conçue avec les étudiants, serait sans doute fort éloquente pour raffiner les objectifs de formation établis au chapitre 6.

De plus, ce sont les enseignants qui ont situé le rapport au savoir des étudiants en précisant l'expérience esthétique des étudiants à l'entrée et à la sortie de leur formation en arts visuels, ce qui nous a permis, dans un second temps, de cibler des objectifs de formation (visée psychologique du modèle didactique). Or, les points de vue des étudiants sur leurs apprentissages à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne seraient aussi importants à interroger afin de dégager une compréhension plus complète des enjeux disciplinaires et des obstacles didactiques. Il serait aussi fort pertinent de leur demander de fixer eux-mêmes les objectifs de

leur formation, ce qui permettrait de solidifier les liens et la cohérence du modèle didactique avec le sens qu'accordent les étudiants à leur formation en arts visuels. Comme le mentionne Develay (2004), un modèle ne pourrait « avoir anticipé toutes les résistances, toutes les difficultés qui pourraient surgir, une place doit donc être faite à la praxis. L'interaction entre celui qui sait et celui qui saura doit accepter le caractère jamais achevé de leur rencontre » (p. 59).

8.5 Mot de la fin

Nous souhaitons dédier les derniers mots de cette thèse à ses participants. Tous ont non seulement grandement à cœur l'épanouissement de leurs étudiants et croient au bien-fondé de la formation en arts visuels, mais notons aussi leur considération à l'endroit de la formation collégiale. À maintes reprises, ils ont témoigné de l'égard envers ce palier d'enseignement qui, 50 ans après sa création, est toujours perçu comme un joyau du système éducatif québécois par ses acteurs. Bien que ponctuellement remis en cause par la classe politique ou les instances médiatiques, les cégeps brillent par les précieux espaces de liberté et d'émancipation qu'ils aménagent et l'agentivité qu'ils promeuvent auprès des générations de jeunes adultes.

L'aspect collaboratif de notre démarche de recherche faisait grandement reposer la qualité de notre réflexion sur la pensée des enseignants qui ont si généreusement partagé leurs savoirs et leur expérience. Le temps qu'ils nous ont consacré témoigne à lui seul l'importance qu'ils accordent à la qualité de leur pratique enseignante ainsi qu'à leur désir insatiable de l'actualiser et de la renouveler. C'est donc avec un plaisir immense que nous nous sommes investie dans cette démarche avec ces onze participants qui se sont révélés être non seulement des enseignants novateurs, réfléchis et engagés, mais aussi des êtres chaleureux, sensibles et bienveillants. Nous avons été marquée par l'esprit de collégialité où le partage et la rencontre étaient au cœur de nos délibérations lors des périodes de collecte de données. Au-delà de l'aventure intellectuelle qu'a représentée ce parcours doctoral, il en ressort avant tout une expérience marquante sur le plan humain puisque côtoyer au quotidien ces enseignants sur une période de plus de quatre ans a été des plus inspirants. Cette expérience ne saurait donc faire autrement que donner une impulsion positive à de futures collaborations et laisse entrevoir de nouveaux chemins menant vers une compréhension plus fine de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne.

RÉFÉRENCES

Alcalde, M. (2004). L'art postmoderne comme idéologie réactionnaire : un symptôme du rejet intellectuel de l'art contemporain. *Marges*, *3*. Récupéré de http://marges.revues.org/779

Alpers, S. (2014). *Roof Life*. New York : Yale University Press.

Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.

Ameigeiras, A. (2009). L'herméneutique dans l'approche ethnographique : du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation. *Recherches qualitatives*, *28* (1), p. 37-52.

Angers, P. (1990). Les fondements de la formation. Dans C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale : tête bien faite ou tête bien pleine ?* Montréal, Canada : Logiques, p. 29-59.

Arbour, A.-M. (2000). *L'art qui nous est contemporain*. Montréal : Éditions Artextes.

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Ardouin, I. (1995). Du dessin aux arts plastiques. Dans M. Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France : ESF, p. 33-52.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Astolfi, J.-P. (1998). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.

Atkinson, D. (2010). Chapter 12: A critical reading of the national curriculum for art in the light of contemporary theories of subjectivity. Dans T. Hardy (dir.), *Art education in a postmodern world: Collected essays* (p. 137-145). Bristol, R.-U. : Intellect Ltd.

Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducations*, Jan.-fév., p. 34-38.

Avignon, P. (2016). Du Rapport Parent au Rapport Demers : petite histoire des rapports gouvernementaux et des effets sur le réseau collégial. *Pédagogie collégiale*, *29* (3), p. 35-40.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série, n° 2 : L'instrument dans la collecte de données, p. 98-114.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, *28* (1), p. 133-148.

Baricco, A. (2014). *Les barbares. Essai sur la mutation.* Paris : Gallimard.

Barrett, T. (2012). *Why is that art ?: Aesthetics and criticism of contemporary art.* New York, NY : Oxford University Press.

Barry, S. et Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, *34* (1), p. 49-73.

Barthes, R. (1967). The death of the author, *Aspen Magazine*, *5/6*. Récupéré de http://www.ubu.com/aspen/aspen5and6/threeEssays.html#barthes

Baysset, A. (2013). *Application de la notion d'intention artistique dans l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papysus*, le dépôt institutionnel de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10232

Bélisle, J. (2015). *L'emploi de la culture matérielle dans l'art contemporain : le rassemblement d'objets comme modalité de création*. Thèse de doctorat, université du Québec à Montréal, Montréal, Canada).

Bélisle, J. (2009). Du merveilleux, de l'insolite, de la contemplation : la résurgence de l'intérêt pour le cabinet de curiosités. *ETC*. 86, p. 14-19.

Bélisle, R. (2001). Pratique ethnographique dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, *22*, p. 55-71.

Bertrand, Y. et Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *1*, p. 7-23.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions nouvelles.

Bêty, M.-N. (2013). *Conception et mise à l'essai d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité destiné aux enseignants du primaire* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/5904/1/D2536.pdf

Binkley, T. (1992). Pièce contre l'esthétique. Dans G. Genette (dir.), *Esthétique et poétique* (p. 33-66). Paris : Éditions du Seuil.

Bizier, N. (2014). Choisir les contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. Dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 43-51.

Boisseau, L. (2008). *Initiation au langage des arts visuels*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2008). L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante. Dans L. Héron, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 69-90). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Boisvert, Y. (1995). *Le postmodernisme*. Montréal : Éditions du Boréal.

Borg, W. R. Gall, M. D. (1989). *Educational Research : An Introduction*. New York : Longman.

Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans Beaudry, M.-C. et F. Larose (dir.). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. p.7-20.

Bourriaud, N. (2003). *Esthétique relationnelle*. Dijon, France : Presses du réel.

Boyer, P. (2008). *L'apport de l'enseignement dans la mise en place de conditions favorisant l'engagement des élèves en création du collégial* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/1887/

Brindamour, A. (2014). *A multidisciplinary place-specific art course outline for CEGEP level* (mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal, Canada). Récupéré de *Spectrum*, le dépositoire de publications électronique de l'Université Concordia : http://spectrum.library.concordia.ca/978997/

Broudy, H. S. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana : University of Illinois Press.

Brunner, C. (1975). *Aesthetic judgment: Criteria used to evaluate representational art at different ages* (thèse de doctorat, université Colombia, États-Unis).

Burnham, R. Kai-Kee, E. (2011). Conversation, discussion, and dialogue. Dans R. Burnham et E. Kai-Kee (dir.) *Teaching in The Art Museum. Interpretation as Experience*. Los Angeles: Getty Publications. p. 79-93.

Butler, C. (2002). *Postmodernism: A very short introduction*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.

Cary, R. (1999). *Postmodernisim: An overview of theory*. Conférence présentée au congrès annuel de la Georgia Art Education Association. Récupéré le 23 avril 2016 d'*Eric* : http://eric.ed.gov/?id=ED438239

Cauquelin, A. (2011). *L'art contemporain*. Paris : Presses universitaires de France.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), p. 126-139.

Chateau, D. (2015). Analytique versus synthétique : la critique d'art comme expérience esthétique. Dans L. Corbel et A. Lontrade. *La critique : art et pratique*. Toulouse : Presses universitaires du midi. p. 85-93.

Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et technologies* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de *ProQuest* : http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtglobal/docview/305362976/fulltextPDF/404D753A9FD84159PQ/1?accountid=14701

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, *1*, 1 (avril), p. 9-27.

Chevallard, Y. (2010). Le didactique, dites-vous ?, *Éducation et didactique*, *4* (1), p. 139-148.

Clair, J. (1997). *La responsabilité de l'artiste*. Paris : Gallimard.

Clair, J. (2004). *De Immundo*. Paris : Galilée.

Clark, R. (1998). Doors and mirrors in art education: Constructing the postmodernist classroom. *Art Education*, *51* (6), p. 6-11.

Clayton, J. R. (1974). *An Investigation Into the Possibility of Developmental Trends in Aesthetics: A Study of Qualitative Similarities and Differences in Young People's Responses to Questions Concerning the Visual Arts* (thèse de doctorat, université de l'Utah, Salt Lake City, États-Unis).

Coffey, A. W. (1968). A developmental study of aesthetic preferences for realistic and nonobjective painting. *Dissertation Abstract International*, *29* (12b), p. 4828.

Cornu, F. et Vergnioux, A. (1992). *La didactique en question*. Paris : Hachette Éducation.

Corbo, C. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : le Rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec, 1966-1968*. Sillery, Canada : Éditions du Septentrion.

Corbo, C. (2013). *Le rapport Parent : un point d'arrivée et un point de départ*. Conférence présentée dans le cadre de la série de conférences Cultiver l'éducation au Québec : 50 ans après le Rapport Parent, Montréal, récupérée le 3 mars 2016 du site de l'UQAM concernant l'événement : http://rapport-parent.uqam.ca/upload/files/Conference_banq/Presentation_C_Corbo.pdf

Couturier, C. (2013). *EPS : « Matrice disciplinaire » vous avez dit : « Matrice disciplinaire » !?* Entrevue de Christian Couturier accordée à Antoine Maurice. Récupéré de http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/05/21052013Article635047177552706822.aspx

Couturier, É. (2009). *L'art contemporain : mode d'emploi*. Paris : Flammarion.

Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Csíkszentmihályi, M. et Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Los Angeles, CA : The Paul Getty Museum.

Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chriss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, p. 15-34.

Dachy, M. (1994). À toutes fins utiles : apologie de l'avant-garde. Dans M. Dachy et al., *L'art contemporain en* question (p. 89-117). Paris : Éditions du Jeu de paume.

Dakhia, A. (2006) Entre didactisation et axiologisation : FLE, un enseignement-apprentissage en recherche. *Home*, *5*. Récupéré de http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-05-2006/1377-entre-didactisation-et-axiologisation-fle-un-enseignement-apprentissage-en-recherche-dr-abdelouahab-dakhia-universite-mohamed-khider-biskra

Danto, A. C. (1983). *The transfiguration of the commonplace: A philosophy of art*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Danto, A. C. (2000). *Art contemporain et clôture de l'histoire* (C. Hary-Schaeffer, trad.). Paris : Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1998 sous le titre *After the end of art: Contemporary art and the pale of history*. New York, NY : Princeton University Press).

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Debicki, J. Favre, J.-F. Grünewald, D. (1995). *Histoire de l'art*. Paris : Hachette.

Debreuille, J.-Y. (2007). L'énergie du contemporain. Dans J.-L. Bayard et A.-M. Mercier-Faivre. (dir). *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui.* Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne. p. 35-43.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), p. 28-43.

Demers, S. (2011). *Relation entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologiques des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (thèse déposée à l'Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/5079/

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Éditions de minuit.

Desaulniers, L. (2005). *Couleur, matière et lumière*. Montréal : Éditions Modulo.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23* (2), p. 371-393.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : McGraw-Hill.

Desmet, N. (2009). Une relation esthétique impossible : les expositions dans lesquelles il n'y a rien à voir. *Nouvelle revue d'esthétique*, *1* (3), p. 85-92.

Desmet, N. (2011). L'art de faire le vide : l'exposition comme dispositif de disparition de l'œuvre. *Nouvelle revue d'esthétique*, *2* (8), p. 40-49.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*. 7 (1), p. 35-40.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, *120* (juillet-août-septembre), p. 59-66.

Develay, M. (2004). *Propos sur les sciences de l'éducation : réflexions épistémologiques.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. (J.-P. Cometti et al., trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as experience*. New York, NY : Minton, Balch & Company).

Dewey, J. (2011). *Expérience et éducation*. (F. de Singly et al., trad.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Experience and education*. New York, NY : Collier Books).

Dickie, G. (1974). *Art and the aesthetic: An institutional analysis.* Ithaca, NY : Cornell University Press.

Dickie, G. (1988). Beardsley et le fantôme de l'expérience esthétique. Dans D. Lories (dir.), *Philosophie analytique et esthétique*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Doll. W. (2008). Looking Back to the Future : A Recursive Retrospective. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. 6 (1), p. 3-20.

Doll. W. (1993). Curriculum Possibilities in a "Post"-Future. *Journal of Curriculum and Supervision*. 8 (4), p. 277-292.

Domecq, J.-P. (1994). *Artiste sans art ?* Paris : Esprit.

Dorier, J.-L. Leutenegger, F. Schneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques*.

Downing, D. et Watson, R. (2004). *School art: What's in it ? Exploring visual arts in secondary schools*. The Mere, R.-U. : National Foundation for Educational Research.

Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, *40* (1), p. 160-175.

Duplessis, P. (2017). Les notions essentielles de l'Information-Documentation. Récupéré de : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-notions-essentielles-de-l-information-documentation

Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologiques, psychologiques et praxéologique. Récupéré de http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques

Durant, C. et Blais, A. (2005). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 227-250.

Ecco, U. (2009). *Le vertige de la liste*. Paris : Flammarion.

Efland, A. (1995). Change in the conceptions of art teaching. Dans R. W. Neperud (dir.), *Art education, context, content and community beyond the postmodernism* (p. 25-40). New York, NY : Teachers College Press.

Elalouf, M.-L. et Robert, A. (2012). Les recherches en didactique des disciplines : une nécessité actuelle ? Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Balhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question* (p. 21-32), Bruxelles : De Boeck.

Emery, L. (2002a). *Teaching art in a postmodern world: Theories, teacher reflections and interpretative frameworks*. Altona, Australie : Common Ground Publishing

Emery, L. (2002b). Censorship in contemporary art education. *International Journal of Art & Design Education*, *21* (1), Altona, Australie : Common Ground Publishing, p. 5-9.

Émond, A.-M. (1999). Dissonances exprimées par des adultes qui regardent l'art contemporain. Description d'un projet pilote. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Le musée au service de la personne* (p. 163-179). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Espitallier, J.-M. (2007). Fragments sur le contemporain. Dans J.-L. Bayard et A.-M. Mercier-Faivre. (dir). *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui.* Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne. p. 25-28.

Fabre, M. (2011a). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2011b). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Association Revue internationale de philosophie*, *257*, p. 97-118

Falk, J. H. Dierking, L. D. (2000). *Visitor Experiences and the Making of Meaning*. New York : Rowman and Littlefield.

Falk, J. H. Dierking, L. D. (1992). *The Museum Experience*. Washington : Whalesback Books.

Faucher, C. (2013). *Pratiques culturelles d'élèves de la troisième secondaire dans le cyberespace : jonctions avec la classe d'art* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/6046/

Faucher, C. (2016). Informal youth culture practices: Blurring the distinction between high and low. *Visual Arts Research*, *42* (1), p. 56-70.

Fédération des Cégeps (1988). Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes. *Pédagogie collégiale*, *2* (2), p. 31-35.

Fédération des Cégeps (2016). Formation préuniversitaire. Récupéré du site de l'organisme : http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/formation-pre-universitaire

Fehr, D. E. (1994). Promise and paradox: Art education in the postmodern arena. *Studies in Art Education*, *35* (4), p. 209-217.

Fehr, D. E. (1997). Clutching the lectern, or shouting from [the] back of the hall: A comparison of modern and postmodern arts education. *Arts Education Policy Review*, *98*, p. 27-31.

Feldman, E. B. (1992). *Varieties of visual experience: Art as image and idea*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. London, R.-U. : Pearson Education.

Fortin, L. et Raymond, D. (1996). Une définition de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, *10* (2), p. 19-20.

Fraenkel, J. R. et Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education ?* (7th Ed.). Toronto, Canada : McGraw-Hill and Ryerson.

Freedman, K. (1997). Postmodernism and art education. *Australian Art Education*, *20* (1-2), p. 21-26.

Gaden, É. (2006). *La poétique de l'œuvre ouverte : Umberto Eco*. Récupéré de https://www.lettres-et-arts.net/notions-techniques-definitions/poetique-oeuvre-ouverte-umberto-eco+76

Gauthier, C. (2003). *Réfléchir l'art et se réfléchir dans l'art : création d'ateliers destinés à l'enseignement des arts plastiques au collégial* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de *Constellation*, l'archive de publications électroniques de l'UQAC : http://constellation.uqac.ca/757/

Gauthier, R. (1992). Le rapport Rioux vingt-cinq ans plus tard. *Vie des Arts*, *148*, p. 12-17.

Gervais, L.-M. (2016). Expositions muséales : bris d'œuvres, avaries et autres aléas de coulisse. *Le Devoir*. 13 juillet 2016. Récupéré de http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/475372/expositions-museales-bris-d-oeuvres-avaries-et-autres-aleas-de-coulisse

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London : MacMillan.

Gingras, P.-É. (1992a). Les cégeps, d'hier à demain : vers la réforme scolaire. *Pédagogie collégiale*, *6* (1), p. 4-7.

Gingras, P.-É. (1992b). Les cégeps, d'hier à demain : l'euphorie des bâtisseurs. *Pédagogie collégiale*, *6* (2), p. 4-7.

Gingras, P.-F. et Côté, C. (2009). La théorie et le sens de la recherche. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 109-133). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Giorgi, A. (1997) De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers. L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 314-364). Montréal : Gaëtan Morin.

Girard, F. (1995). *Apprécier l'œuvre d'art : Un guide*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Girod-Séville, M. et Perret, V. (2002). Les critères de validité en science des organisations : les apports du pragmatisme. Dans N. Mourgues et al., *Question de méthodes en sciences de gestion* (p. 315-333). Cormelles-le-Royal, France : EMS Management & Société.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, *24*, p. 3-17.

Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique, p. 83-108.

Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (n. d.). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Récupéré de http://competenceacreer.uqam.ca/upload/files/Referentiel_arts.pdf

Goulet, J.-P. (1994). L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve. *Pédagogie collégiale*, *7* (4), p. 19-22.

Greenberg, C. (1939). Avant-garde and kitsch. *Partisan Review*, *6* (5), p. 34-39.

Greenberg, C. (1961). *Art and culture*. Boston, MA : Beacon Press.

Greenberg, C. (1965). Modernist painting. *Art and Literature*, *4* (Spring), p. 193-201.

Grondin, T. (2016). *Conserver la nature transitoire de l'œuvre : les approches de Massimo Guerrera, de Germaine Koh et de Geoffrey Farmer* (Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électronique de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/8798/

Gude, O. (2008). Aesthetics making meaning. *Studies in Art Education, 50* (1), p. 98-103.

Gude, O. (2009). Art Education for Democratic Life. *Art Education*, 62 (6), p. 6-11.

Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, *66* (5), p. 6-15.

Haghsheno-Sabet, A. (2009). *Le tournant épistémologique de l'esthétique analytique en France* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/2065/

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Paris : Presses universitaires de France.

Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, *97*, p. 171-192.

Hamblen, K. (1990). An art education future in two world views. *Design for Arts in Education*, *91* (3), p. 27-33.

Hamelin, J.-M. (1966). L'école et la société. Dans M. Barbeau, J.-M. Hamelin, R. Joly, P. L'Archevêque, H. Ouellet, A. Gauthier, P. Ricœur (dir.), *L'éducation dans un Québec en évolution* (p. 13-31). Québec : Presses de l'Université Laval.

Hardy, T. (2006). Introduction: Nailing jelly: Art education in a postmodern world. Dans T. Hardy (dir.), *Art education in a postmodern world: Collected essays* (p. 7-15). Portland, OR; Bristol.

Harris, J. (2001). *The new art history: A critical introduction*. London : Routledge.

Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/712/

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, *28* (2), p. 95-117.

Hassan, I. (2000). *From postmodernism to postmodernity: The local/global context*. Récupéré de http://www.ihabhassan.com/postmodernism_to_postmodernity.htm

Heinich, N. (1998). *Le triple jeu de l'art contemporain*. Paris : Éditions de Minuit.

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

Heinich, N. (2002) *L'art en conflits. L'œuvre de l'esprit entre droit et sociologie*. Paris : Éditions de la Découverte.

Héon, L. et Ébaneth, N. (2008). Regards croisés sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (2008), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 171-193). Québec : Presses de l'Université Laval.

Hervé, N. (2014). Cartographier des controverses pour apprendre la complexité des technosciences : l'étude des gaz de schiste en lycée agricole. *Revue francophone du développement durable*, 4, p. 155-170.

Hickman, R. (2000). *Art education 11-18: Meaning, purpose and direction*, London : Continuum.

Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development* (thèse de doctorat, université Harvard, Cambridge, États-Unis).

Housen, A. (1987). Three methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal*, Spring-Summer, p. 1-11.

Housen. A. (1999). Eye of the beholder: Research, theory and practice. Presented at the conference of "Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach" September 27-29, Lisbonne, Portugal.

Housen, A. (2001). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Art and Learning Research Journal*, *18* (1), p. 99-132.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique.* Berne, Suisse : Peter Lang.

Isaacs, W., Dialogue and the Art of Thinking Together, New York : Random House, 1999.

Jimenez, M. (2005). *La querelle de l'art contemporain*. Paris : Gallimard.

Jimenez, M. (1999). *L'esthétique contemporaine, tendances et enjeux*. Paris : Klincksieck.

Jodoin, B. (2011). *L'expérience esthétique de l'indécidable : étude sur l'efficacité politique possible des campagnes médiatiques de Les Levine* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/4348/

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1999*. Paris : Presses universitaires de France, p. 79-97.

Joly, R. (1966). Interrogation sur l'humanisme. Dans M. Barbeau, J.-M. Hamelin, R. Joly, P. L'Archevêque, H. Ouellet, A. Gauthier, …P. Ricœur (dir.), *L'éducation dans un Québec en évolution* (p. 32-48). Québec : Presses de l'Université Laval.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Kinchin, I.M., Hay, D. B. et Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research*, 42(1), p. 43–57.

Knowles, M. S., Holton III, E. F. et Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8e éd.). London : Routledge.

Kolnai, A. (1997). *Le dégoût.* Paris : Agalma.

Kuhn, T. S. (1963). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (L. Mayer, trad.). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1963 sous le titre *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL : The University of Chicago Press).

Kuhn, T. S. et Ullian, J. S. (1978). *The web of belief*. Columbus, OH : McGraw-Hill Education.

Lachapelle, R. (1997). La compréhension esthétique résultant d'une expérience conjuguée à un savoir. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Le musée, un lieu éducatif* (p. 212-223). Montréal : Musée d'art contemporain de Montréal.

Lachapelle, R. et Douesnard, M. (2004). *Le regardeur non initié et l'art contemporain public : un programme de recherche*. Dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montréal 2002. Montréal : CRÉA éditions, p. 41-46.

Lanoue, M.-F. (2014). *Éclatement des repères artistiques : la philosophie face à la crise de l'art contemporain* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus*, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11700

Laparé, M.-C. (2007). *Développement d'une approche artistique de l'enseignement de la vidéo au collégial* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/3309/

Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, *21* (2), p. 5-12.

Lapierre, L. (2014). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. Dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement au collégial* (p. 25-41). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lapierre, L. et Marchand, J. (2014). La place et l'importance de l'attitude essentielle dans l'enseignement. Dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement au collégial* (p. 43-51). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, *15* (1), p. 28-33.

Latour, B. (1992). Pour une cartographie des innovations. Le graphe socio-technique. Dans Vinck, D. (ed.) *Gestion de la recherche, nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck, p. 419-480.

Latour, J.-P. (2006). L'atelier comme laboratoire. Dans J.-P., *Latour. Jean-Pierre Latour, Critique d'art. Voir et comprendre*. Montréal : Centre de diffusion 3D. p. 157- 163.

Latour, J.-P. (1996). De la description. Dans *Regards sur la critique*. Hull : Éditions AXENÉO7 art contemporain. p. 18-21.

Laugier, S. (2002). Chapitre XX – De la logique de la science aux révolutions scientifiques. Dans P. Wagner (dir.), *Les philosophes et la science* (p. 920-963). Paris : Gallimard.

Laurin, S. (1998). Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines. *Pédagogie collégiale*, *11* (3), p. 17-22.

Laverdière, V. (2008). *La conception et la mise en œuvre de l'approche par compétences chez les enseignantes et les enseignants en histoire dans les collèges du Québec* (mémoire présenté à l'Université Laval, Québec, Canada).

Le Bot, M. (1992). Marcel Duchamp et ses célibataires même. *Esprit*, Février 1992, p. 6-15.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir avec compétence, les réponses à 100 questions*. Paris : Eyrolles.

Leduc, D., Blais, J.-G. et Raîche, G. (2013). Portrait d'un contexte pour évaluer les apprentissages en arts plastiques et en danse contemporaine au collégial. Dans G. Raîche, P. Ndinga et H. Meunier (dir.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (p. 93-110). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Le Gris, F. (1990). L'œuvre à faire. *ETC.*, *13*, p. 35-37.

Lemerise, S. (1981). L'enseignement des arts : les conséquences sociales. *Intervention*, *12*, p. 35-38.

Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques. L'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lemerise, S. (1993). Chapitre VI – L'art – l'artiste – l'école. Dans F. Couture (dir.), *Les arts visuels au Québec dans les années soixante* (p. 277-330). *La reconnaissance de la modernité*. Montréal : VLB éditeur.

Le Moigne, J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.

Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Revue canadienne de l'éducation*, *28* (4), p. 638-668.

Le Witt, S. (1967). Paragraphs on Conceptual Arts. *Artforum*, été 1967, p.80

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, *1* (3), p. 275-289.

Lipovetsky, G. (1986). *L'Empire de l'éphémère*. Paris : Gallimard.

Lipovetsky, G. (1983). *L'Ère du vide*. Paris : Gallimard.

Livingstone, M. (1999). *Pluralisme depuis 1960*. Dans D. Britt (dir.), *L'art moderne de l'impressionnisme au post-modernisme* (p. 359-407). Paris : Thames and Hudson.

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation,* (p. 77-97). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2008). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites, *Recherches qualitatives*, *27* (1), p. 40-59.

Loubier, P. et Ninacs, A.-M. (2001). *Les commensaux : quand l'art se fait circonstances.* Montréal : Centre des arts actuels Skol.

Lupien, J. (2012). Le grand déverrouillage sensoriel par l'art. Dans T. St-Gelais (dir.), *Loin des yeux près du corps : entre théorie et création* (p. 105-110). Montréal : Galerie de l'UQAM.

Lupien, J. (2008). Du sens des sens dans l'art actuel. Dans T. St-Gelais (dir.).
L'indécidable : écarts et déplacements dans l'art actuel. Montréal : Édition ESSE. p.
85-98.

Lupien, J. (2003). L'œuvre plastique, une expérience de verrouillage sensoriel et identitaire. Dans P. Ouellet (dir.), *Le soi et l'autre : l'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels* (p. 99-110). Québec : Presses de l'Université Laval.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne.* Paris : Éditions de Minuit.

Lyotard, J.-F. (1986). *Le postmoderne expliqué aux enfants : correspondance, 1982-1985*. Paris : Galilée.

MacDonald, S. W. (2010). Chapter 5: The trouble with postmodernism. Dans T. Hardy (dir.), *Art education in a postmodern world: Collected essays* (p. 57-65). Bristol : Intellect Ltd.

Macel, C. (2017). *Arte Viva arte, Biennale Arte 2017, Exhibition*. Venise : Biennale de Venise.

Macel, C. (2014). *Une histoire. Art, architecture design des années 1980 à nos jours*. Paris : Édition Flammarion.

Maffesoli, M. (2010). *Le temps revient : formes élémentaires de la postmodernité*. Paris : Desclée de Brouwer.

Maffesoli, M. (2011). Tribalisme postmoderne, *Société*, *2*, p. 7-16.

Maison Rouge, I. de (2015). *L'art contemporain : idées reçues sur l'art contemporain*. Paris : Le Cavalier bleu éditions.

Maison Rouge, I. de (2004). Mythologies personnelles : L'art contemporain et l'intime. Paris : Nouvelles éditions Scala.

Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, *3* (1), p. 93-115.

Martin, E. (2014). Le ver était dans la pomme : et si la crise actuelle de l'éducation au Québec avait ses racines dans le rapport Parent ? *Liberté*, *304*, p. 21-23.

Martinez, E. (2009). *Élaborer des stratégies pour engager un dialogue philosophique interactif sur la notion de plaisir dans la création artistique chez les étudiants en arts plastiques au collégial* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/2642/

Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Mastracci, A. (2011). *Des critères d'évaluation générique et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial* (essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré du site du Centre de documentation collégiale : https://cdc.qc.ca/pdf/mastracci-evaluation-creativite-essai-usherbrooke-2011.pdf

Mayer, M. M. (2005). A postmodern puzzle: Rewriting the place of the visitor in art museum education. *Studies in Art Education*, *46* (4), p. 356-368.

McShane Warfield, V. (2014). *Invitation to didactique*. New York, NY : Springer.

Mercier, A. (2002). La transposition didactique des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, *141*, p. 135-171.

Mèredieu, F. de (2004). *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne et contemporain*. Paris : Larousse.

Merriam, S. B. Caffarella, R. S. Baumgartner. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco : Jossey-Bass.

Messier, G. (2007). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/6822/

Michaud, Y. (1997). *La crise de l'art contemporain*. Paris : Presses universitaires de France.

Michaud, Y. (1999). *Enseigner l'art ? : analyse et réflexion sur les écoles d'art*. Nîmes, France : Jacqueline Chambon.

Michaud, Y. (2003). *L'art à l'état gazeux*. Paris : Stock.

Michaud, Y. (2005). *Critères esthétiques et jugement de goût.* Paris : Hachette Littérature.

Milbrandt, M. K. (1998). Postmodernism in art education: Content for life. *Art Education*, *51* (6), p. 47-53.

Miles, M. (2010). Chapter 8: Postmodernism and the art curriculum: A new subjectivity. Dans T. Hardy (dir.), *Art education in a postmodern world: Collected essays* (p. 91-97). Bristol : Intellect Ltd.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispal, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.

Miller, A. I. (2000). *Intuition de génie : images et créativité dans les sciences et les arts*. Paris : Flamarion.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2012). *Arts visuels (510.A0) : programme d'études préuniversitaires.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1967). *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Document d'éducation n° 3.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2010). *Sciences humaines (300.A0) : programme d'étude préuniversitaires*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives*, Hors-série (1), p. 7-40.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Murphy, D. T. (1973). *A developmental study of the criteria used by children to justify their affective response to arts experiences* (thèse de doctorat, université Hofstra, Hempstead, États-Unis).

Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie.* Paris : Presses universitaires de France.

Nadon, C. (2009). *Le rôle de la mimèsis dans les théories critique de l'art contemporain* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/2335/

Noël, B. Romainville, M. et Wolfs, J. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de Pédagogie*. (112), p. 47-56.

Offenstadt, N. (2011). *L'historiographie*. Paris : Presse Universitaire de France.

Pacht, O. (1999). *The practice of art history: Reflexions in method*. London : Harvey Miller.

Pagès, A. (1993). Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle. *L'école des lettres*, Mars, p. 7-16.

Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherche qualitative*, *27* (1), p. 133-151.

Panofsky, E. (1987). *Essais d'iconologie : les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*, Paris : Gallimard.

Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?, Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Parsons, M., Johnston, M. et Durham, R. (1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. *Journal of Aesthetic Education*, *12*, p. 83-104.

Paterson, S. (1999). *The postmodernist descending the staircase*. Communication présentée au 30e congrès de l'International Society for Education Through Art, Récupéré d'*Eric* : http://eric.ed.gov/?id=ED455155

Pépin, P. (2008). *Conception d'un outil didactique pour l'implantation du multimédia en arts plastiques auprès d'élèves de 12 à 16 ans* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : http://www.archipel.uqam.ca/2066/

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA : The J. Paul Getty Trust.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, *9* (1), p. 20-24.

Perrenoud, P. (1996). Rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. *Éducation physique et sportive*, *27*, dossier thématique La formation au métier d'enseignant, p. 49-60.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, *24* (3), p. 487-514.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html

Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart et al., *La recherche qualitative : enjeux et méthodologies* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Montréal : Gaëtan Morin.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (p. 19-66). Ixelles, Belgique : Mardaga.

Québec (2015). *Règlement sur le régime des études collégiales*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R4.htm

Rabaté, D. (2007). Récit ou Roman ? Réflexions actuelles sur un débat français. Dans J.-L. Bayard et A.-M. Mercier-Faivre. (dir). *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui.* Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne. p. 17-24.

Reuter, Y. Cohen-Azria, C. Daunay, B. Delacambre, I. Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rice, D. et Yenawine, P. (2002). A conversation on object-centered learning in art museum, *Curator*, *45* (4), p. 289-300.

Richard, M. (1994). *Postmodernisme, pli baroque et pédagogie nomade : analyse de trois projets artistiques de réappropriation ludique du corps et de l'espace avec des enfants* (thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal, Canada). Récupéré de *Spectrum*, le dépositoire de publications électroniques de l'Université Concordia : http://spectrum.library.concordia.ca/6155/

Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Robillard, J. (2009). La modélisation. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 135-165). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Robillard, Y. (1973). *Québec Underground 1962-1972, tome 2*. Montréal : Médiart.

Rocher, G. (2008). L'engendrement du cégep par la commission Parent. Dans L. Héron, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 9-18). Québec : Presses de l'Université Laval.

Roure, C. (2012). Construction d'un cadre relatif à l'épistémologie des savoirs scolaires en EPS. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop, *Les didactiques en question* (p. 184-192). Bruxelles : De Boeck.

Roure, C. (2013). Le métier de professeur d'EPS et l'épistémologie des savoirs scolaires, Dans J. Fuchs et al. (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : PR & S.

Roy, M. (1997). Chapitre V – Artiste et société : professionnalisation ou action politique. Dans F. Couture (dir.), *Les arts visuels au Québec dans les années soixante. Tome II : L'éclatement du modernisme* (p. 337-414). Montréal : VLB éditeur.

Sachot, M. (2004). Discipline du maître, discipline de l'élève : contre une « disciplinarisation » du primaire. Dans M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* (p. 19-34). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, *9* (2), p. 73-94.

Sandoval, W. A. Bell, P. (2004). Desing-Based Research Methods for Studying Learning in Context : Introduction. *Educational Psychologist*, 39 (4), p. 199-201.

Sauvé. L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du site *Research Gate* de l'auteure : https://www.researchgate.net/publication/34683154_Elements_d%27une_theorie_du_design_pedagogique_en_education_relative_a_l%27environnement_elaboration_d%27un_supramodele_pedagogique

Sauvé. L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique : guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Montréal : Guérin.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD.IST. *Recherches qualitatives*, *21*, p. 99-123.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, Hors-série (5), p. 99-111.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Montréal : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., Sabourin, L. et Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 63-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Schiffman, S. S. (1995). Instructional systems design: Five views of the field. Dans G. J. Anglin (dir.), *Instructional technology, past, present, and future* (p. 131-143). Englewood, NJ : Unlimited Inc.

Schmitz-Grucker, V. (2013). *Artiste à l'œuvre, l'art contemporain en pratique*. Paris : Éditions Eyrolles.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *27* (3), p. 407-429.

Sebillotte, M. (2007). Quand la recherche participative interpelle le chercheur. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 49-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Shapiro, M. (1994). *Theory and Philosophy of Art : Style, Artists and Society*. New York : George Braziller.

Sioui Durand, G. (1992). Marcel Rioux et l'alternative artistique. *Inter : art actuel*, *55-56*, p. 2-9.

Slattery, P. (2013). *Curriculum development in a postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability.* New York, NY : Routledge.

Stinéon, V. (2011). Filer la métaphore dramaturgique. Efficacité et limites conceptuelles du théâtre de la posture. Contexte, 8. Récupéré des archives du site Internet de la revue : http://contextes.revues.org/4721

Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement enracinée.* Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

Sylvestre, L. (2013). Analyse des pratiques de quatre enseignants spécialisés en arts plastiques en ce qui a trait au rôle de l'élève dans le travail de l'exposition. *Recherches Qualitatives*. Hors série (15). p. 471-477.

Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialistes en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus* : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6484/Sylvestre_Laurence_2008_these.pdf;sequence=1

Talon-Hugon, C. (2003). *Goût et dégoût : l'art peut-il tout montrer ?* Nîmes : Jacqueline Chambon.

Talon-Hugon, C. (2014). *L'art victime de l'esthétique*. Paris : Hermann.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, *16* (3), p. 36-44.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle.* 19. P. 9-38.

Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherche en didactique des sports de combat : bilan et perspectives. *Science et Motricité*, *50*, p. 55-79.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Multimondes.

Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, *29* (1), p. 5-27.

Unrath, K. A. et Mudd, M. A. (2011). Signs of change: Art education in the age of the iKid. *Art Education*, *64* (4), p. 6-11.

Uzel, J.-P. (1998). Perdre le sens commun : comparaison des approches descriptives et évaluatives de l'œuvre d'art. *Revue canadienne d'esthétique*, *2* (hiver 1998). Récupéré de http://www.uqtr.ca/AE/vol_2/uzel.html

Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, *35* (1), p. 76-100.

Valéry, P. (1943). *Tel Quel Tôme II*. Paris : Gallimard.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren. J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (p. 65-79). Bruxelles : De Boeck Université.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches Qualitatives*. 31 (1), p. 155-157.

Venturini, T. (2012). Building on faults : How to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science*. 21 (7), p. 796-812

Venturini, T. (2008). *La cartographie de Controverses*. Communication présentée au Colloque CARTO 2.0, Paris, France, récupéré du site personnel de T. Venturini : http://www.tommasoventurini.it/web/uploads/tommaso_venturini/Cartographie_Controverses_Carto2.0.pdf

Verhaeghe, J. (2014). *Art et flux : une esthétique du contemporain*. Paris : L'Harmattan.

Verlaine, J. (2012). *Les galeries d'art contemporain à Paris : une histoire culturelle du marché de l'art, 1944-1970*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Vermesch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Vienneau. R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

Vittamo, G. (1991). *The end of modernity: Nihilism and hermeneutics in postmodern culture*. Baltimore, MA : Johns Hopkins University Press.

Walsh, F. (2013). L'historiographie française et le temps présent. Processus de légitimation et remise en question de l'historien. *Tangence*. Numéro 102, p. 95-111.

Warnier, P., Warnier, L., Parmentier, P., Leloup, G. et Petrolito, S. (2010). *Et si on commençait par les résultats ? : élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire*, communication présentée au 26e congrès de l'AIPU, Rabat (Maroc), mai 2010. Récupéré de http://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/ffc3ffaa-9c7c-4cd1-905c-1f7781496d85/WarnierWarnierParmentier-AIPU-2010.pdf?guest=true

Webb, N. (1989). Postmodernism: Threats and promises. *Revue canadienne d'éducation par l'art, 16* (1), p. 13-20.

Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé, C. et Dubé, L. (1997). Aesthetic experience and different typologies of dissonance. *Visual Arts Research*, *23* (1), p. 158-167.

Weltzl-Fairchild, A. et Émond, A.-M. (2000). Oh, that's beautiful! or consonance and the adult museum visitor. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Musée, culture et éducation = Museum, culture and education* (p. 143-152). Montréal : MultiMondes.

West, D.C., Pomeroy, J. R., Park, J. K., Gerstenberger, E.A. et Sandoval, J.H. (2000). Critical thinking in graduate medical education: A role for concept mapping assessment ? *Journal of American Medical Association*, 284, p. 1105–1110.

Wilson McKay, S. Monteverde, S. R. (2003). Dialogic Looking Beyond the Mediated Experience. Art Education, 56 (1), p. 40-45.

Wölfflin, H. (1966). *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*. Paris : Gallimard.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.

ANNEXES

Annexe I : Arrimage des composantes de la métaphore avec les questions et les objectifs de recherche

Action propre à la métaphore de Fabre (2011a ; 2011b)	**Objet propre à la métaphore de Fabre (2011a ; 2011b)**	**Question de recherche liée**	**Objectif de recherche lié**	**Dimension de la problémati-que visée**	**Étape de la recherche développement correspondante**	**Élément(s) du cadre théorique correspondant**	**Chapitre de la thèse consacré**
Discriminer/ cartographier	Carte	Comment des enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais définissent-ils une matrice disciplinaire de l'art postmoderne dans l'optique de son enseignement-apprentissage au programme *Arts visuels* ?	Cartographier : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais	Visée épistémologi-que et praxiologique	Opérationnalisation: Établissement du cahier de charge	Matrice disciplinaire (Develay, 2004, 2001 ; 1997 ; 1996)	Chapitre 5
Localiser	Je suis ici !	Comment des enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais situent-ils leurs étudiants du programme *Arts visuels* au regard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne d'après les modèles de Csíkszentmihályi et Robinson ainsi que de Housen et au regard de leurs besoins de formation ?	Localiser : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés	Visée psychologique	Opérationnalisation: Établissement du cahier de charge	Modèle de l'expérience esthétique par interaction (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990) Les stades de développement esthétique (Housen, 1983)	Chapitre 6
Orienter	Boussole	Tels qu'identifiés par les enseignants du Département des arts du Cégep de l'Outaouais, quels sont les concepts intégrateurs qui constituent un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne adapté aux besoins de formation de leurs étudiants inscrits au programme *Arts visuels* ?	Orienter : De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais et procéder à des mises à l'essai	N.A.	Opérationnalisation: réalisation de l'objet et son implantation	Modèle didactique (Reuter et al., 2010; Messier, 2007; Sauvé, 1992) Concepts intégrateurs (Develay, 2004)	Chapitre 7

Annexe II : Intentions pédagogiques élaborées pour chaque session pour le programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais

Session	Intentions pédagogiques
Session 1	Les cours de première session ont comme visée commune d'introduire l'étudiant à l'art actuel et contribuent à développer la persévérance et l'effort par l'expérimentation soutenue des techniques propres à chacun des cours. L'étudiant apprend à respecter le milieu de travail, les règles de sécurité et le matériel commun. Il crée des images à partir d'une problématique donnée par l'enseignant afin d'inscrire sa production dans une perspective artistique. Il établit des liens entre la pratique et la théorie en situant sa démarche dans un registre culturel élargi. Il acquiert des outils méthodologiques propres aux disciplines artistiques lui permettant de développer son sens de la recherche. Il développe des capacités à organiser son travail et à respecter les échéanciers.
Session 2	Les cours de deuxième session ont comme visée commune la poursuite de l'apprentissage des techniques et des langages dans le but de perfectionner le geste et d'exprimer des idées. L'étudiant est placé dans des contextes favorisant le recours aux apprentissages de la première session de façon autonome pour les appliquer dans la construction de l'œuvre et l'élaboration de la pensée. Il apprend à structurer ses savoirs et ses méthodes de travail. Il manifeste de l'ouverture et de la curiosité face aux différents modes de création lui permettant de s'engager dans un processus itératif. L'étudiant met en pratique différentes avenues dans la réalisation de ses projets. Il adopte les comportements témoignant du respect du milieu de travail, des règles de sécurité et du matériel commun.
Session 3	Les cours de troisième session ont comme visée commune de développer chez l'étudiant un lien soutenu à la recherche et à l'actualisation des idées. Il exploite le langage visuel pour acquérir une écriture personnelle. Il commence à reconnaître ses influences et à se situer face aux enjeux actuels. Il s'inscrit dans une démarche de création et vise la diffusion de son travail. Il est en mesure de porter un regard appréciatif sur des œuvres. Il manifeste de la rigueur dans la réalisation et la présentation de ses projets.
Session 4	Les cours de quatrième session ont comme visée commune de permettre à l'étudiant de s'engager dans un processus de création en poursuivant ses recherches dans les champs du dessin, de la peinture, de la sculpture, des arts technologiques et de l'histoire de l'art. L'étudiant traite d'une problématique individuelle et singulière dans son travail lui permettant de développer une pensée personnelle. Il affirme son autonomie dans l'application des techniques exploitées. Il utilise les moyens qui soutiendront au mieux sa pensée dans la réalisation de ses projets. Il évalue son travail et le situe, à partir des méthodes d'analyses étudiées, dans la mouvance de l'art actuel et de la tradition.

Annexe III : Cadre théorique de l'expérience esthétique

Jonction des caractéristiques de l'expérience esthétique par interaction de Csíkszentmihályi et Robinson (1990) et la description de stades du développement esthétique de Housen (1983).

Stade I : Le regardeur naïf

Caractéristiques de Csíkszentmihályi et Robinson (1990)	**Description des stades de développement esthétique par Housen (1983)**
Perceptuelle	– Le regardeur naïf porte donc systématiquement attention sur certains détails sans pour autant en justifier leur importance au sein de l'ensemble de l'œuvre. – Sa réaction face à l'œuvre est souvent limitée à son apparence sans remettre en question son sens ou l'interaction entre les différents éléments qu'elle présente.
Cognitive (forme fermée)	– Disposant d'un cadre de référence absent ou déficient en ce qui concerne les arts visuels, le regardeur naïf s'en remet à ses propres représentations pour guider son interprétation de l'œuvre. – Ces propos […] offrent des interprétations tranchées qui l'empêchent de s'adonner à des investigations plus approfondies.
Émotive	– [Le fait que ce type de regardeur soit étranger à l'art se traduit par un processus de réflexion qui ne démontre pas un engagement émotif envers la proposition artistique soumise à son attention.
Communicationnelle	– Si l'expression de ses impressions sur les divers éléments apparaît souvent sous forme de propositions disloquées, il arrive aussi qu'il se serve d'un élément précis afin de l'ériger en généralisation sans fournir de réelle explication. – Ses propos sont souvent bien peu nuancés – Le fait que ce type de regardeur soit étranger à l'art se traduit par des commentaires plutôt brefs […].

Stade II : Le regardeur constructif

Caractéristiques de Csíkszentmihályi et Robinson (1990)	Description des stades de développement esthétique par Housen (1983)
Perceptuelle	– Son intérêt est souvent porté sur l'aspect technique de la réalisation de l'œuvre. – Qui plus est, il pose un regard plus soutenu sur les différents détails de l'œuvre à analyser, ce qui se traduit notamment par un intérêt grandissant pour ses aspects formels.
Cognitive (général)	– Comme le regardeur naïf, il utilise sa mémoire et son sens de la perception pour entrer en contact avec l'œuvre toutefois, ses souvenirs n'intègrent pas simplement des expériences personnelles […].
Cognitive (forme fermée)	– […] ils cherchent à valider ses propos dans la sphère sociale. – D'une manière toujours embryonnaire, il considère désormais les traditions esthétiques et tente d'appliquer les principes et les valeurs qu'elles proposent aux œuvres qu'il étudie avec une attention plus soutenue qu'au stade précédent. – L'idéal défendu est souvent celui d'une certaine virtuosité technique rapprochant l'œuvre d'une représentation fidèle, voire photographique, de l'environnement visuel. – Par ce phénomène, il tente de se construire un cadre conceptuel servant de référent à ses observations et ses énoncés dans une volonté de classifier les œuvres. – L'évaluation de l'œuvre pour le regardeur constructif est basée sur la conformité de l'œuvre au cadre de référence qu'il s'est érigé. – Contrairement au stade précédent, où le regardeur propose un discours à teneur égocentrique, le regardeur constructif préfère construire son discours sur des normes qu'il juge plus universelles.
Cognitive (forme ouverte)	—
Émotionnelle	– Il conçoit les objets esthétiques comme répondant à une fonction utilitaire. Pour lui, l'objet d'art doit répondre à une intention qu'elle soit morale, didactique ou utilitaire.
Communicationnelle	– Au second stade, le regardeur peut exprimer des observations, affirmer des préférences ou soutenir des évaluations qui peuvent sembler a priori appartenir au premier stade.

Stade III : Le regardeur classificateur

Caractéristiques de Csíkszentmihályi et Robinson (1990)	Description des stades de développement esthétique par Housen (1983)
Perceptuelle	– Cette approche analytique et dynamique est renforcée par la conviction que toute œuvre est porteuse de sens qu'il se doit de découvrir non seulement par l'étude du sujet représenté et de ses composantes formelles […].
Cognitive (général)	– Sur le plan cognitif, il vit un processus interactif dans lequel la comparaison est essentielle. Il fait donc dialoguer l'œuvre présentée et ses connaissances antérieures dans le but de confirmer ses hypothèses qui le mèneront ultimement à classer la production à l'étude. – Cette démarche demande de sa part un esprit structuré et des habiletés propres à la pensée critique. – Cette approche analytique et dynamique est renforcée par la conviction que toute œuvre est porteuse de sens qu'il se doit de découvrir […] en replaçant l'œuvre dans son contexte historique et artistique.
Cognitive (forme fermée)	– La méthode utilisée par le regardeur classificateur peut être apparentée à un geste diagnostique à travers lequel il analyse, identifie, trie, étiquette, catalogue et fiche les œuvres. – Tel un enquêteur, il scrute attentivement les diverses sections de l'œuvre à la recherche d'indices lui permettant de mettre à jour le message qu'elle véhicule. – Ses efforts sont donc canalisés à trouver les bons indices afin de percer ce qu'il considère être le sens véritable de l'œuvre ou l'intention de l'artiste. – Comme nous en avons déjà fait état, la récompense du travail du regardeur classificateur est qu'il soit, à terme de son travail d'analyse, capable de placer correctement l'œuvre dans sa période, son école, son style ou, au mieux, dans le corpus de l'artiste. – Le travail d'analyse est vu, chez ce type de regardeur, comme une occasion d'intégrer de nouvelles informations au bagage de connaissances qu'il possède, ce qui marque positivement son engagement face à la tâche.
Cognitive (forme ouverte)	– Le regardeur classificateur est donc conscient que l'artiste poursuit une démarche teintée par une variété d'influences d'ordre sociologique.
Émotionnelle	– Tout au long de son processus d'analyse, il récuse ses affects et, lorsque ses préférences ou ses émotions font surface, elles sont aussitôt refoulées et camouflées à l'aide d'une justification de nature intellectuelle. – Il laisse pour compte la dimension expressive de l'œuvre au détriment d'une lecture plus mécanique.
Communicationnelle	—

Stade IV : Le regardeur interprète

Caractéristiques de Csíkszentmihályi et Robinson (1990)	Description des stades de développement esthétique par Housen (1983)
Perceptuelle	– La rigueur du processus analytique et critique qu'a vue poindre le stade précédent est ici peaufinée, mais elle est maintenant mise au service d'une analyse plus complète faisant le pont entre les pôles formels, [conceptuels et émotifs]. – Ses remarques sont constamment appuyées et nuancées par des éléments que présente l'œuvre soumise à son analyse. – Le regardeur du stade IV se penche plutôt sur la façon dont les caractéristiques de l'œuvre évoquent des principes et des concepts intangibles. À cet effet, Housen (1983) écrit au sujet du regardeur interprétatif : « He focuses on how these features signify, rather than what they signify » (p. 158-159).
Cognitive (général)	– [Considérant dans une plus grande mesure les aspects expressifs de l'œuvre,] il tente de cultiver une lecture intuitive des productions visuelles qui guideront ensuite ses investigations. – La rigueur du processus analytique et critique qu'a vue poindre le stade précédent est ici peaufinée, mais elle est maintenant mise au service d'une analyse plus complète faisant le pont entre [les pôles formels], conceptuels [et émotifs].
Cognitive (forme fermée)	—
Cognitive (forme ouverte)	– De nouvelles associations sont donc érigées et engagent le regardeur dans une nouvelle forme d'objectivité. À cet effet, les associations proposées ne sont plus idiosyncrasiques comme aux premiers stades, mais elle érige une connexion originale avec des thèmes beaucoup plus larges, comme, par exemple, la condition féminine ou la justice. Ainsi, il considère que ses commentaires peuvent avoir un écho chez une audience à qui il peut permettre de voir l'œuvre de son point de vue. – Il brode désormais son interprétation autour d'un ou de plusieurs thèmes favorisant ainsi la création d'un lien personnel entre lui et la production analysée. Ce faisant, il lui est maintenant capable de concevoir que l'analyse de l'œuvre ne réside pas dans une seule interprétation possible.
Émotionnelle	– Le regardeur interprète s'engage dans une quête personnelle lorsqu'il pose son regard sur une œuvre d'art. – Considérant dans une plus grande mesure les aspects expressifs de l'œuvre [, il tente de cultiver une lecture intuitive des productions visuelles qui guideront ensuite ses investigations]. – Il s'affaire donc à dégager de l'œuvre ses qualités expressives par la recherche de symboles qui évoquent des concepts ou d'émotions. – À l'intérieur du stade IV, on note le retour à une réponse qui fait place aux aspects sensibles du travail de l'artiste. – La rigueur du processus analytique et critique qu'a vue poindre le stade précédent est ici peaufinée, mais elle est maintenant mise au service d'une analyse plus complète faisant le pont entre [les pôles formels, conceptuels] et émotifs.
Communicationnelle	– Désireux de découvrir les différentes couches de sens que présente l'œuvre, le regardeur interprétatif utilise parfois des figures de style, telle la métaphore, pour partager son interprétation.

Stade V : Le regardeur re-créateur

Caractéristiques de Csíkszentmihályi et Robinson (1990)	Description des stades de développement esthétique par Housen (1983)
Perceptuelle	– Conscient que chacun des détails de l'œuvre a été intentionnellement inclus par l'artiste, le regardeur re-créateur cherche à mettre à jour les dispositifs par lesquels l'œuvre communique. – Les ambiguïtés, les paradoxes, les jeux plastiques et visuels n'échappent pas à son œil entraîné. – La rencontre avec l'œuvre demande chez ce regardeur l'usage de toutes ses facultés entourant ses sens, [ses émotions et sa pensée]. – Ainsi, tout ce qui concerne l'œuvre doit être considéré dans son analyse : les éléments formels et stylistiques, [ses différents lieux de conservation, l'histoire de ses acquisitions, etc.].
Cognitive (général)	– Le regardeur re-créateur possède une bonne connaissance de l'art et de l'histoire de l'art et a déjà établi une relation de proximité avec l'œuvre soumise à son attention. – La rencontre avec l'œuvre demande chez ce regardeur l'usage de toutes ses facultés entourant [ses sens, ses émotions] et sa pensée.
Cognitive (forme fermée)	—
Cognitive (forme ouverte)	– Comme il est conscient que les théories sur l'art qu'il maîtrise peuvent être transcendées par une œuvre, il comprend que ses connaissances ne sont pas immuables. – Gardant ceci en tête, il suspend momentanément son jugement et met de côté ses connaissances afin de poser un regard frais sur l'œuvre proposée. – Son état d'esprit est celui d'ouverture afin de laisser parler l'œuvre à analyser sur différents registres. – L'œuvre d'art est entrevue comme possédant une vie en soi et disposant de propriétés, de règles et une histoire qui lui sont propres. – À ce dernier stade, l'œuvre est simultanément analysée à partir de différentes perspectives qui vont singulièrement colorer sa compréhension.
Émotive	– La rencontre avec l'œuvre demande chez ce regardeur l'usage de toutes ses facultés entourant [ses sens], ses émotions [et sa pensée].
Communicationnelle	—

Annexe IV : Lettre de recrutement adressée aux professeurs du Département des arts du Cégep de l'Outaouais

Recherche développement d'un modèle didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial

Catherine Nadon
Étudiante au doctorat
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Mariette Théberge
Professeure
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Bonjour,

Vous êtes invité à participer au projet mentionné ci-dessus qui est mené par Catherine Nadon dans le cadre de ses études doctorales sous la supervision de Mariette Théberge, professeure à l'Université d'Ottawa. Ce projet vise à développer 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. Cette recherche est subventionnée en partie par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Objectifs de l'étude
Cette recherche poursuit les objectifs suivants :

1. **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ;
2. **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés ;
3. **Orienter** : De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.

Contribution
Ce projet vise donc une meilleure compréhension de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne qui se trouve au cœur de la formation du récent programme collégial *Arts visuels*. Il sera l'occasion pour les participants de partager leurs expériences et leurs pratiques enseignantes afin de mettre en œuvre un modèle didactique répondant aux spécificités de l'art postmoderne et aux besoins des étudiants inscrits dans une formation en arts visuels au collégial.

Participation
Si vous acceptez de participer à ce projet, votre participation consistera essentiellement à :

- participer à deux entrevues individuelles d'une durée de 60 à 90 minutes ayant lieu lors de la session d'hiver 2014 à l'endroit de votre choix et accepter que le contenu de l'entrevue individuelle soit enregistré et analysé ;
- participer à trois entrevues de groupe (environ 90 à 120 minutes chacune), ayant lieu lors de la session d'hiver et d'automne 2014 dans un local du Cégep de l'Outaouais et accepter que le contenu des entrevues de groupe soit enregistré et analysé ;
- permettre à la chercheure principale, Catherine Nadon, de prendre des notes durant l'entrevue individuelle et les entrevues de groupe ;
- participer à une troisième entrevue de groupe si nécessaire (de 90 à 120 minutes), ayant lieu lors de la session d'automne 2015 dans un local du Cégep de l'Outaouais et accepter que le contenu des entrevues soit enregistré et analysé.

De plus, après chaque entrevue, une transcription et une synthèse de ces dernières seront remises aux participants afin qu'ils puissent avoir l'occasion de les réviser et de choisir d'en éliminer ou non des parties.

Conservation des données
En tout temps, les participants pourront demander le retrait de toute information qu'ils jugent nuisible à leur égard ou permettant l'accès à leur identité. Seules Catherine Nadon, chercheure principale, et Mariette Théberge, professeure à l'Université d'Ottawa et responsable de la supervision de la recherche, auront accès aux données. Celles-ci seront conservées à vie de façon sécuritaire sur une clé USB cryptée entreposée à l'intérieur d'un classeur verrouillé de leur bureau.

Anonymat
Les participants à l'étude auront aussi le choix d'accepter que leur nom soit mentionné ou de demander que l'anonymat soit respecté grâce à l'utilisation d'un pseudonyme. Toutefois, comme le nom du Cégep de l'Outaouais sera nommé et que le milieu de l'enseignement des arts visuels y est restreint, certaines informations, bien que générales, pourraient permettre à certains lecteurs connaissant bien l'établissement d'établir l'identité des participants même s'ils préfèrent l'utilisation d'un pseudonyme. De plus, la confidentialité des participants aux groupes de discussion peut être limitée, étant donné que plusieurs personnes y participent.

Participation volontaire
Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez vous retirer du projet en tout temps, ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Advenant que vous choisissiez de ne pas prendre part à toutes les activités de collecte de données, si vous désirez ne participer qu'à une ou à quelques activités ou encore participer que partiellement à une ou à plusieurs activités proposées, les données recueillies pourront tout de même être conservées et utilisées aux fins de cette étude. Il est aussi à prévoir que votre participation à cette recherche s'effectue sur une base bénévole et qu'aucune compensation n'est prévue en échange.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessus. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette

recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa.

Veuillez conserver cette feuille d'information pour vos dossiers.

Au plaisir de collaborer avec vous,

Catherine Nadon, étudiante au doctorat de la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.	(Date)

Annexe V : Formulaire de consentement adressé aux enseignants participants : entrevues individuelles 1 et 2

Recherche développement d'un modèle didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial

Catherine Nadon
Étudiante au doctorat
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Mariette Théberge
Professeure
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Le projet de recherche intitulé *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* vise à développer 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. Cette recherche est subventionnée en partie par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Il est mené par Catherine Nadon dans le cadre de ses études doctorales sous la supervision de Mariette Théberge, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Objectifs de l'étude
En lien avec le devis de la recherche développement, elle poursuit les objectifs suivants :

1. **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ;
2. **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés ;
3. **Orienter** : De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.

Participation
Dans le cadre de cette étude, ma participation consistera essentiellement à :

- Accorder une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 90 minutes, à un moment que je juge opportun et dans le lieu de mon choix qui convient à l'enregistrement lors de la session d'hiver 2014 ;
- Vérifier l'exactitude du contenu de la synthèse de cette séance, la compléter et faire part de mes commentaires ;
- Accorder la permission à la chercheure principale, Catherine Nadon, d'enregistrer l'entrevue individuelle ainsi que de prendre des notes.

L'entrevue à laquelle je participe sera transcrite textuellement. Cette transcription me sera acheminée afin que je puisse avoir l'occasion de les réviser et de choisir d'en éliminer ou non des parties. J'en vérifierai l'exactitude de mes propos à l'intérieur de ces transcriptions. Des extraits de ces transcriptions pourraient faire partie de la diffusion des résultats. Par contre, les enregistrements comme tels ne seront pas utilisés ou insérés dans des communications ou des démarches de diffusion. L'entrevue individuelle se tient à ma

convenance dans les lieux de formation grâce au logiciel Skype ou encore dans un endroit de mon choix où il est possible de faire l'enregistrement.

Contribution
Ma participation à ce projet vise donc une meilleure compréhension de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne qui se trouve au cœur de la formation du récent programme collégial *Arts visuels*. Cette recherche sera l'occasion pour moi de partager mes expériences et les éléments les plus prégnants de ma pratique enseignante afin de participer à la production d'un savoir signifiant visant à mettre en œuvre un modèle didactique répondant aux spécificités de l'art postmoderne et aux besoins des étudiants inscrits dans une formation en arts visuels au collégial.

Participation volontaire
Ma participation est volontaire. Aucune rémunération ne sera accordée pour celle-ci. Je suis libre de me retirer du projet en tout temps du projet ou encore de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Advenant que je désire ne participer qu'à certaines activités ou encore participer que partiellement à une ou plusieurs des activités proposées, les données recueillies pourront tout de même être conservées et utilisées aux fins de cette étude.

Anonymat
J'ai aussi le choix d'accepter que mon nom soit mentionné ou de demander que l'anonymat soit respecté grâce à l'utilisation d'un pseudonyme. J'indique ma préférence en apposant mes initiales dans la case appropriée :

J'accepte de participer à cette étude et que mon nom soit mentionné. ___

J'accepte de participer à cette étude, mais je préfère qu'un pseudonyme soit utilisé. ___

La confidentialité des informations recueillies est une condition de la recherche et c'est pourquoi la chercheure principale, Catherine Nadon, ainsi que sa directrice, Mariette Théberge, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, seront les seules à avoir accès aux données et verront à en faire l'analyse. Les données seront conservées à vie de façon sécuritaire, soit dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheure principale et celui de la professeure responsable de la supervision du projet.

Risques
Je comprends que bien que je préfère l'utilisation d'un pseudonyme, comme le nom de mon établissement sera nommé dans la diffusion de cette étude et que le milieu de l'enseignement des arts y est restreint, certaines informations, bien que générales, pourraient permettre à certains lecteurs connaissant bien l'établissement d'établir mon identité. De plus, je comprends que la confidentialité reliée aux groupes de discussion peut être limitée, étant donné que plusieurs personnes y participent.

Pour tout renseignement sur mes droits en tant que participant, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Université d'Ottawa. Je peux également joindre la chercheure principale, Catherine Nadon, par courriel ou par téléphone.

Il y a deux exemplaires du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Je, _____, accepte de participer à cette recherche
(Nom en caractères d'imprimerie)
menée par Catherine Nadon de la Faculté d'Ottawa de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Mariette Théberge, professeure à l'Université d'Ottawa.

Signature du participant :

_____ _____
Signature Date

Signature de la chercheure principale du projet de recherche :

_____ _____
Catherine Nadon Date

Annexe VI : Formulaire de consentement adressé aux enseignants participants : entrevue de groupe 1, 2 et 3

Recherche développement d'un modèle didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial

Catherine Nadon
Étudiante au doctorat
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Mariette Théberge
Professeure
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Le projet de recherche intitulé *Recherche développement d'un modèle didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial* vise à développer 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. Cette recherche est subventionnée en partie par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Il est mené par Catherine Nadon dans le cadre de ses études doctorales sous la supervision de Mariette Théberge, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Objectifs de l'étude
En lien avec le devis de la recherche développement, elle poursuit les objectifs suivants :

1. **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ;
2. **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés ;
3. **Orienter** : De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.

Participation
Dans le cadre de cette activité de collecte de donnée, ma participation consistera essentiellement à :

- Accorder une entrevue de groupe semi-dirigée d'une durée de 90 à 120 minutes à un moment qui me convient ainsi qu'à l'ensemble du groupe lors des sessions d'hiver et d'automne 2014 dans un local du Cégep de l'Outaouais ;
- Vérifier l'exactitude du contenu des synthèses de chacune de ces séances, les compléter et faire part de mes commentaires ;
- Accorder la permission à la chercheure principale, Catherine Nadon, de prendre des notes et d'enregistrer cette première entrevue de groupe.

L'entrevue à laquelle je participe sera transcrite textuellement. Cette transcription me sera acheminée afin que je puisse avoir l'occasion de les réviser et de choisir d'en éliminer ou non des parties. J'en vérifierai l'exactitude de mes propos à l'intérieur de ces transcriptions. Des extraits de ces transcriptions pourraient faire partie de la diffusion des résultats. Par contre, les enregistrements comme tels ne seront pas utilisés ou insérés dans des communications ou des démarches de diffusion. L'entrevue individuelle se tient à ma

convenance dans les lieux de formation grâce au logiciel Skype ou encore dans un endroit de mon choix où il est possible de faire l'enregistrement.

Contribution
Ma participation à ce projet vise donc une meilleure compréhension de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne qui se trouve au cœur de la formation du récent programme collégial *Arts visuels*. Cette recherche sera l'occasion pour moi de partager mes expériences et les éléments les plus prégnants de ma pratique enseignante afin de participer à la production d'un savoir signifiant visant à mettre en œuvre un modèle didactique répondant aux spécificités de l'art postmoderne et aux besoins des étudiants inscrits dans une formation en arts visuels au collégial.

Participation volontaire
Ma participation est volontaire. Aucune rémunération ne sera accordée pour celle-ci. Je suis libre de me retirer du projet en tout temps du projet ou encore de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Advenant que je désire ne participer qu'à certaines activités ou encore participer que partiellement à une ou plusieurs des activités proposées, les données recueillies pourront tout de même être conservées et utilisées aux fins de cette étude.

Anonymat
J'ai aussi le choix d'accepter que mon nom soit mentionné ou de demander que l'anonymat soit respecté grâce à l'utilisation d'un pseudonyme. J'indique ma préférence en apposant mes initiales dans la case appropriée :

J'accepte de participer à cette étude et que mon nom soit mentionné. ___

J'accepte de participer à cette étude, mais je préfère qu'un pseudonyme soit utilisé. ___

La confidentialité des informations recueillies est une condition de la recherche et c'est pourquoi la chercheure principale, Catherine Nadon, ainsi que sa directrice, Mariette Théberge, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, seront les seules à avoir accès aux données et verront à en faire l'analyse. Les données seront conservées à vie de façon sécuritaire, soit dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheure principale et celui de la professeure responsable de la supervision du projet.

Risques
Je comprends que bien que je préfère l'utilisation d'un pseudonyme, comme le nom de mon établissement sera nommé dans la diffusion de cette étude et que le milieu de l'enseignement des arts y est restreint, certaines informations, bien que générales, pourraient permettre à certains lecteurs connaissant bien l'établissement d'établir mon identité. De plus, je comprends que la confidentialité reliée aux groupes de discussion peut être limitée, étant donné que plusieurs personnes y participent.

Pour tout renseignement sur mes droits en tant que participant, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Université d'Ottawa. Je peux également joindre la chercheure principale, Catherine Nadon, par courriel ou par téléphone.

Il y a deux exemplaires du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Je, _____, accepte de participer à cette recherche
(Nom en caractères d'imprimerie)
menée par Catherine Nadon de la Faculté d'Ottawa de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Mariette Théberge, professeure à l'Université d'Ottawa.

Signature du participant :

_____ _____
Signature Date

Signature de la chercheure principale du projet de recherche :

_____ _____
Catherine Nadon Date

Annexe VII : Critères de validation de l'échantillon appliqué à la présente recherche

Critères de validité de l'échantillon	Description sommaire du critère	Application du critère à la présente recherche
Intentionnel (Savoie-Zajc, 2011 ; 2007)	Les participants à l'étude sont compétents à répondre aux besoins de l'étude, déterminés à la lumière de la question et des objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2007). Il est donc impératif de déterminer les raisons pour lesquelles l'échantillon est retenu (Baribeau, 2005).	Au cœur de la question et des objectifs de la recherche se trouvent des enseignants en arts visuels et en histoire de l'art, qui offrent la formation et sont donc compétents puisqu'il dispose d'une connaissance des problématiques liées à l'enseignement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. De plus, leur contribution est essentielle dans la co-construction du modèle didactique puisque c'est directement à eux qu'il s'adresse. Leur participation est donc importante dans l'évaluation des besoins de formation, dans l'implantation et dans la mise à l'essai.
Balisé théoriquement et conceptuellement (Savoie-Zajc, 2011 ; 2007)	L'échantillon est en phase avec la problématique et le cadre conceptuel	
Cohérence avec la posture épistémologique et méthodologique (Savoie-Zajc, 2011 ; 2007)	Cohérence avec la recherche de type qualitative	La chercheure, par le choix d'un échantillon de milieu, vise à rendre compte de la complexité d'un phénomène donné et de ses multiples dimensions tout en effectuant sa collecte de données dans le milieu de vie des gens (propriétés de la recherche qualitative selon Creswell, 2009).
	Cohérence avec le devis de recherche développement	– L'échantillon est en lien avec les attentes de la chercheure qui désire créer une synergie autour du groupe afin d'entreprendre avec les participants la co-construction d'une approche d'enseignement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne. – En sélectionnant un échantillon de milieu, les partenaires se connaissent et travaillent déjà ensemble (Baribeau, 2004). Ainsi, nous aspirons répondre au critère suivant formulé par Baribeau, 2004 : « Car, selon moi, l'essentiel pour un chercheur est de créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue […], mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relient, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions. » (p. 135)
	Cohérence avec les cadres interprétatifs de la chercheure	
Réponds à des considérations éthiques (Savoie-Zajc, 2011 ; 2007)	L'échantillon sélectionné est en harmonie avec des considérations éthiques et la participation de ces derniers au projet de recherche ne cause aucun préjudice à leur égard.	Les répondants à l'étude seront amenés à participer au projet sur une base volontaire. Les descriptions riches et détaillées permettront aux participants de parfaire leur compréhension du phénomène étudié.
Réponds à des considérations logistiques (Miles et Huberman, 1994)	Les considérations logistiques touchent des aspects plus pratiques de la collecte de données tels que l'accessibilité, les échéances et la disponibilité des participants. Il assure, dans une certaine mesure, la faisabilité de l'étude.	Accessibilité : En raison de notre double posture, le milieu d'enseignement dans lequel nous évoluons représente un lieu de recherche où notre entrée sera facilitée. Échéance et disponibilité : Comme nous évoluons au sein de ce milieu, nous sommes en mesure de cibler plus aisément les périodes où sont plus disponibles les enseignants afin de prévoir un calendrier réaliste des échéances. Ainsi, nous nous assurons d'une plus grande disponibilité de mes participants.

Annexe VIII : Objectifs des entrevues individuelles et des entrevues de groupe

	Nombre	Objectifs de l'entretien	Participants sondés
Entrevue individuelle 1	10	**Objectifs généraux de l'entrevue** – Présenter les objectifs de la recherche et les principes de sa méthodologie ; – Initier, de manière individuelle, le processus collaboratif de la recherche ; – Circonscrire le parcours personnel et professionnel du participant ; – Faire émerger les éléments constitutifs de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial. **Objectif de la recherche ciblé par les entrevues** - **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais.	– François Chalifour – Louis Cummins – Thomas Grondin – Philippe Hamelin – Éric Ladouceur – Marie-Hélène Leblanc – Marie-Claude Lefebvre – Catherine Lescarbeau – Nelly-Eve Rajotte
Entrevue de groupe 1	1	**Objectifs généraux de l'entrevue** – Initier le groupe aux processus collaboratifs de la recherche et effectuer un retour sur la méthodologie de la recherche ; – Présenter une première version de la matrice disciplinaire afin de confronter les points de vue des participants dans le but de raffiner la construction de la matrice disciplinaire. **Objectif de la recherche ciblé par l'entrevue** – **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais.	– François Chalifour – Thomas Grondin – Christine Marcotte – Marie-Hélène Leblanc – Marie-Claude Lefebvre – Catherine Lescarbeau
Entrevue de groupe 2	1	**Objectifs généraux de l'entrevue** – Présenter une seconde version de la matrice disciplinaire afin de confronter les points de vue des participants dans le but de compléter la construction de la matrice disciplinaire ; – Présenter les cadres méthodologiques du modèle de l'expérience esthétique par interaction (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990) et des stades de développement esthétique (Housen, 1983) **Objectifs de la recherche ciblés par l'entrevue** – **Cartographier** (visées épistémologique et praxéologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais ; – **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont	– François Chalifour – Thomas Grondin – Éric Ladouceur – Marie-Claude Lefebvre – Catherine Lescarbeau

		associés.	
Entrevue individuelle 2	6	**Objectifs généraux de l'entrevue** – Revenir avec chacun des participants sur le cadre conceptuel retenu ; – De manière individuelle et à la lumière des cadres conceptuels retenus, demander aux enseignants de situer leurs étudiants à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne, et ce, à leur arrivée au programme *Arts visuels* ; – De manière individuelle et à la lumière des cadres conceptuels retenus, demander aux enseignants de situer où ils souhaitent que se situent leurs étudiants à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne lors que ces derniers complètent leur formation au sein du programme *Arts visuels* afin d'établir les cibles de formation ; – De ce constat, demander aux enseignants, d'établir les besoins de formation en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial. **Objectif de la recherche ciblé par les entrevues** – **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés.	– François Chalifour – Thomas Grondin – Éric Ladouceur – Marie-Claude Lefebvre – Marie-Hélène Leblanc – Catherine Lescarbeau
Entrevue de groupe 3	1	**Objectifs généraux de l'entrevue** – Revenir sur les besoins de formation afin de confronter les points de vue des participants dans le but de raffiner cette constituante ; – Effectuer une séance de travail afin d'établir le modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre du programme *Arts visuels* au collégial ; – Effectuer un retour réflexif sur le processus de recherche. **Objectifs de la recherche ciblés par l'entrevue** – **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés ; – **Orienter** : De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai.	– Dominique Bérubé – François Chalifour – Thomas Grondin – Éric Ladouceur – Marie-Claude Lefebvre – Marie-Hélène Leblanc – Catherine Lescarbeau

Annexe IX : Protocoles d'entrevue

Nota : Les différents volets de ces protocoles d'entretien ont été inspirés de Duchesne et Savoie-Zajc, 2005.

Protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée I

Durée approximative : 60-90 minutes (selon les disponibilités et l'élaboration des réponses)

1. Volet descriptif

Utilisé en tant qu'amorce à l'entretien, ce volet permet à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil du participant.

Orientation et objectif	Questions
1.1 Préambule à l'entretien	1.1.1 Remerciements pour la participation au projet de recherche 1.1.2 Orientation de l'entretien L'entretien ciblera les buts généraux suivants : – Présenter les objectifs de la recherche et les principes de sa méthodologie ; – Initier, de manière individuelle, le processus collaboratif de la recherche ; – Circonscrire le parcours personnel et professionnel du participant ; – Faire émerger les éléments constitutifs de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial. L'entretien touchera l'objectif de recherche suivant : Objectif 1 : **Cartographier** (visée épistémologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais. 1.1.3 Déroulement de l'entretien 1.1.4 Lire et signer le formulaire de consentement

1.2 Parcours du participant	1.2.1 À votre souvenir, qu'est-ce qui vous a mené à la discipline de l'histoire de l'art ? 1.2.2 Pouvez-vous me décrire votre parcours scolaire ? 1.2.3 Qu'est-ce qui vous a porté à vous engager dans la voie de la profession enseignante ? 1.2.4 Depuis combien d'années enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) ? Avez-vous déjà enseigné l'histoire de l'art ou les arts visuels (préciser le contenu) à un autre niveau qu'au collégial ? 1.2.5 Y'a-t-il un enseignant ou un professeur qui a marqué votre parcours ? Pourquoi et comment ? 1.2.6 Quelles sont les lectures, les expériences qui ont teinté de manière importante vos approches d'enseignement ? Comment cela se traduit-il ?

(Dresser le profil du participant)	1.2.7 Quel(s) contenu(s) (artiste, style, genre, période) vous apparaît le plus plaisant à enseigner, pourquoi ? 1.2.8 Parallèlement à vos champs d'intérêt à l'égard de l'histoire de l'art et de l'enseignement, menez-vous une pratique artistique ? Si oui, comment votre pratique se situe-t-elle par rapport à l'art postmoderne ?

2. Volet analytique

Permets aux participants de s'exprimer à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.

Orientation et objectif	Questions
2.1 Particularités de l'art postmoderne	2.1.1 Selon vous, quelles sont les particularités de l'art postmoderne ? Y'a-t-il d'autres éléments qui signent la particularité de la production postmoderne ? *(Cette question a pour objectif de faire ressortir les connaissances déclaratives et procédurales de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne.)* 2.1.2 Selon vous, en quoi ces particularités affectent-elles l'expérience esthétique du spectateur ou de l'élève ? Comment cela se traduit-il ?

3. Volet positionnement

Cette section permet au participant d'exprimer son point de vue critique.

Orientation et objectif	Questions
3.1 Réception de l'art postmoderne	3.1.1 Y'a-t-il selon vous des dimensions de l'art postmoderne dont la réception vous apparaît plus difficile ? Selon vous, pourquoi en est-il ainsi ? Avez-vous trouvé des solutions afin de pallier ces difficultés ? Quelles sont-elles ?
3.2 Enseignement de l'art postmoderne	3.2.1 Comment sélectionnez-vous les œuvres d'art postmoderne que vous présentez à vos étudiants ? Avez-vous des critères de sélection ? 3.2.2 Quels outils ou matériels didactiques utilisez-vous en salle de classe et quels sont leurs usages particuliers ? *(par exemple des reproductions, un tableau blanc interactif)*

4. Volet théorique

Ce volet offre au répondant de formuler la description d'un idéal, d'émettre des hypothèses en regard de son expérience

Orientation et objectif	Questions
4.1 Recommandations pour l'élaboration	4.1.1 Comment accueilleriez-vous la venue d'un modèle didactique qui ciblerait l'art postmoderne ? Est-ce utile selon vous ? 4.1.2 Quels seraient les facteurs qui favoriseraient son utilisation

d'une approche pédagogique	dans le cadre de votre enseignement ? 4.1.3 Quels seraient les différents facteurs ou pôles dont un tel modèle se doit de tenir compte ? Pourquoi ?
4.2 Clôture de la séance	4.2.1 Ceci met fin à mes questions, y'a-t-il des éléments supplémentaires que vous aimeriez ajouter ? 4.2.2 En terminant, j'aimerais vous mentionner que notre prochaine rencontre consistera en une entrevue de groupe avec vos collègues. Lors de cette rencontre, je vous présenterai une carte conceptuelle illustrant la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne constituée d'une mise en commun des caractéristiques issues des verbatim des premières entrevues effectuées avec vos pairs. Cette carte vous sera acheminée par courriel avant la tenue de la rencontre. 4.2.3 Aussi, la transcription de cette entrevue vous sera transmise d'ici la prochaine rencontre et nous vous saurions gré de valider ce document. 4.2.4 Remerciements et fin de la rencontre.

Protocole de l'entrevue de groupe I

Durée approximative : 60-90 minutes (selon les disponibilités et l'élaboration des réponses)

1. Volet descriptif

Utilisé en tant qu'amorce à l'entretien.

Orientation et objectif	Questions
1.1 Préambule à l'entretien	1.1.1 Remerciements pour la participation au projet de recherche 1.1.2 Orientation de l'entretien L'entretien ciblera les buts généraux suivants : – Initier le groupe aux processus collaboratifs de la recherche et effectuer un retour sur la méthodologie de la recherche ; – Présenter une première version de la matrice disciplinaire afin de confronter les points de vue des participants dans le but de raffiner la construction de la matrice disciplinaire. L'entretien touchera l'objectif de recherche suivant : Objectif 1 : **Cartographier** (visée épistémologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais. 1.1.3 Déroulement de l'entretien 1.1.4 Bref retour sur les entrevues individuelles

2. Volet analytique

Permets aux participants de s'exprimer à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.

Orientation et objectif	Questions
2.1 Caractéristiques des connaissances déclaratives de l'art postmoderne	2.1.1 Présentation de la première version de la matrice disciplinaire sous forme de cartes conceptuelles qui présentent la synthèse des caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne développée lors des entretiens individuels. *(Ces cartes conceptuelles, accompagnées d'extraits d'entrevue, ont été préalablement acheminées aux participants par courriel.)* En observant les différents éléments des connaissances déclaratives liées à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne proposées par vos collègues, aimeriez-vous ajouter des éléments afin de compléter cette matrice disciplinaire ? Les liens et le classement vous semblent-ils conformes ? Êtes-vous en désaccord avec certains des éléments qui s'y trouvent ?
2.2 Cerner les objets, les activités et les tâches	2.2.1 Afin compléter la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne, demander aux participants de réaliser collectivement une carte conceptuelle des objets utilisés dans

ainsi que les connaissances procédurales	cet enseignement-apprentissage, de préciser les activités et les tâches ainsi que les connaissances procédurales développées. 2.2.2 J'aimerais maintenant que vous commentiez les cartes conceptuelles réalisées. Vous semblent-elles conformes à votre pratique enseignante ? Pourquoi ? Y'a-t-il des éléments qui devraient être ajoutés ou modifiés ? Pourquoi ?

3. Volet positionnement

Cette section permet au répondant d'exprimer son point de vue critique.

Orientation et objectif	Questions
3.1 Le contenu de l'enseignement de l'art postmoderne	3.1.1 En plus des compétences inscrites dans le devis ministériel en rapport avec l'enseignement de l'art postmoderne, y'a-t-il des éléments liés à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne qui vous apparaissent importants à transmettre à vos étudiants ? Quels sont-ils ? En quoi ces éléments vous apparaissent-ils comme étant importants à transmettre à vos étudiants ? 3.1.2 Arrimez-vous votre enseignement de l'art postmoderne à des modèles théoriques ? *(comme c'est par exemple le cas avec Wölfflin dans l'enseignement de l'art baroque ou Greenberg dans l'enseignement de l'art moderne)*

4. Volet théorique

Ce volet offre au répondant de formuler la description d'un idéal, d'émettre des hypothèses en regard de son expérience.

Orientation et objectif	Questions
4.1 Regard sur la construction de la matrice disciplinaire	4.1.1 Comment souhaiteriez-vous que les résultats soient présentés ? 4.1.2 En quoi une telle représentation pourrait-elle avoir une incidence sur votre pratique de l'enseignement de l'expérience esthétique ?
4.2 Conclusion	4.2.1 À la lumière de notre second entretien, voudriez-vous ajouter des précisions sur les thèmes dont nous avons discuté ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ? 4.2.2 En terminant, j'aimerais vous mentionner que notre prochaine rencontre consistera en une seconde entrevue de groupe. Lors de cette rencontre, je vous présenterai une nouvelle mouture de la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne. Cette dernière vous sera acheminée par courriel avant la tenue de la rencontre. 4.2.3 Aussi, la transcription de cette entrevue vous sera transmise d'ici la prochaine rencontre et nous vous saurions gré de valider ce document. 4.2.4 Remerciements et fin de la rencontre.

Protocole de l'entrevue de groupe II

Durée approximative : 60-90 minutes (selon les disponibilités et l'élaboration des réponses)

1. Volet descriptif

Utilisée en tant qu'amorce à l'entretien.

Orientation et objectif	Questions
1.1 Préambule à l'entretien	1.1.1 Remerciements pour la participation au projet de recherche 1.1.2 Orientation de l'entretien L'entretien ciblera les buts généraux suivants : – Présenter une seconde version de la matrice disciplinaire afin de confronter les points de vue des participants dans le but de compléter la construction de la matrice disciplinaire ; – Présenter les cadres méthodologiques du modèle de l'expérience esthétique par interaction (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990) et des stades de développement esthétique (Housen, 1983) L'entretien touchera l'objectif de recherche suivant : Objectif 1 : **Cartographier** (visée épistémologique) : Développer la matrice disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne tel qu'il est enseigné au sein du programme *Arts visuels* du Cégep de l'Outaouais. Objectif 2 : **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés. 1.1.3 Déroulement de l'entretien 1.1.4 Bref retour sur les entrevues individuelles

2. Volet analytique

Permets aux participants de s'exprimer à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.

Orientation et objectif	Questions
2.1 Caractéristiques de l'art postmoderne	*Présentation de la seconde version de la matrice disciplinaire sous forme de cartes conceptuelles qui présentent les modifications apportées lors de la première entrevue de groupe. Elles arborent aussi la nouvelle mise en forme réalisée par le graphiste et la chercheure. Ces cartes conceptuelles ont été préalablement acheminées aux participants par courriel.* 2.1.1 En observant les différentes caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne proposées par vos collègues, aimeriez-vous ajouter des éléments afin de compléter cette matrice disciplinaire ?

	Êtes-vous en désaccord avec certains des éléments qui s'y trouvent ? Concernant la mise en forme des éléments, cela vous apparaît-il conforme ?

3. Volet positionnement

Cette section permet au répondant d'exprimer son point de vue critique.

Orientation et objectif	Questions
3.1 Les stratégies pédagogiques de l'enseignement de l'art postmoderne	3.1.1 Quelles stratégies pédagogiques favorisez-vous dans le cadre de votre enseignement-apprentissage de l'art postmoderne ? Pourquoi favorisez-vous ces stratégies ? 3.1.2 Selon votre expérience, y'a-t-il des stratégies pédagogiques qui sont moins efficaces à l'égard de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne ? Pourquoi, selon vous, sont-elles moins efficaces ? Utilisez-vous tout de même ces stratégies que vous jugez moins efficaces et pourquoi ?

4. Volet théorique

Ce volet offre au répondant de formuler la description d'un idéal, d'émettre des hypothèses en regard de son expérience.

Orientation et objectif	Questions
4.1 Regard sur la construction de la matrice disciplinaire	4.1.1 Comment souhaiteriez-vous que les résultats soient présentés ? 4.1.2 En quoi une telle représentation pourrait-elle avoir une incidence sur votre pratique de l'enseignement de l'expérience esthétique ?
4.2 Conclusion	4.2.1 À la lumière de notre troisième entretien, voudriez-vous ajouter des précisions sur les thèmes dont nous avons discuté ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ? 4.2.2 En terminant, j'aimerais vous mentionner que notre prochaine rencontre consistera en une entrevue individuelle. Lors de cette rencontre, nous situerons l'expérience esthétique de l'art postmoderne des élèves sur une taxinomie, ce qui nous permettra de statuer sur des besoins de formation. *Présentation de la taxinomie issue des stades de développement de Housen (1983) combinée aux composantes du modèle de l'expérience esthétique par interaction Csíkszentmihályi et Robinson (1990)* 4.2.3 Aussi, la transcription de cette entrevue vous sera transmise d'ici la prochaine rencontre et nous vous saurions gré de valider ce document. 4.2.4 Remerciements et fin de la rencontre.

Protocole de l'entrevue individuelle semi-dirigée II

Durée approximative : 60-90 minutes (selon les disponibilités et l'élaboration des réponses)

1. Volet descriptif

Utilisé en tant qu'amorce à l'entretien.

Orientation et objectif	Questions
1.1 Préambule à l'entretien	1.1.1 Remerciements pour la participation au projet de recherche 1.1.2 Orientation de l'entretien L'entretien ciblera les buts généraux suivants : – Revenir avec chacun des participants sur le cadre conceptuel retenu ; – De manière individuelle et à la lumière des cadres conceptuels retenus, demander aux enseignants de situer leurs étudiants à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne, et ce, à leur arrivée au programme *Arts visuels* ; – De manière individuelle et à la lumière des cadres conceptuels retenus, demander aux enseignants de situer où ils souhaitent que se situent leurs étudiants à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne lors que ces derniers complètent leur formation au sein du programme *Arts visuels* afin d'établir les cibles de formation ; De ce constat, demander aux enseignants, d'établir les besoins de formation en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial. L'entretien touchera l'objectif de recherche suivant : <u>Objectif 2</u> : **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés 1.1.3 Déroulement de l'entretien 1.1.4 Bref retour sur la seconde entrevue de groupe

2. Volet analytique

Permets aux participants de s'exprimer à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.

Orientation et objectif	Questions
2.1 Rapport des étudiants à l'égard de l'art postmoderne	2.1.1 À la lumière de la matrice disciplinaire que vous avez brossée collectivement, comment décrieriez-vous le rapport de vos étudiants avec l'art postmoderne ? Autrement dit, comment les étudiants de niveau collégial comment réagissent-ils vis-à-vis de l'art postmoderne à leur arrivée dans le programme *Arts visuels* ? 2.1.2 Selon vous, comment ces réactions influent-elles sur leurs apprentissages et sur l'expérience esthétique qu'ils retirent du contact avec l'art postmoderne ? 2.1.3 Avez-vous des questions concernant les stades de développement de Housen (1983) combinés aux composantes du modèle de l'expérience esthétique par interaction Csíkszentmihályi et Robinson (1990) ? Son utilisation au sein de cette recherche vous apparaît-elle claire ? 2.1.4 En prenant connaissance des stades de développement de Housen (1983) combinés aux composantes du modèle de l'expérience esthétique par interaction Csíkszentmihályi et Robinson (1990), précisez où se situent en moyenne les étudiants pour chacune des dimensions à leur entrée dans le programme *Arts visuels*. Il vous est possible de commencer par la dimension de vote choix : – Perceptuelle – Cognitive – Émotive – Communicationnelle

3. Volet positionnement

Cette section permet au répondant d'exprimer son point de vue critique.

Orientation et objectif	Questions
3.1 Les particularités de l'art postmoderne	3.1.1 Selon vous, est-ce que les deux modèles théoriques traduisent bien ce que vous observez en salle de classe en lien avec l'apprentissage de l'expérience esthétique ? Pourquoi ? Quelles seraient les modifications à y apporter ?

4. Volet théorique

Ce volet offre au répondant de formuler la description d'un idéal, d'émettre des hypothèses en regard de son expérience

Orientation et objectif	Questions
4.1 Les objectifs souhaités et les attentes à l'égard d'une approche pédagogique de l'expérience esthétique de l'art postmoderne	4.1.1 En étant toujours guidé par ces deux mêmes modèles, jusqu'à quel stade (Housen, 1983) pour chacune des dimensions (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990), souhaitez-vous porter chacun de vos étudiants à la fin de son parcours collégial en rapport avec l'art postmoderne ? 4.1.2 Est-ce que vous réussissez à atteindre ces niveaux ? Comment ?
4.2 Besoins de formation	4.2.1 En observant la situation de départ des étudiants à l'égard de leur expérience esthétique de l'art postmoderne et les stades que vous souhaitez qu'ils atteignent au terme de leur programme, quels seraient les besoins de formation ?
4.3 Conclusion	4.3.1 À la lumière de cet entretien, voudriez-vous ajouter des précisions sur les thèmes dont nous avons discuté ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent ? 4.3.2 En terminant, j'aimerais vous mentionner que notre prochaine rencontre consistera en une troisième entrevue de groupe où il sera question de discuter des analyses préliminaires concernant le second objectif de recherche afin de dégager les besoins de formation concernant l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial. Cette réflexion nous permettra d'établir le modèle didactique. Nous effectuerons aussi un bilan réflexif sur le processus de recherche que nous avons menée. 4.3.3 Aussi, la transcription de cette entrevue vous sera transmise d'ici la prochaine rencontre et nous vous saurions gré de valider ce document. 4.3.4 Remerciements et fin de la rencontre.

Protocole de l'entrevue de groupe III semi-dirigée

Durée approximative : 60-90 minutes (selon les disponibilités du groupe et l'élaboration des réponses)

1. Volet descriptif

Utilisé en tant qu'amorce à l'entretien, ce volet permet à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewé de faire connaissance et de dresser sommairement le profil du répondant.

Orientation et objectif	Questions
1.1 Préambule à l'entretien	1.1.1 Remerciements pour la participation au projet de recherche 1.1.2 Orientation de l'entretien L'entretien ciblera les buts généraux suivants : – Revenir sur les besoins de formation afin de confronter les points de vue des participants dans le but de raffiner cette constituante ; – Effectuer une séance de travail afin d'établir le modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre du programme *Arts visuels* au collégial ; – Effectuer un retour réflexif sur le processus de recherche. L'entretien touchera l'objectif de recherche suivant : Objectif 2 : **Localiser** (visée psychologique) : Situer les étudiants en rapport à l'expérience esthétique de l'art postmoderne afin de dégager les besoins d'enseignement-apprentissage qui y sont associés Objectif 3 : **Orienter** (visée praxéologique) **:** De manière concomitante aux deux objectifs précédents, développer un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique au sein de la formation en arts visuels dans le contexte d'étude du Cégep de l'Outaouais afin d'en faire ultérieurement l'essai. 1.1.3 Déroulement de l'entretien
1.2 Retour sur les entrevues précédentes	*Présentation par la chercheure des analyses préliminaires des entrevues individuelles II concernant la taxonomie des étudiants en rapport avec leur expérience esthétique de l'art postmoderne.* 1.2.1 Aimeriez-vous commenter ces résultats ? Quelles sont vos impressions à leur égard ? 1.2.2 À la lumière de ces résultats, quels seraient les besoins de formation en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne ?

2. Volet analytique

Permets aux participants de s'exprimer à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.

Orientation et objectif	Questions
2.1 Retour sur les objectifs fixés en lien avec le développement du modèle didactique	2.1.1 En lien avec les particularités de l'expérience de l'art postmoderne, quels devraient être les objectifs d'un modèle didactique qui en faciliterait l'enseignement-apprentissage ? 2.1.2 Quelles sont vos attentes à l'égard d'un modèle didactique propre à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne en lien avec l'approche par compétence (connaissance déclarative, savoir-être, savoir-faire) ? 2.1.3 Quels seraient les facteurs qui favoriseraient son utilisation dans le cadre de votre enseignement ?
2.2 Développement du modèle didactique	2.2.1 À partir de la modélisation du modèle didactique retenu, de la matrice disciplinaire réalisée, de la taxonomie de l'expérience esthétique de l'art postmoderne des étudiants et des besoins de formation, établir le modèle didactique en décrivant les constituantes suivantes : – Modèle pédagogique ; – Stratégie pédagogique globale – But (s) – Effets attendus (relatifs au but) – Utilisation (fonction)

3. Volet positionnement

Cette section permet au répondant d'exprimer son point de vue critique.

Orientation et objectif	Questions
3.1 Positionnement à l'égard du modèle didactique à créer	3.1.1 Quelles seraient les limites d'un tel modèle didactique ? 3.1.2 Quelles sont les zones d'ombre qu'il ne couvre pas ? 3.1.3 Que devrions-nous y ajouter pour le compléter ?

4. Volet théorique

Ce volet offre au répondant de formuler la description d'un idéal, d'émettre des hypothèses en regard de son expérience.

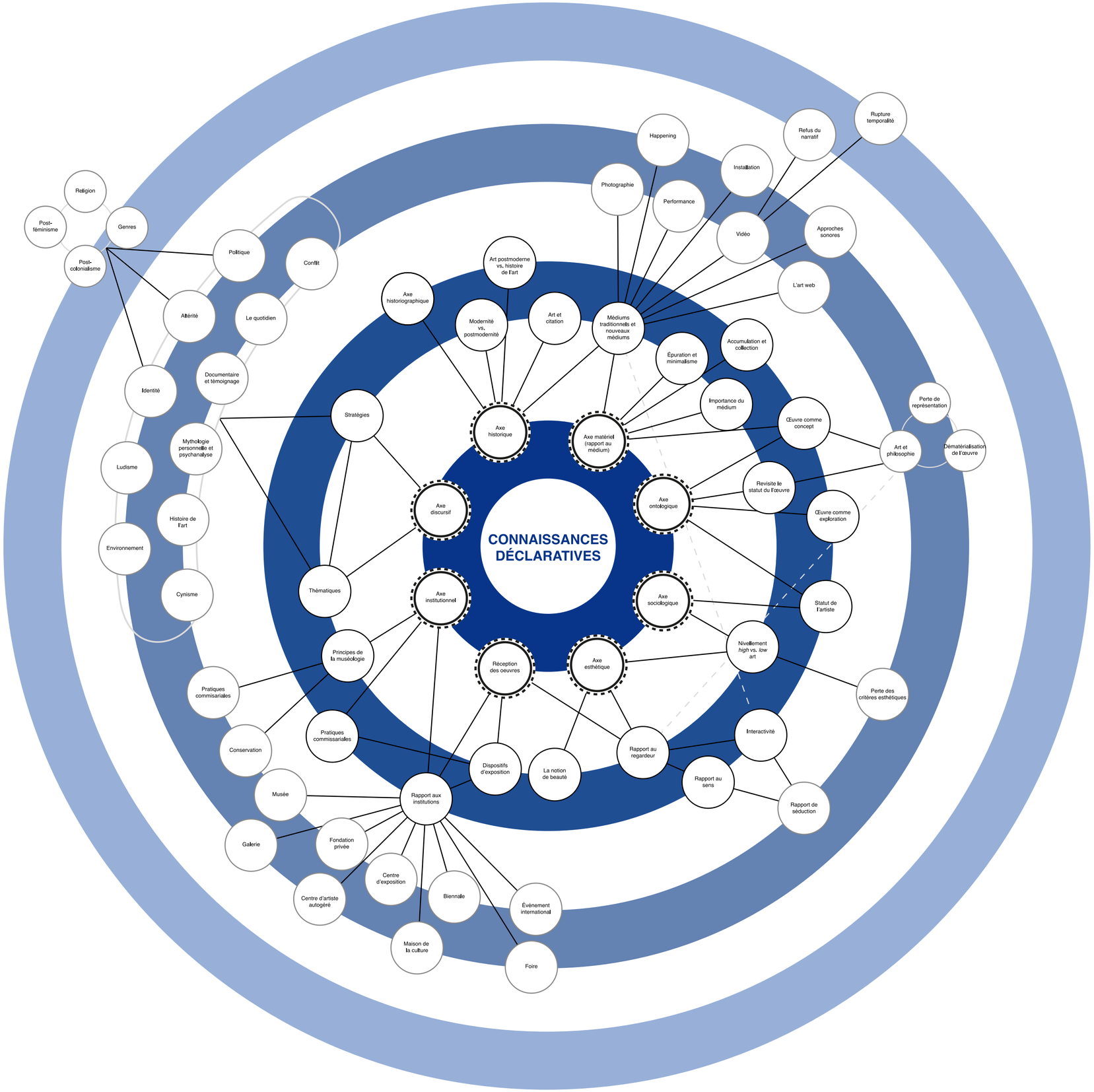
Orientation et objectif	Questions
4.1 Retour sur l'usage du modèle didactique	4.1.1 Comment comptez-vous utiliser ce modèle didactique dans le cadre de votre pratique ? 4.1.2 Quelle serait la forme idéale de sa diffusion ? 4.1.3 Comment une suite potentielle à cette recherche pourrait-elle optimiser ce modèle didactique ?
4.2 Retour sur le processus de recherche	4.2.1 Quels ont été les apports les plus significatifs de cette recherche à votre compréhension de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial ? 4.2.2 Est-ce que la présente recherche a influencé vos pratiques enseignantes liées à l'expérience esthétique de l'art contemporain ? Si oui, comment ? 4.2.3 Comment qualifieriez-vous le processus de notre recherche ? 4.2.4 Au sein de cette recherche, quel a été votre apport en tant que participant ? Comment qualifieriez-vous votre rôle dans son processus d'investigation ? 4.2.5 Souhaiteriez-vous poursuivre un projet de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne ? Si oui, quelles seraient vos motivations à vous engager dans un tel processus ?
4.3 Clôture de la séance	4.3.1 Ceci met fin à l'entrevue de groupe, y'a-t-il d'autres éléments que vous aimeriez ajouter ? 4.3.2 Aussi, une synthèse de vos propos (volet 3) vous sera transmise d'ici peu et nous vous saurions gré de valider ce document individuellement, c'est-à-dire de vous assurer que ce qui sera écrit dans le document reflète bien ce que nous nous sommes dit ensemble aujourd'hui. 4.3.3 Remerciements et fin de la rencontre.

Annexe X : Tableau résumant l'ensemble des critères de rigueur et les moyens utilisés pour les soutenir

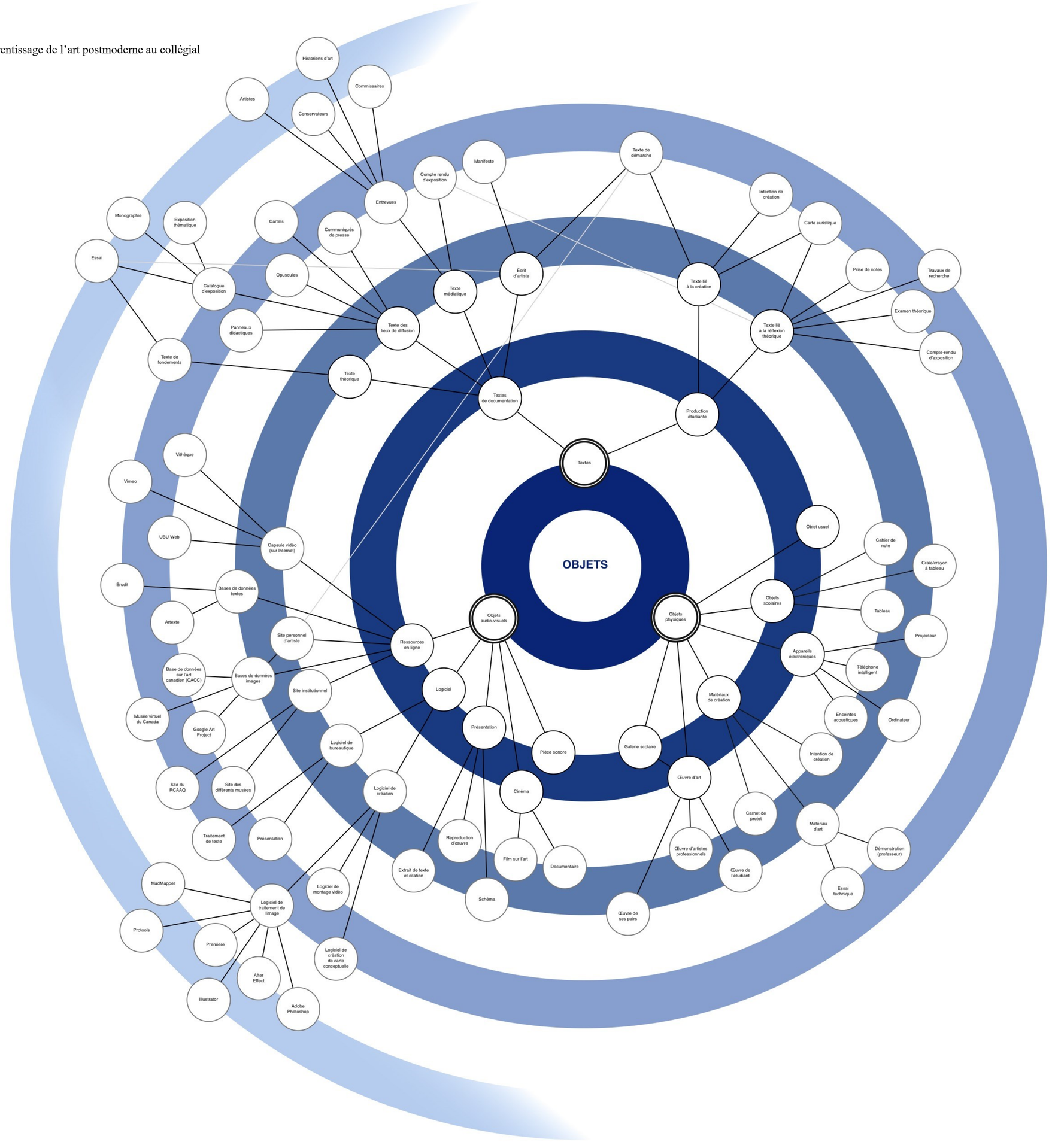
		Critères de rigueur scientifique								
		Critères méthodologiques				Critères relationnels				
							Authenticité			
		Crédibilité	Transférabilité	Fiabilité	Confirmation	Équilibre	Ontologique	Éducative	Tactique	Catalytique
Moyen pour soutenir la rigueur	Triangulation des sources	X				X				
	Triangulation des méthodes	X		X		X	X	X	X	X
	Triangulation écologique Retour aux participants à la suite des transcriptions et à l'analyse des données	X			X					
	Tenue d'un journal de bord	X	X	X		X	X	X	X	X
	Description du profil des participants		X							
	Description du milieu et du contexte de l'étude	X	X							
	Engagement prolongé de la part de la chercheure (4 années en tant qu'enseignante dans le milieu de recherche)	X			X	X		X	X	X
	Justification de la pertinence des stratégies de collecte de données			X	X					
	Approches d'analyse des données clarifiées et appliquées judicieusement		X							
	Vérification externe (directrice de thèse ainsi que comité de thèse)			X	X					
	Diffusion des résultats auprès des participants								X	

* Ce tableau a été reproduit d'après le modèle proposé par Marie-Eve Skelling avec son autorisation.

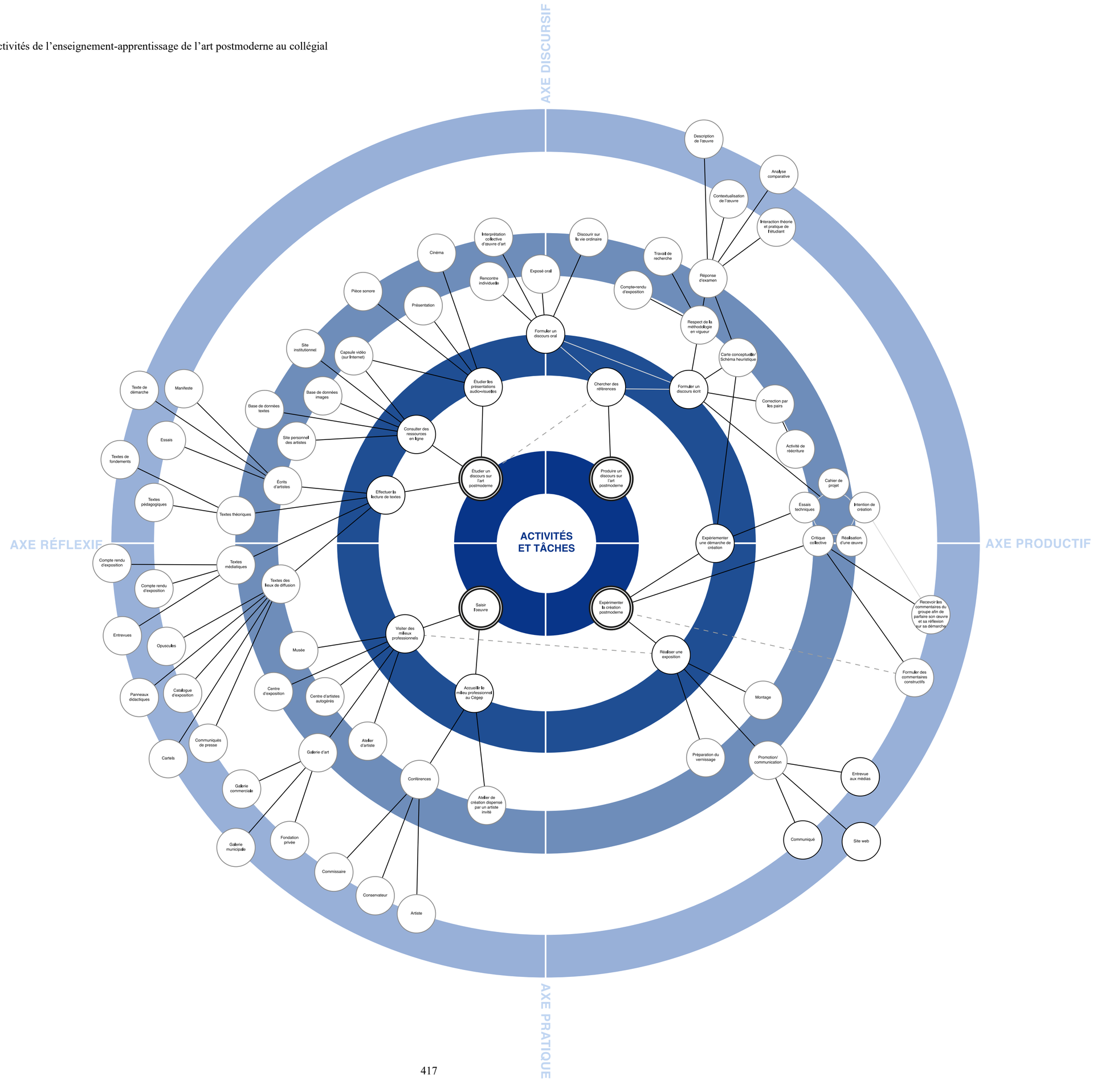
Annexe XI : Carte conceptuelle des connaissances déclaratives de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial



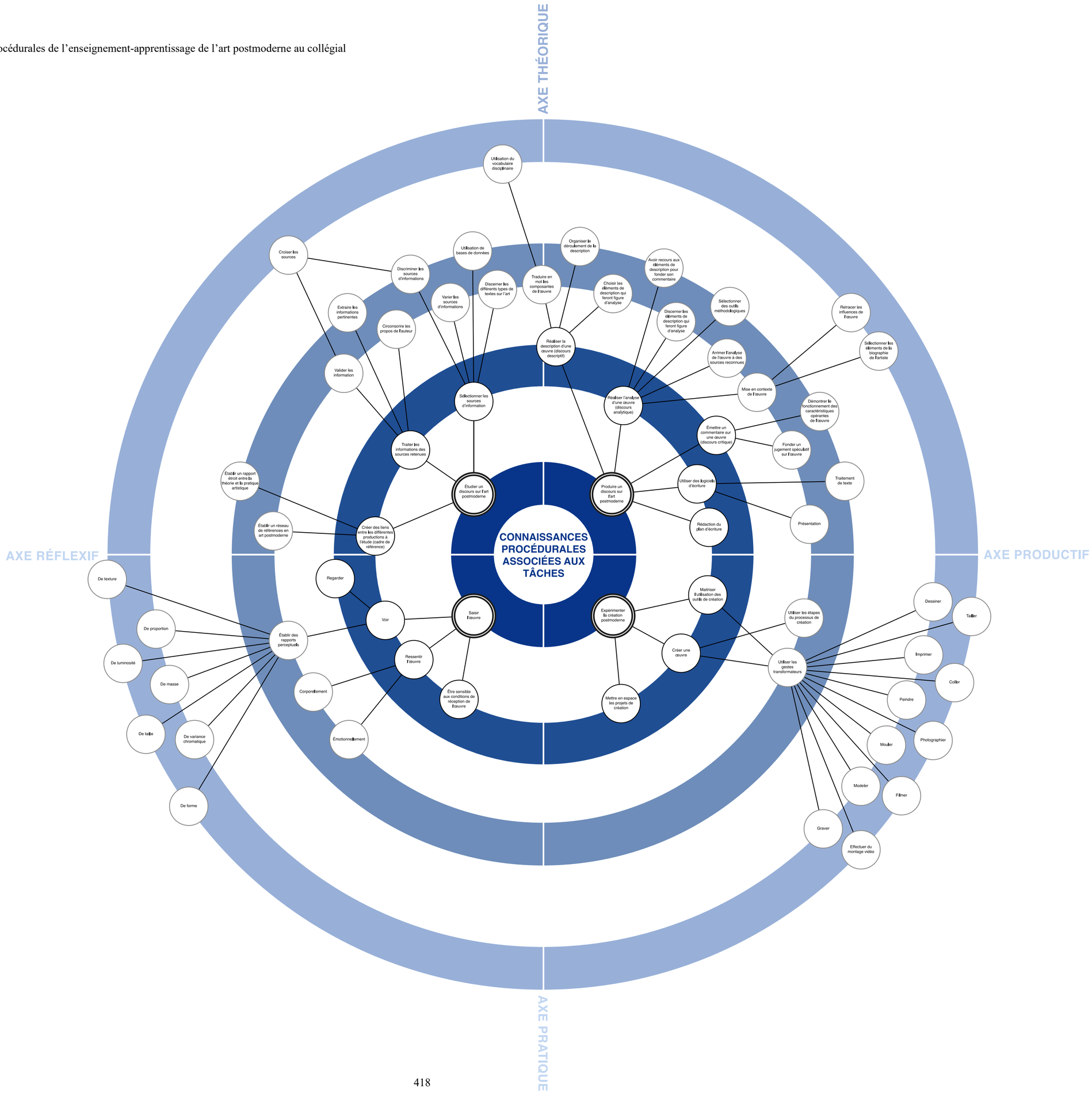
Annexe XII : Carte conceptuelle des objets de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial



Annexe XIII : Carte conceptuelle des tâches et des activités de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial

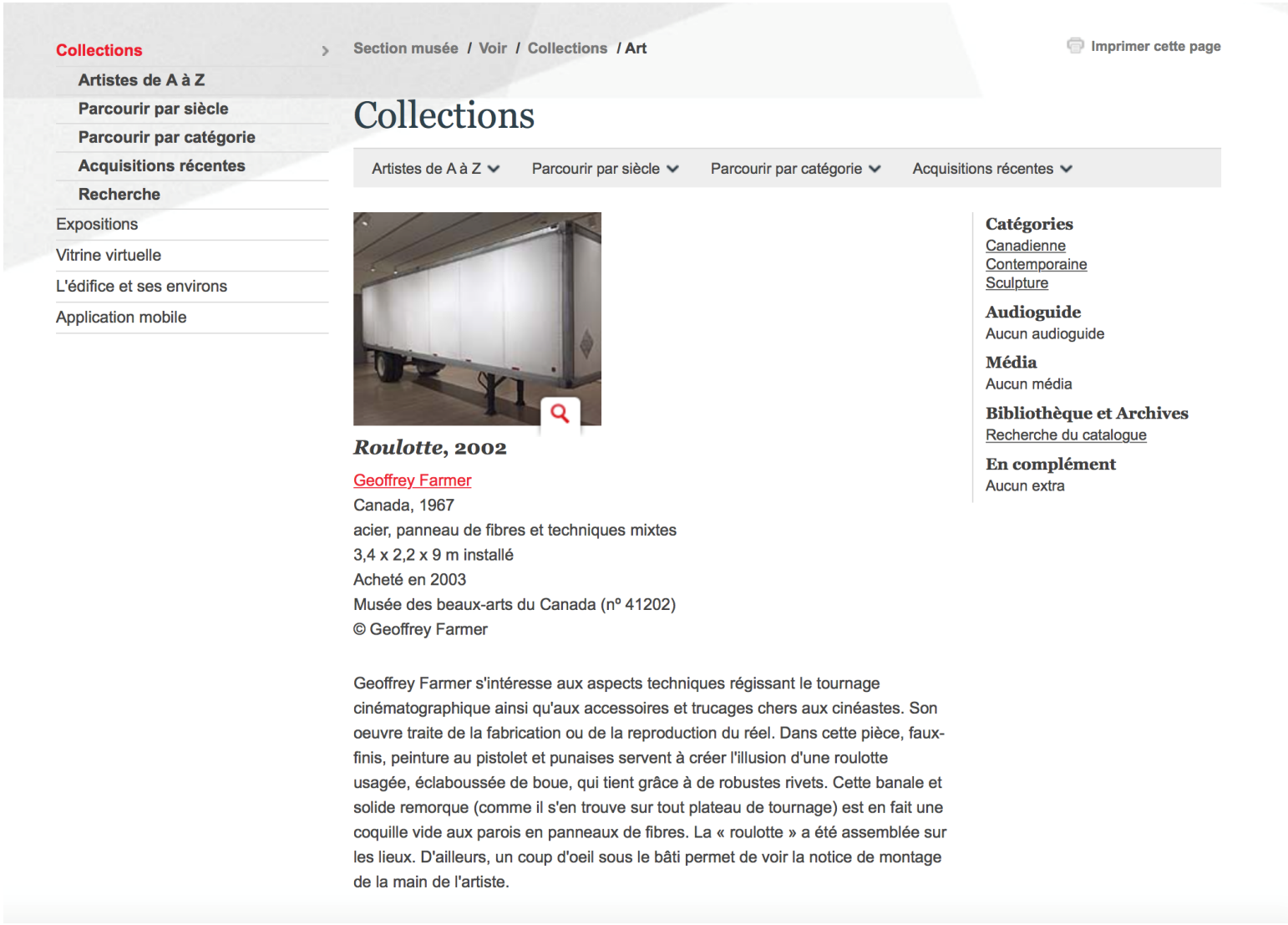


Annexe XIV : Carte conceptuelle des connaissances procédurales de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial



Annexe XV: Capture d'écran de la page de l'œuvre Roulotte (2002) de Geoffrey Farmer du Musée des beaux-arts du Canada

Source : https://www.beaux-arts.ca/collection/artwork/roulotte (consultée le 3 mai 2017)



Annexe XVI : Capture d'écran de l'œuvre *No Women, No Cry* (1998) de Chris Ofili présentée dans le site Internet *Google Art & Culture*

Source : https://www.google.com/culturalinstitute/beta/asset/view-in-light/bwEqkX2cKDce7Q?childAssetId=ygGPI7L9OPC7TA (consulté le 6 mai 2017)



Capture d'écran de l'œuvre *No Women, No Cry* (1998) de Chris Ofili présentée dans le site Internet *Google Art & Culture*

Source : https://www.google.com/culturalinstitute/beta/asset/view-in-light/bwEqkX2cKDce7Q?childAssetId=ygGPI7L9OPC7TA (consulté le 6 mai 2017)



Capture d'écran de l'œuvre *No Women, No Cry* (1998) de Chris Ofili présentée dans le site Internet *Google Art & Culture*

Source : https://www.google.com/culturalinstitute/beta/asset/view-in-light/bwEqkX2cKDce7Q?childAssetId=ygGPI7L9OPC7TA (consulté le 6 mai 2017)



Annexe XVII : Document préparatif en vue de l'entrevue de groupe 3

La taxonomie de l'expérience esthétique

Document préparatoire à l'entrevue de groupe qui sera réalisée dans le cadre de la recherche intitulée *Recherche développement d'un modèle éducationnel de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial*

Par Catherine Nadon, doctorante à Université d'Ottawa
Supervisée par Mariette Théberge (Ph. D.)

Ce qui vous est demandé en lien avec la taxonomie proposée

1. Merci de prendre connaissance de la taxonomie de l'expérience esthétique proposée tout en gardant en tête que votre regard posé sur cette dernière dans cette étude doit en lien avec l'art postmoderne.
2. Pour chacune des quatre dimensions (perceptuelle, émotive, intellectuelle et communicationnelle) qui seront brièvement exposées, précisez à quel stade vous vous représentez les habiletés de vos étudiantes et étudiants du programme Arts visuels à leur arrivée et précisez comment cela s'exprime chez ces derniers.
3. Pour chacune des dimensions, précisez :
   - À quel stade souhaiteriez-vous porter vos étudiants à la fin de leur formation au sein du programme Arts visuels ?
   - Qu'est-ce qui justifie vos choix ?
   - Comment ces niveaux taxonomiques se traduisent-ils concrètement chez l'étudiante ou l'étudiant (dans l'acquisition de leurs compétences) ?
4. Pour chacune des dimensions, définissez les principales embûches qui nuisent à l'atteinte des stades visés. Et, selon votre expérience, qu'est-ce qui en facilite l'atteinte ?

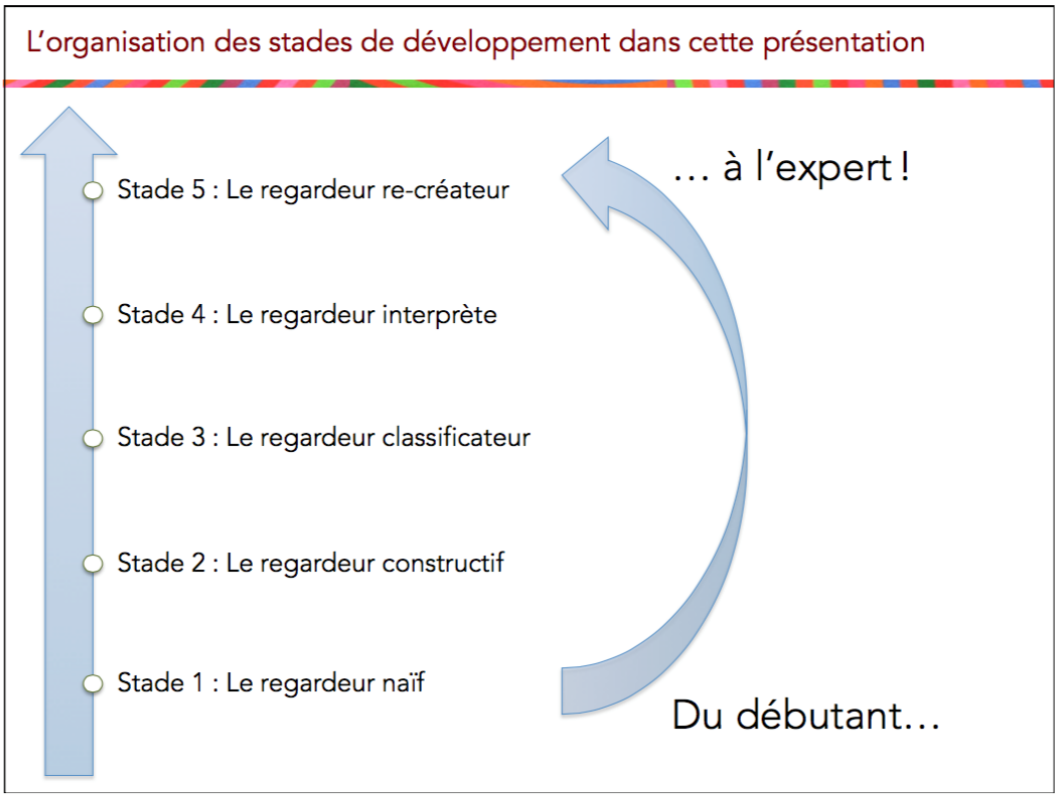
La taxonomie aujourd'hui proposée

- Elle est issue d'un croisement entre deux recherches :
  - Csíkszentmihályi et Robinson (1990) portant sur les composantes de l'expérience esthétique ;
  - Housen (1983) portant sur les stades de développement esthétique.

Modèle de l'expérience esthétique par interaction

Modèle de l'expérience esthétique par interaction (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990)





Dimension perceptuelle

Stade 5 : Le regardeur re-créateur

– Conscient que chacun des détails de l'œuvre a été intentionnellement inclus par l'artiste, le regardeur re-créateur cherche à mettre à jour les dispositifs par lesquels l'œuvre communique.
– Les ambiguïtés, les paradoxes, les jeux plastiques et visuels n'échappent pas à son œil entraîné.
– La rencontre avec l'œuvre demande chez ce regardeur l'usage de toutes ses facultés entourant ses sens, ses émotions et sa pensée.
– Ainsi, tout ce qui concerne l'œuvre doit être considéré dans son analyse : les éléments formels et stylistiques, ses différents lieux de conservation, l'histoire de ses acquisitions, etc.

Stade 4 : Le regardeur interprète

– La rigueur du processus analytique et critique qu'a vue poindre le stade précédent est ici peaufinée, mais elle est maintenant mise au service d'une analyse plus complète faisant le pont entre les pôles formels, conceptuels et émotifs.
– Ses remarques sont constamment appuyées et nuancées par des éléments que présente l'œuvre soumise à son analyse.
– Le regardeur du stade IV se penche plutôt sur la façon dont les caractéristiques de l'œuvre évoquent des principes et des concepts intangibles. À cet effet, Housen (1983) écrit au sujet du regardeur de ce stade : « He focuses on how these features signify, rather than what they signify » (p. 158-159).

Stade 3 : Le regardeur classificateur

– Cette approche analytique et dynamique est renforcée par la conviction que toute œuvre est porteuse de sens qu'il se doit de découvrir non seulement par l'étude du sujet représenté et de ses composantes formelles.

Stade 2 : Le regardeur constructif

– Son intérêt est souvent porté sur l'aspect technique de la réalisation de l'œuvre.
– Qui plus est, il pose un regard plus soutenu qu'au premier stade sur les différents détails de l'œuvre à analyser, ce qui se traduit notamment par un intérêt grandissant pour ses aspects formels.

Stade 1 : Le regardeur naïf

– Le regardeur porte systématiquement son attention sur certains détails sans pour autant en justifier leur importance au sein de l'ensemble de l'œuvre.
– Sa réaction face à l'œuvre est souvent limitée à son apparence sans contester son sens ou l'interaction entre les différents éléments qu'elle présente.

Dimension émotive

Stade 5 : Le regardeur re-créateur

– La rencontre avec l'œuvre demande chez ce regardeur l'usage de toutes ses facultés entourant ses sens, ses émotions et sa pensée.

Stade 4 : Le regardeur interprète

– Le regardeur interprète s'engage dans une quête personnelle lorsqu'il pose son regard sur une œuvre d'art.
– Considérant dans une plus grande mesure les aspects expressifs de l'œuvre, il tente de cultiver une lecture intuitive des productions visuelles qui guideront ensuite ses investigations.
– Il s'affaire donc à dégager de l'œuvre ses qualités expressives par la recherche de symboles qui évoquent des concepts ou d'émotions.
– À l'intérieur du stade IV, on note le retour à une réponse qui fait place aux aspects sensibles du travail de l'artiste.
– La rigueur du processus analytique et critique qu'a vue poindre le stade précédent est ici peaufinée, mais elle est maintenant mise au service d'une analyse plus complète faisant le pont entre les pôles perceptuels, intellectuels et émotifs.

Stade 3 : Le regardeur classificateur

– Tout au long de son processus d'analyse, le regardeur classificateur récuse ses affects et, lorsque ses préférences ou ses émotions font surface, elles sont aussitôt refoulées et camouflées à l'aide d'une justification de nature intellectuelle.
– Il laisse pour compte la dimension expressive de l'œuvre au détriment d'une lecture plus mécanique.

Stade 2 : Le regardeur constructif

– Le regardeur constructif conçoit les objets esthétiques comme répondant à une fonction utilitaire. Pour lui, l'objet d'art doit répondre à une intention qu'elle soit morale, didactique ou utilitaire.

Stade 1 : Le regardeur naïf

– Le fait que ce type de regardeur soit étranger à l'art se traduit par un processus de réflexion qui ne démontre pas un engagement émotif envers la proposition artistique soumise à son attention.

Dimension intellectuelle

Stade 5

Stade 4

Page suivante

Stade 3 : Le regardeur classificateur

– Au niveau cognitif, il vit un processus interactif dans lequel la comparaison est essentielle. Il fait donc dialoguer l'œuvre présentée et ses connaissances antérieures dans le but de confirmer ses hypothèses qui le mèneront ultimement à classer la production à l'étude.
– Cette démarche demande de sa part un esprit structuré et des habiletés propres à la pensée critique.
– Cette approche analytique et dynamique est renforcée par la conviction que toute œuvre est porteuse de sens qu'il se doit de découvrir en replaçant l'œuvre dans son contexte historique et artistique
– Le regardeur classificateur est donc conscient que l'artiste poursuit une démarche teintée par une variété d'influences d'ordre sociologique.

Stade 2 : Le regardeur constructif

– Comme le regardeur naïf, il utilise sa mémoire et son sens de la perception pour entrer en contact avec l'œuvre. Toutefois, ses souvenirs n'intègrent pas simplement des expériences personnelles.

Stade 1 : Le regardeur naïf

– Disposant d'un cadre de référence absent ou déficient en ce qui concerne les arts visuels, le regardeur naïf s'en remet à ses propres représentations pour guider son interprétation de l'œuvre.
– Ses interprétations reposent sur sa propre mémoire faisant état d'expériences tant puisées dans le sens commun que dans des événements à saveur hautement personnelle.
– Ses remarques sont imprégnées d'un ton plutôt égocentrique et idiosyncrasique.
– Ces propos offrent des interprétations tranchées qui l'empêchent de s'adonner à des investigations plus approfondies.
– Il lui est difficile d'associer les détails d'une œuvre à son intégralité pour en proposer une vue d'ensemble pertinente tout comme la profondeur et l'intensité de ses analyses sont absentes.

Dimension intellectuelle

Stade 5 : Le regardeur re-créateur

– Comme le regardeur re-créateur est conscient que les théories sur l'art qu'il maîtrise peuvent être transcendées par une œuvre, il comprend que ses connaissances ne sont pas immuables.
– Gardant ceci en tête, il suspend momentanément son jugement et met de côté ses connaissances afin de poser un regard frais sur l'œuvre proposée.
– Son état d'esprit est celui d'ouverture afin de laisser parler l'œuvre à analyser sur différents registres.
– L'œuvre d'art est entrevue comme possédant une vie en soi et disposant de propriétés, de règles et une histoire qui lui sont propre.
– À ce dernier stade, l'œuvre est simultanément analysée à partir de différentes perspectives qui vont singulièrement colorer sa compréhension.

Stade 4 : Le regardeur interprète

– De nouvelles associations sont donc érigées et engagent le regardeur dans une nouvelle forme d'objectivité. À cet effet, les associations proposées ne sont plus idiosyncrasiques comme aux premiers stades, mais elle érige une connexion originale avec des thèmes beaucoup plus larges, comme, par exemple, la condition féminine ou la justice. Ainsi, il considère que ses commentaires peuvent avoir un écho chez une audience à qui il peut permettre de voir l'œuvre de son point de vue.
– Il brode désormais son interprétation autour d'un ou de plusieurs thèmes favorisant ainsi la création d'un lien personnel entre lui et la production analysée. Ce faisant, il lui est maintenant capable de concevoir que l'analyse de l'œuvre ne réside pas dans une seule interprétation possible.

Stade 3 : Le regardeur classificateur

Stade 2 : Le regardeur constructif

Stade 1 : Le regardeur naïf

Dimension communicationnelle

Stade 4 (le regardeur interprète) et 5 (le regardeur re-créateur)

– Désireux de découvrir les différentes couches de sens que présente l'œuvre, le regardeur interprétatif utilise parfois des figures de style, telle la métaphore, pour partager son interprétation.

Stade 2 (le regardeur constructif) et 3 (le regardeur classificateur)

– Au second stade, le regardeur peut exprimer des observations, affirmer des préférences ou soutenir des évaluations qui peuvent sembler a priori appartenir au premier stade.

Stade 1 : Le regardeur naïf

– Si l'expression de ses impressions sur les divers éléments apparaît souvent sous forme de propositions disloquées, il arrive aussi que le regardeur se serve d'un élément précis afin de l'ériger en généralisation sans fournir de réelle explication.
– Il s'exprime librement.
– Les propos du regardeur sont souvent bien peu nuancés et offrent des interprétations tranchées qui l'empêchent de s'adonner à des investigations plus approfondies.
– Le fait que ce type de regardeur soit étranger à l'art se traduit par des commentaires plutôt brefs.
– Lorsque le regardeur exprime un jugement sur l'œuvre, celui-ci tient pour acquis l'assentiment du jugement d'autrui par le biais de propositions dogmatiques.

Annexe XVIII : Synthèse des besoins de formation selon les dimensions de l'expérience esthétique de l'art postmoderne

Dimension de l'expérience esthétique	**Besoins de formation établis par les enseignants et la chercheure**
Émotive	• Amener les étudiants à se distancier d'une expérience esthétique de nature idiosyncrasique en favorisant l'objectivation de leurs émotions ressenties, ce qui leur permet de prendre une distance critique à l'égard de leur réaction initiale. • Encourager les étudiants à canaliser leurs émotions ressenties afin qu'ils soient en mesure de les mettre en perspective avec les éléments opératoires de l'œuvre. • Inciter les étudiants à concevoir la dimension émotive comme un levier favorisant une appropriation personnelle des œuvres à l'étude. • Mettre à profit la curiosité et l'intérêt des étudiants face aux productions de l'art postmoderne afin de permettre une plus grande qualité attentionnelle et une exposition plus longue avec l'œuvre à l'étude.
Perceptuelle	• Miser sur les habiletés des étudiants à détecter les détails des œuvres afin de l'amener à les mettre en perspective avec l'ensemble des éléments présentés par la proposition artistique. • Sensibiliser les étudiants à l'éventail des moyens d'expression de l'art postmoderne (techniques, moyens d'expression, langage plastique) afin de les amener à les reconnaître, les nommer et être sensibles à leurs effets perceptuels. • Décentraliser la dimension perceptuelle de l'expérience esthétique de l'œuvre d'art postmoderne à son contexte d'exposition. • Cultiver, chez les étudiants, une sensibilité aux différentes stratégies des œuvres postmodernes qui favorise une prise en compte ou l'intégration du spectateur.

Intellectuelle	• Promouvoir un enseignement-apprentissage qui favorise une définition explicite du concept d'art postmoderne. • Miser sur un enseignement-apprentissage qui met de l'avant le réinvestissement des connaissances antérieures des étudiants et leur intérêt pour les éléments d'actualité. • Encourager la prise en compte de la démarche de l'artiste comme une des sources favorisant l'interprétation d'une œuvre placée dans un corpus. • Favoriser l'établissement des liens entre les idées et les concepts, mais aussi entre les différentes dimensions de l'expérience esthétique. • Soutenir, chez les étudiants, la production d'un discours singulier sur l'art. • Promouvoir un enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique qui préconise une vision « ouverte » de l'œuvre d'art : - miser sur une vision de l'interprétation qui réside dans le sujet (l'étudiant) et non l'objet (l'œuvre d'art) ; - favoriser la pluralité des interprétations tout en concevant que ces dernières ont pour point de départ l'expérience qui découle de la rencontre avec l'œuvre ; - mettre de l'avant une métaréflexion chez les étudiants afin qu'ils remettent en question leurs propres représentations. À cet effet, interroger les discours (fondements culturels et idéologiques) à travers lesquels nous comprenons la pratique artistique est les œuvres qui en résultent afin de critiquer les effets produits de ces discours sur notre expérience esthétique.
Communicationnelle	• Favoriser l'acquisition du vocabulaire disciplinaire. • Donner plusieurs occasions d'entrer en contact avec différents types de textes sur l'art (articles de périodiques spécialisés, critiques d'art, textes théoriques et méthodologiques, démarches artistiques, textes issus de catalogues d'exposition, cartels longs). • Amener les étudiants à acquérir des habiletés communicationnelles à travers lesquelles ils seront amenés à structurer leur propos (propos logique, ordonné et complet). • En guise de repère, proposer un cadre méthodologique permettant à l'étudiant d'orienter les tâches liées à leurs habiletés communicationnelles (en guise d'exemple, les modèles de Wölfflin et de Panofsky orientent les propos des étudiants sur l'art du paradigme classique).