

Université de Montréal

Les modalités de transmission d'un rapport esthétique au monde par
l'enseignement des arts plastiques dans les écoles secondaires du Québec

Par
Steve Berthiaume

Département de Sociologie de l'Université de Montréal, Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître en sociologie

Novembre 2022

© Steve Berthiaume, 2022

Université de Montréal
Département de Sociologie, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

**Les modalités de transmission d'un rapport esthétique au monde par
l'enseignement des arts plastiques dans les écoles secondaires du Québec**

Présenté par

Steve Berthiaume

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Guillaume Sirois, Université de Montréal

Président-rapporteur

Paul Sabourin, Université de Montréal

Directeur de recherche

Daniel Frandji, Université Lumière Lyon2

Membre du jury

RÉSUMÉ

De tout temps, plusieurs groupes sociaux ont tenté de subordonner la question de l'art, des artistes et de leurs œuvres à des impératifs idéologiques et des valeurs propres à leur époque, reconfigurant ainsi la place sociale de l'art et sa portée symbolique. De nos jours, certaines idéologies travailleraient à inscrire la valeur des formes sociales de l'art, mais également du savoir et de la connaissance, à l'émergence d'une économie dite créative et de ses logiques de marché. Depuis la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts et la publication du rapport Rioux en 1968, la constitutionnalité d'un rapport esthétique au monde se développe essentiellement dans un cadre scolaire. Par l'entremise d'une quinzaine d'entrevues auprès d'enseignants en arts plastiques (AP), notre mémoire vise à investiguer sous quelles modalités se construit un rapport esthétique au monde chez les élèves des écoles secondaires du Québec. Pour ce faire, nous nous sommes particulièrement intéressés aux modalités sociales de la configuration des savoirs artistiques dans le programme des AP et à leur transmission par l'établissement de relations pédagogiques entre l'enseignant et les élèves.

L'analyse de nos résultats nous a permis de constater que malgré une explicitation égalitaire de la distribution d'une connaissance de l'art envers tous les élèves, les enseignants effectuaient une différenciation implicite des capacités esthétiques des élèves, modulant en ce sens leurs interventions en classe. Deux modèles pédagogiques fondés sur cette catégorisation des élèves par les enseignants ont été relevés : un modèle basé sur la performance et un autre sur la compétence, affectant le développement d'une valeur cognitive chez les élèves et l'élargissement de leur champ des possibles. Conséquemment, il pourrait être avantageux d'instituer le cours d'AP sous une valeur formative du plaisir par la création, rejoignant ainsi une valeur poétisante de l'art, au détriment de la survalorisation de la valeur sommative des apprentissages artistiques en vue du développement de la valeur scolaire des élèves et ultimement, de leur valeur économique.

MOTS CLÉS : Rapport Rioux ; Enseignement des arts plastiques ; Bernstein ; Rapport esthétique au monde ; Valeurs ; Relation pédagogique ; Plaisir esthétique.

ABSTRACT

At any time, several social groups have tried to enforce the question of art, artists and their works to ideological imperatives and values specific to their time, thus reconfiguring the art's social place and symbolic significance. Nowadays, certain ideologies work to limit the value of the social forms of the art, but also of the knowledge, to the emergence of a so-called creative economy and its logic of the market. Since the Commission of inquiry on arts education and the publication of the Rioux report in 1968, the foundation of an aesthetic relationship to the world develops essentially in school. Using fifteen interviews with visual arts teachers, our work aims to investigate the ways in which an aesthetic relationship to the world is formed among students in Quebec high schools. To do so, we were particularly interested in the social modalities of the configuration of artistic knowledge in the visual arts program and in their transmission through the pedagogical relationships between the teacher and the students.

Our analysis showed that despite an egalitarian description of the distribution of the knowledge of art towards all the students, the teachers carried out an implicit differentiation of the aesthetic capacities of the students, which modulated their interventions in class. Two pedagogical models, based on this categorization of students by teachers, were identified: a performance-based model and a competency-based model. These are affecting the development of cognitive value in students and the expansion of their range of social possibilities. Therefore, it could be beneficial to institute the visual arts course under the formative value of pleasure through creation, thus reaching a poetizing value of art. This would prevent the overvaluation of the summative value of the artistic learning of the student, of the development of their academic value and ultimately, of their economic value.

KEYWORDS : Rioux Report ; Teaching of Visual Arts ; Bernstein ; Aesthetic Relationship to the World ; Values ; Pedagogic relationship ; Aesthetic Pleasure.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	X
REMERCIEMENTS	XII
1. INTRODUCTION	1
2. LE RAPPORT RIOUX : UNE ÉMANCIPATION SENSIBLE PAR L'ART	8
2.1 – LES PRINCIPAUX CONSTATS DU RAPPORT RIOUX	9
2.1.1 – <i>Le Québec en transition vers une société postindustrielle</i>	9
2.1.2 – <i>Une crise de la culture</i>	9
2.1.3 – <i>Le développement d'un être normatif</i>	10
2.1.4 – <i>Une nouvelle pédagogie à l'école par l'enseignement de l'art</i>	10
2.2 – LE RAPPORT RIOUX ET LA CRITIQUE ARTISTE.....	11
2.3 – LES SPÉCIFICITÉS DE L'ŒUVRE ARTISTIQUE ET DE SON ENSEIGNEMENT.....	12
2.3.1 – <i>L'œuvre d'art est un mode de connaissance</i>	12
2.3.2 – <i>L'œuvre d'art est symbolique</i>	13
2.3.3 – <i>L'œuvre d'art est un fait social</i>	13
2.3.4 – <i>L'œuvre d'art et l'élargissement du champ des possibles</i>	13
2.3.5 – <i>L'objet esthétique n'a pas d'autre fin que d'être</i>	14
2.3.6 – <i>L'intentionnalité de l'œuvre d'art</i>	14
2.3.7 – <i>L'œuvre d'art au centre d'une pédagogie ouverte</i>	14
3. LES SOCIOLOGIES DE L'ART ET LA QUESTION DE L'ŒUVRE	16
3.1 – UNE SOCIOLOGIE CRITIQUE DES ŒUVRES.....	17
3.2 – W. BENJAMIN, M. HORKHEIMER & T. W. ADORNO – LA DÉGRADATION ET L'ASSERVISSEMENT DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE.....	18
3.3 – F. DUMONT, M. SAHLINS ET M. FREITAG – UNE SOCIOANTHROPOLOGIE DE LA CULTURE.....	21
3.4 – H. MARCUSE, M. RIOUX – L'ÉMANCIPATION PAR L'ART D'UNE RÉALITÉ ALIÉNÉE.....	26
3.5 – L. GOLDMANN ET J.-F. CÔTÉ – LA CONGRUENCE DE L'ART AVEC LES PHÉNOMÈNES SOCIAUX.....	28
3.6 – P. BOURDIEU – L'AUTONOMISATION DU CHAMP LITTÉRAIRE.....	31
3.7 – UNE SOCIOLOGIE INTERACTIONNISTE DE L'ART.....	35
3.8 – H. S. BECKER ET P.-M. MENDER – LA PERTE DE LA SPÉCIFICITÉ DE L'ŒUVRE D'ART.....	35
3.9 – CONSTATS DES PRÉCÉDENTES SOCIOLOGIES DE L'ART.....	38
4. LE PARADIGME ESTHÉTIQUE	40
4.1 – LA DIMENSION ESTHÉTIQUE ET LES FONDEMENTS DE LA RÉALITÉ.....	42
4.1.1 – <i>Domination et totalisation du rapport au monde</i>	43
4.1.2 – <i>Les domaines d'activités sociosymboliques, un retour des macro-théories ?</i>	45
4.2 – UNE SOCIOANTHROPOLOGIE DES SENS.....	46
4.2.1 – <i>L'esthétisation de l'existence par les styles de vie</i>	47
4.3 – LA PORTÉE SYMBOLIQUE DE L'ART.....	49
4.3.1 – <i>Les régimes de perception de la réalité</i>	49
4.3.2 – <i>Le monde est symbolique</i>	50
4.4 – LA DISTANCIATION SYMBOLIQUE ET L'ÉLARGISSEMENT DU CHAMP DES POSSIBLES.....	52

4.4.1	– Sociohistoire des degrés de distanciation par l'art.....	54
4.5	– CONSTATS SUR LA DÉFINITION D'UN PARADIGME ESTHÉTIQUE ET LES PROPRIÉTÉS ONTOLOGIQUES DE L'ŒUVRE D'ART	57
4.5.1	– L'activité sociale esthétique en tant qu'échanges sociosymboliques.....	58
	FIGURE 1 : LES TROIS NIVEAUX D'ÉCHANGE DE L'ACTIVITÉ SOCIALE ESTHÉTIQUE.....	60
5.	CADRE THÉORIQUE ET DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	61
5.1	– LES ENJEUX DE VALEURS PAR L'APPRENTISSAGE ARTISTIQUE À L'ÉCOLE.....	61
5.2	– INVESTIGATION D'UN MODÈLE D'ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION.....	62
5.3	– LE CURRICULUM ET LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE.....	64
5.4	– LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE.....	66
5.4.1	– Les règles de distribution.....	66
5.4.2	– Les règles de recontextualisation.....	67
5.4.3	– Les règles d'évaluation.....	68
	FIGURE 2 : LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET SA STRUCTURATION.....	69
5.5	– DÉFINITION DE NOTRE MODÈLE OPÉRATOIRE.....	70
6.	LA MÉTHODOLOGIE.....	72
6.1	– DÉTERMINATION DU SUJET DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE.....	73
6.2	– JUSTIFICATION D'UNE MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE.....	74
6.3	– LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT.....	75
6.4	– PROFIL DE L'ÉCHANTILLON.....	77
6.5	– CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	78
6.6	– L'ENTRETIEN À STRUCTURE OUVERTE.....	79
6.7	– SITUATION SOCIALE ET DÉROULEMENT DE LA RELATION SOCIALE D'ENTREVUE.....	80
6.8	– IDENTIFICATION DE POSSIBLES CLIVAGES SOCIAUX SUR LA CONNAISSANCE ARTISTIQUE.....	81
6.9	– L'ANALYSE.....	82
7.	DESCRIPTION DU RAPPORT À L'ART DES ENSEIGNANTS ET DES MODALITÉS DE SA TRANSMISSION	
EN CLASSES D'AP.....		84
7.1	– PRATIQUE ARTISTIQUE PERSONNELLE ET MOTIVATIONS ENVERS L'ENSEIGNEMENT DES AP.....	85
7.2	– LES REPRÉSENTATIONS GÉNÉRALES SUR LE RÔLE DE L'ART ET DE L'ARTISTE.....	87
7.2.1	– L'action sociale de l'art et de l'artiste.....	87
7.2.2	– L'art comme agent de poétisation de la vie.....	88
7.3	– LES REPRÉSENTATIONS GÉNÉRALES SUR LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DES AP.....	89
7.3.1	– Les développements tactile et sensible de l'élève.....	89
7.3.2	– Les nouvelles technologies de création.....	91
7.4	– L'INSCRIPTION DES AP DANS LE CURSUS SCOLAIRE.....	93
7.5	– ATTENTES ENVERS LE PROFIL DE SORTIE DES ÉLÈVES EN AP.....	99
7.6	– REGARDS SPÉCIFIQUES SUR LE PROGRAMME DES AP.....	102
7.6.1	– Les contenus pédagogiques.....	103
7.6.2	– La liberté de l'enseignant face au programme.....	105
7.6.3	– Les ancrages culturels et historiques.....	107
7.7	– LA PÉDAGOGIE PAR PROJET.....	108
7.7.1	– La présentation de la proposition de création.....	109
7.7.2	– La présentation des référents visuels.....	113
7.7.3	– Les actions mobilisatrices.....	117
7.7.4	– L'ancrage des propositions aux compétences du programme.....	121
7.7.5	– Instauration de la relation pédagogique.....	127
7.7.6	– La gestion de classe.....	130
7.7.7	– La posture d'engagement de l'élève.....	136
7.7.8	– L'évaluation.....	142
8.	ANALYSE DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EN CLASSES D'AP ENVERS LE DÉVELOPPEMENT DE	
VALEURS CHEZ L'ÉLÈVE.....		148

8.1	- IDENTIFICATION DES SÉMANTIQUES SOCIALES : LES SOURCES LANGAGIÈRES DE L'ART	149
8.1.1	- <i>La pratique artistique et la formation en art</i>	150
8.1.2	- <i>Le programme des AP du MELS</i>	154
FIGURE 3 : LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (MELS, 2006)		156
8.2	- LES CATÉGORIES IMPLICITES DÉCRIVANT LA SENSIBILITÉ ARTISTIQUE DES ÉLÈVES	161
8.2.1	- <i>Les élèves de « concentration en art »</i>	162
8.2.2	- <i>Les élèves du « deux périodes »</i>	163
8.2.3	- <i>La « mythologisation » du talent</i>	164
8.3	- LE DÉVELOPPEMENT D'UN LANGAGE PÉDAGOGIQUE D'INTERVENTION CONSÉQUENT AUX STATUTS DONNÉS AUX ÉLÈVES	166
8.3.1	- <i>L'apprentissage tactile et sensible de l'art</i>	166
8.3.2	- <i>L'apprentissage d'une valeur d'utilité pour l'art</i>	168
8.3.3	- <i>L'apprentissage d'une culture artistique</i>	171
8.3.4	- <i>L'individuation sociale par l'art</i>	173
8.4	- OUVERTURES ET LIMITES DE LA CATÉGORIE D'HORIZON DES ÉLÈVES	176
8.4.1	- <i>Ouvertures et limites du dispositif pédagogique</i>	177
TABLEAU 1 : L'APPLICATION DIFFÉRENCIÉE D'UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE SELON LA LECTURE IMPLICITE, PAR L'ENSEIGNANT, DE LA CAPACITÉ ESTHÉTIQUE DES ÉLÈVES		178
8.4.2	- <i>Ouvertures et limites du procès du travail artistique</i>	180
8.5	- LA TRANSMISSION DE VALEURS PAR LA PRATIQUE ARTISTIQUE ET LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE	182
8.5.1	- <i>Les valeurs de l'école</i>	183
8.5.2	- <i>La théorisation de la valeur de Marx</i>	184
8.5.3	- <i>Les valeurs de l'art</i>	186
9.	CONCLUSION	189
10.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	198
ANNEXE A		205
ANNEXE B		206
ANNEXE C		208

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : LES TROIS NIVEAUX D'ÉCHANGE DE L'ACTIVITÉ SOCIALE ESTHÉTIQUE	60
FIGURE 2 : LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET SA STRUCTURATION	69
FIGURE 3 : LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (MELS, 2006)	156

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : L'APPLICATION DIFFÉRENCIÉE D'UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE SELON LA LECTURE IMPLICITE, PAR L'ENSEIGNANT, DE LA CAPACITÉ ESTHÉTIQUE DES ÉLÈVES.....178

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

- AP : Arts plastiques
- MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

À Amélie, Florence et Laurie

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Paul Sabourin, pour son soutien pendant les longues années de gestation du présent mémoire. Sa grande rigueur et sa probité intellectuelle ont laissé des traces indéniables dans toutes les facettes de cette recherche, en plus d'avoir toujours su judicieusement recentrer les enjeux de mon sujet sous une lorgnette sociologique, en remontant à l'épistémologie des choses. Bien plus que la rédaction de ce mémoire, c'est un éthos en tant que chercheur qu'une telle démarche induit. En ce sens, je suis reconnaissant d'avoir eu ma place dans son équipe pour la recherche portant sur les jeunes et l'économie. Merci Paul.

J'aimerais exprimer toute ma gratitude aux enseignants en arts plastiques que j'ai eu le plaisir et le privilège de rencontrer dans le cadre de mes entrevues. Votre générosité, votre ferveur inspirante et surtout, votre très grande bienveillance envers des jeunes auxquels vous essayez d'allumer une petite étincelle de magie par l'art, ont non seulement établi une assise empirique à ma recherche, mais également contribuées à fonder ma posture comme enseignant en arts visuels au collégial. En effet, vous avez réussi à me faire prendre conscience de ce que devrait représenter l'épicentre de l'apprentissage des arts, soit des valeurs de la création qui va au-delà de la technicité. Merci, dévoués enseignants en arts, sachez que votre rôle est vital dans notre société, quoi qu'on puisse vous dire.

Finalement, j'aimerais réserver mes derniers remerciements pour ma famille, mes beaux-parents, mes collègues et amis, pour votre soutien et vos encouragements constants. Je désire remercier tout spécialement ma femme Amélie, qui m'a donné le goût de plonger dans cette aventure aux études supérieures à laquelle je ne croyais pas avoir accès. Merci à toi, ma co-directrice non-officielle, pour ton regard précis, ton soutien indéfectible et les sacrifices pendant ces trop longues années de rédaction ; je te serai éternellement redevable d'avoir toujours cru en moi. À vous mes enfants Laurie et Florence, merci de votre patience et de votre compréhension face à mes distractions académiques. À vous trois je vous dis : je suis de retour et je vous aime.

1. INTRODUCTION

Chaque printemps depuis une dizaine d'années a lieu le grand rassemblement international C2 Montréal et qui invite, sur leur site Internet, « les leaders d'aujourd'hui et de demain à faire appel à leur créativité afin d'aller au-devant des changements rapides qui s'opèrent dans leur industrie » respective. En consultant le dossier de presse de l'évènement, nous sommes informés du fait que c'est à « l'intersection du commerce et de la créativité que nous continuerons à trouver les solutions novatrices aux défis de notre époque ». Transportés par de telles visées, près de six mille personnes participent pendant trois jours à une panoplie de conférences, de classes de maîtres, d'ateliers collaboratifs de style « workshop », de séances de « remue-méninges » expérimentales (entre autres, en étant perché dans un filet à plus de dix-huit pieds dans les airs !), d'activités de réseautages et autres blitz de rencontres (dont des « braindates ») afin de permettre aux adeptes de ces rencontres de vivre une expérience intense et survoltée célébrant « l'humanisme, la musique, le rythme, l'intuition, la fête, la communauté et le génie » (Moisan, 2014). Pour se faire, C2 Montréal réunit chaque année un large éventail d'acteurs de différentes sphères d'activités (technologies, jeux vidéo, sport, divertissement, médias, design, art, politique, alimentation, militantisme, écologisme, etc.) venus raconter en quoi leur parcours singulier et leur regard novateur leur ont permis de devenir les meneurs de leur domaine et ultimement, d'avoir su saisir « l'opportunité de changer le monde » (Meublat, 2016). Ainsi, pour la modique somme de près de deux mille dollars, les participants pourront avoir le loisir d'entendre des conférenciers vedettes tels Steve Wozniak (cofondateur d'Apple), le cinéaste James Cameron, la gourou du « bien-vivre chez soi » Martha Stewart, l'ex-joueur de tennis Andre Agassi, l'entrepreneur-rappeur Snoop Dogg, ou même la « militante pour l'égalité des sexes » Sophie Grégoire Trudeau.

Contribuant également à cette fête, les trois ordres de gouvernements subventionnent, tant à Ottawa, Québec, que Montréal, pour près de deux millions de dollars annuellement en fonds publics à la tenue de l'évènement (Brousseau-Pouliot, 2018). Pour la Ville de Montréal, la stimulation de la créativité et de l'innovation fait partie intégrante de ses stratégies de développement économique et de création de richesse. Pour cela, elle évoque dans son document *Espaces de collaboration / Créativité et innovation*, un investissement de l'ordre de dix milliards

de dollars dans l'économie du savoir au cours des prochaines années, afin de favoriser les collaborations et stimuler le potentiel créatif. Montréal posséderait de nombreux atouts distinctifs qui encouragent l'innovation, soit sa culture « underground », ses espaces d'expérimentations, son réseau d'entrepreneurs et de talents, sa créativité, etc. L'urbanologue Richard Florida a fortement contribué à cet intérêt pour les « classes créatives », établissant même un palmarès des villes créatives où Montréal ferait en effet bonne figure selon son système d'indexation. Le succès d'une entreprise comme le Cirque du Soleil serait le reflet du dynamisme de la ville et ferait de Montréal une des figures de proue de la vivacité artistique en Amérique du Nord (Chirita et al., 2009).

Dans un même élan c'est ouvert récemment, en plein centre du quartier de l'innovation à Montréal, l'école Factory qui est entièrement vouée aux « sciences » de la créativité. Le site Internet de l'école étant parsemé de différents slogans tels : « La créativité, ça s'apprend » ou « De révolution industrielle à révolution créative », l'école accueille autant des professionnels que des étudiants afin de « créer de nouveaux métissages, développer les esprits novateurs, bâtir le monde autrement », clamant même la possibilité de « créer un monde meilleur » en participant à la révolution créative du 21^e siècle. Selon les dirigeants de l'école, la créativité serait le meilleur outil afin d'affronter un monde « où la transformation est devenue la norme ». On invite en ce sens les étudiants de l'école à « embrasser le changement » à travers différentes formations ou ateliers.

Selon les promoteurs de cette mouvance, nous serions de pleins pieds dans une nouvelle ère dédiée à l'« économie créative », où un événement tel C2 Montréal ou encore une école telle Factory seraient en quelque sorte les symptômes. L'économie créative est définie comme étant le déploiement d'un écosystème complexe d'acteurs de différents domaines et industries, mais où l'art et la création constitueraient le noyau central. Même si pour certains auteurs, l'origine du « concept » est essentiellement politique et vise un redéploiement stratégique des industries culturelles en un secteur essentiellement économique (Bouquillion, Miège & Moeglin, 2013 ; Poirier & Roy-Valex, 2010), pour d'autres, son rôle économique et social serait indéniable, contribuant d'une manière substantielle au PIB, à la création d'emploi et à la croissance des nouvelles économies postindustrielles fondées sur le savoir (Chirita et al., 2009).

Les États et les villes ne sont pas les seuls à vouloir embarquer dans le train des économies dites créatives. Les institutions d'enseignements, dont les universités, sont également invitées à contribuer au redéploiement des relations entre les domaines de l'art, de la culture, du savoir, de l'innovation et de l'économie. Pour l'ancien recteur de l'Université de Montréal, Guy Breton, cette grande kermesse de la créativité, concept fort de la décennie selon lui, ne peut qu'avoir du sens et il est évident que les universités contribuent à son rayonnement :

S'il y a un concept qui passionne les gestionnaires et les professionnels de tous les domaines, c'est bien celui de la « créativité » [...] Des leaders de partout dans le monde ont fait le voyage à Montréal, le printemps dernier, pour entendre des gens de Google, IBM, Disney et de l'agence de publicité Sid Lee parler de créativité [...] Montréal ne serait pas ce terreau de créativité sans un autre ingrédient essentiel : ses universités [...] Pour fonctionner, l'industrie culturelle a besoin des artistes, des gestionnaires, des comptables et des spécialistes des communications formés dans les universités [...] La créativité n'est toutefois pas l'apanage du domaine des arts et du divertissement. Les industries aéronautique, pharmaceutique et des technologies de l'information et de la communication, qui sont des piliers de l'économie montréalaise, ont également besoin de l'énergie créatrice des ingénieurs, des informaticiens et des biochimistes. Les chercheurs universitaires, eux, sont de véritables entrepreneurs en créativité ! (Breton, 2012)

Ce commentaire d'un ancien recteur d'une importante université canadienne n'est pas fortuit ; au contraire, il va dans le sens de l'extraordinaire valorisation idéologique et politique des ressources de connaissance et de savoir légitimant l'émergence d'une économie créative. Cette nouvelle économie créative serait menée par une nouvelle avant-garde des industries de hautes technologies, des experts juridiques, financiers et gestionnaires, le secteur de l'information, de la culture et même, comme nous venons de le constater par cet extrait cité, celui de la recherche scientifique (Bouquillion, Miège & Moeglin, 2013 ; Menger, 2002). Toutefois, cette reconfiguration économique basée sur la recherche constante d'innovations de nouvelles formes de productions et de consommations de produits culturels industrialisés nécessiterait – toujours selon certains promoteurs tant au niveau politique, économique et académique – une transition du champ de la connaissance vers un modèle de marché afin de développer « des compétences d'un nouveau genre pour faire face aux processus incessants d'apprentissage multiple et renouvelé » propres aux défis du 21^e siècle (Laval *et al.*, 2011).

Ayant identifié l'imagination comme étant une ressource essentielle au développement de leur nation, le Royaume-Uni, à l'instar de plusieurs autres pays, n'hésite pas à conjuguer l'enseignement des arts et le développement des talents créatifs aux vellétés des industries culturelles et créatives, plaidant même une influence qui pourrait être mutuellement bénéfique (Shuqin, 2012 ; Thompson, 2009). Mais pour se faire, l'éducation artistique à l'école, considérée encore comme relevant de savoirs « gratuits », tout comme la culture, est appelée à « être réévaluée et réajustée » aux logiques de marché de la « nouvelle économie ». On demande aux arts plastiques de « se rendre économiquement plus utiles », en cultivant plus de jeunes talents orientés vers la création de produits culturels et artistiques qui répondent aux goûts du plus grand nombre de consommateurs (Shuqin, 2012 ; Laval *et al.*, 2011). Il est demandé au créateur de porter son regard d'artiste à bien identifier les besoins des consommateurs, de même que leurs habitudes psychologiques et esthétiques (Shuqin, 2012). La portée de l'expression singulière et individualisée de l'imagination du créateur se voit ainsi réduite à une nouvelle mise en ordre symbolique qui convertit sa dimension créative en moyens de communication de masse (Bouquillion, Miège & Moeglin, 2013).

Au Québec, il est difficile d'imaginer un tel arrimage étatique du programme des arts plastiques à des finalités économiques. Par contre, certaines dimensions de la réforme curriculaire du cours d'arts plastiques introduite par le *Programme de formation de l'école québécoise*, au milieu des années 2000 et cela, tant au primaire qu'au secondaire, peuvent laisser perplexe face à l'orientation de certains aspects du programme d'éducation au paradigme de l'économie créative et à la nécessité d'y arrimer une éventuelle force de travail. En plus de l'introduction d'un domaine général de formation dédiée à l'entrepreneuriat, le nouveau programme de l'enseignement des arts plastiques dans les écoles du Québec demande également à l'élève de développer une compétence spécifique à la création d'images médiatiques. Le développement de cette compétence doit amener l'élève à « concrétiser des messages visuels qui s'adressent à des destinataires ciblés et qui visent à les informer, à les persuader, à les divertir et à susciter chez eux un besoin ou à y répondre » (MELS, 2007 : 19).

Notre prétention n'est nullement de démontrer que l'art et le système d'éducation sont conditionnés sous l'égide des seuls mantras de l'économie et de ses vellétés capitalistes. Nous

n'en croyons rien. Notre point, en prenant exemple sur ce paradigme de l'économie créative, est que la création et le savoir sont des formes de connaissances socialement constituées. En ce sens, une investigation sociologique de ces phénomènes doit s'intéresser à leurs conditions d'émergence afin d'arriver à saisir l'irréductibilité sociale de ces formes de connaissance. Par l'intermédiaire de nos différents exemples présentés plus avant, il nous est permis de questionner si une certaine idéologie incarnée par l'économie créative travaille aujourd'hui à une mise en forme d'un rapport au monde esthétique, en instituant la connaissance et la création sous des modalités de reddition de comptes d'ordre gestionnaire et managériale, de création de valeur et de logiques de marché. Rappelons-nous qu'il n'y a pas si longtemps, la connaissance et l'art étaient subordonnés à des impératifs d'ordre religieux. Il s'agit ici d'investiguer en quoi les idéologies et les valeurs propres à une époque dite « néolibérale » peuvent interférer, ou non, dans la construction des différentes formes de connaissance, dont les institutions scolaires et les œuvres artistiques.

Selon cette prémisse, le présent mémoire prend comme objet de recherche l'étude des modalités de transmission d'un rapport esthétique au monde par l'enseignement des arts plastiques (AP) dans les écoles du Québec. Afin d'aborder d'une façon soutenue cette question, nous adopterons tout au long de notre recherche une approche duale sollicitant deux domaines d'investigation, soit la sociologie de l'art et la sociologie de l'éducation.

Nous verrons au chapitre deux qu'une éducation par l'art, à l'intérieur d'un cadre scolaire, a exigé une configuration sociale somme toute assez récente au Québec. En effet, la place de l'art étant quasi absente de la réforme de l'enseignement instituée par la Commission Parent au début des années soixante, il faudra attendre les résultats de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts – par la publication du rapport Rioux, en 1968 – afin de voir émerger une vision redéfinissant radicalement les rapports entre la société, la culture, l'art et l'éducation (Corbo, 2006 ; Couture & Lemerise, 1992). Ne désirant nullement, dans le cadre de notre mémoire, présenter une revue chronologique des différentes acceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques au Québec, le chapitre deux tentera plutôt de cerner les spécificités ontologiques et sociales de l'art telles que relevées par la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts. C'est sur cette assise ontologique de l'art, entre autres, que

la Commission proposera une éducation artistique par le déploiement d'une pédagogie dite ouverte.

Le chapitre trois démontrera, à travers une revue de la littérature, que la sociologie s'est également saisie de ces questions sur l'art, les artistes et leurs œuvres, afin d'aborder maints enjeux sociaux. Malgré le fait que la sociologie a le plus souvent adopté une position normative de ce que devrait être l'art au lieu d'essayer de la définir sociologiquement (Bérardi, 2009a ; Petitat, 2006 ; Heinich, 2004, 1998), les différents travaux issus tant de l'école de Francfort, de Bourdieu ou des plus récents courants interactionnistes ont quand même pu participer à fonder une pluralité de représentations sur l'art qui peuvent encore persister aujourd'hui et qui sont révélatrices d'autant de configurations sociales constitutives d'un rapport au monde esthétique.

Il sera intéressant, dans le cadre de notre recherche, d'investiguer comment cette vision plurielle de la question de l'art est transmise aujourd'hui à l'intérieur de l'école. Pour ce faire, nous procéderons en deux étapes : premièrement, le chapitre quatre permettra de mieux développer notre problématique en tentant de définir ce que nous appellerons un paradigme esthétique. En d'autres termes, nous nous demanderons ce qui pourrait constituer le propre d'une activité sociale esthétique en étudiant notamment les niveaux de perception de la réalité par l'art et sa portée symbolique. Nous saisirons mieux comment ces différentes perspectives théoriques en lien à la sociologie de l'art complexifient, encore une fois, la question de l'art, d'où la raison de bien définir, de prime abord, notre objet de recherche. Le chapitre suivant présentera notre cadre théorique qui s'intéressera aux modalités sociales de la configuration des savoirs dans les programmes scolaires et de leur transmission par les dispositifs pédagogiques déployés en classe. Empruntant principalement aux travaux de la sociologie de l'éducation de Basil Bernstein, nous serons à même de constater que les relations pédagogiques réalisées à l'école, entre l'enseignant et les élèves, peuvent interférer dans l'établissement d'une valeur cognitive propre à l'apprentissage artistique chez certaines classes sociales d'élèves. Cette question sera déterminante à notre enquête puisque la qualité du développement d'une dimension proprement esthétique de l'expérience humaine passe pour l'essentiel à l'intérieur du cadre scolaire et nécessite, nous le verrons, une configuration sociale particulière pour y parvenir.

Suite à l'explicitation de notre méthodologie de recherche, nous présenterons nos résultats de recherche et d'analyse sous deux chapitres distincts, question de rendre plus digeste la déclinaison de nos imposantes données d'entrevues. Le chapitre sept présentera tout d'abord un travail descriptif de nos résultats en privilégiant deux indicateurs : premièrement, les contenus présentés en classes par les enseignants, soit les savoirs construits à même le programme d'AP produit par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et ce que les enseignants se représentent comme étant constitutif d'une vision plurielle de l'art et de sa valeur intrinsèque. Deuxièmement, les façons dont est transmise aux élèves cette connaissance artistique par l'établissement de relations pédagogiques dans le cadre des projets faits en classe. Plus après, notre chapitre huit dédié spécifiquement à l'analyse nous permettra d'investiguer une possible tension entre l'apprentissage d'un ensemble de règles et de techniques constitutives des AP, soit ce qui pourrait constituer les « règles de l'art », et l'étendue des contraintes et des possibles créatifs offerte par le dispositif scolaire, entre autres par les « règles de la régulation » des comportements en classe. Nous croyons que cette possible tension pourrait être révélatrice de la magnitude du champ des possibles offerts par cet apprentissage d'un rapport au monde esthétique dans les écoles du Québec, entre autres au niveau des possibilités d'émergence d'une valeur cognitive.

2. LE RAPPORT RIOUX : UNE ÉMANCIPATION SENSIBLE PAR L'ART

Comme annoncé en introduction, il est incontournable d'amorcer notre étude sur la place des AP et ses conditions d'apprentissage dans les écoles du Québec, en présentant tout d'abord les recommandations déjà cinquantenaires d'un important rapport produit par des sociologues, soit le rapport Rioux. Ces recommandations constituent très certainement la genèse d'« une véritable prise de position officielle en faveur de l'enseignement des arts à tous les niveaux d'études, de l'élémentaire à l'université » (Gosselin, 1993 : 26), mais incarnent également le résultat d'une configuration sociale inédite au Québec. En effet, le développement d'un rapport esthétique au monde sera pris en charge par le réseau des écoles publiques du Québec, au détriment des écoles classiques à vocation religieuse et des écoles des Beaux-Arts et cela, en résistance à la montée d'une nouvelle société postindustrielle.

C'est en 1966 que le gouvernement du Québec institue une Commission d'enquête sur l'enseignement des arts et présidée par le sociologue Marcel Rioux. Elle suit la Commission Parent du début des années 1960 qui redéfinit les fondements d'un nouveau système d'enseignement démocratique, laïc, adapté aux besoins individuels et collectifs d'un Québec entrant dans la modernité. La publication du rapport Parent traite par contre très peu de la place des arts à l'école, ce à quoi la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts tentera de répondre par la publication en 1968 de son imposant rapport Rioux décliné en quatre tomes, près de neuf cents pages et plus de trois cent cinquante recommandations (Corbo, 2006).

Si l'héritage des recommandations de la Commission d'enquête demeure ambigu aujourd'hui, selon certains observateurs, sur son apport réel à l'ébauche des différents programmes des arts dans les écoles du Québec (Haroun, 2011 ; Couture & Lemerise, 1992 ; Gauthier, 1992), il demeure certain pour d'autres que l'esprit du rapport et ses principales orientations ont à tout le moins inspiré d'une manière substantielle les programmes d'art d'aujourd'hui (Corbo, 2006 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1988). Ce qui importe pour nous, c'est le portrait que la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts fait du type de société auquel un enseignement par l'art doit correspondre et par le fait même, le type d'individu que le système éducatif doit réussir à développer. En ce sens, il est intéressant de voir comment la commission

entrevoit le rôle de l'art dans le système d'éducation en tant que réponse à des impératifs socioéconomiques qu'elle qualifie d'inédits.

2.1 – Les principaux constats du rapport Rioux

En lien aux objectifs de notre recherche, nous avons relevé et synthétisé les quatre constats suivants du rapport Rioux :

2.1.1 – Le Québec en transition vers une société postindustrielle

Si le rapport Parent, quelques années plutôt, redéfinit une nouvelle école plus en lien avec un Québec qui passe de la ruralité à une société industrielle, le rapport Rioux dénote que le Québec est déjà en transition vers un autre type de société dite postindustrielle. Cette société se caractérise par la domination d'un idéal de fonctionnalité, le progrès sans fin des technologies et de nouveaux modes de consommation de masse. Le rapport Rioux est très critique de la position de la Commission Parent qui ordonne « toute l'éducation familiale et scolaire [...] vers l'entrée des individus dans ce système de production » propre à la société industrielle et qui est caractérisé par la rationalité, l'individualisme et la spécialisation fonctionnelle (Rioux, 1969 : 6). Avec l'avènement d'une nouvelle société postindustrielle, il paraît alors essentiel pour la commission Rioux de rendre l'individu polyvalent et apte à s'adapter à cette évolution ininterrompue de la société, où l'enseignement des arts permettrait de répondre à l'avènement de ce nouveau type de société (Corbo, 2006).

2.1.2 – Une crise de la culture

Cette société, en demandant des capacités d'adaptation inédites de la part des individus, détruit du même coup une culture première basée sur des buts, des valeurs et des symboles communs. Le rapport au monde des individus se voit de plus en plus saisi par la logique d'un économisme aux lois abstraites, exsudant tout ce qui ne relève pas d'un ordre de la valeur propre à un système de production, à la sphère privée, tels la sensorialité, la spontanéité, l'art, la moralité, etc. La société postindustrielle, via une culture organisationnelle véhiculant ses propres valeurs et symboles, oriente ainsi le sens humain vers des finalités des processus cumulatifs de la société, soit la croissance économique et le développement technologique. L'individu se voit plongé dans une crise de la culture et du sens (Rioux, 1969).

2.1.3 – Le développement d'un être normatif

On appelle à la création d'un être humain « normatif » ayant les capacités de développer ses propres normes et valeurs envers l'atteinte d'une « expérience humaine » riche et cela, par l'apprentissage d'une culture ouverte qui appelle à l'autonomie, au dépassement, à l'imaginaire, à la créativité et qui se renouvelle continuellement. L'éducation aux arts peut permettre de développer ce genre d'individu appelé à être polyvalent, adaptatif, coopérant, autonome, créateur et qui peuvent contrer un modèle éducationnel qui ne viserait qu'à créer uniquement des individus répondant à des impératifs économiques (Corbo, 2006), en le dotant de capacités lui permettant de « vraiment entrer en relation avec le monde [...] à travers tous ses sens, à travers tous les modes de connaissances » (Rioux, 1969 : 8).

2.1.4 – Une nouvelle pédagogie à l'école par l'enseignement de l'art

Face à la difficulté pour l'école d'alors à faire face à la demande de développer un individu qui doit s'adapter continuellement aux besoins réels et futurs de cette société, le rapport Rioux demande à l'école d'instaurer une nouvelle pédagogie ouverte axée davantage sur la formation que sur l'information, plus sur les méthodes qu'aux faits, ne croyant plus en la pertinence unique des connaissances cumulatives et des savoirs. Mieux adaptée à la société postindustrielle, les arts – dans son sens le plus large et le moins élitiste – et l'expérience esthétique deviennent ainsi les fondements de cette nouvelle pédagogie où l'élève apprend à conjuguer avec l'inattendu et le discontinu, où l'élève réintègre par l'art des significations et des symboles dans une « nouvelle appropriation du monde ». Dans cette optique, l'apprentissage de la créativité se doit de devenir « l'une des plus importantes fonctions de l'école » (Rioux, 1969).

En résumé, le Rapport Rioux met côte à côte deux visions totalisantes de l'expérience humaine, soit deux rapports au monde : d'un côté, la montée du néolibéralisme et de sa science économique qui braque une rationalité expliquant tous les rapports humains et sociaux. De l'autre, on retrouve l'art qui, grâce à sa double fonction comme mode de connaissance et comme fonction sociale, permet aux acteurs sociaux d'instaurer une nouvelle culture émancipatrice issue de l'imaginaire et de la créativité pouvant développer, à même l'école, la totalité des potentialités humaines par l'établissement de ce nouveau rapport au monde esthétique (Couture & Lemerise, 1992 ; Rioux, 1969).

2.2 – Le rapport Rioux et la critique artiste

Le rapport Rioux se doit d'être envisagé en tant que forme de connaissance issue d'un contexte social régi par un lieu et un temps qui lui est propre. En ce sens, il est opportun de souligner qu'en plus de tenter de proposer des recommandations en réponse au développement d'une société québécoise de plus en plus conduite par des impératifs économiques, technologiques et communicationnels, le rapport Rioux est également porteur d'une critique issue des revendications des jeunes créateurs et des organisations étudiantes qui remettent en question le modèle des écoles des Beaux-arts et des conservatoires, jugés trop académiques et élitistes. Ce mouvement des étudiants en art, fomenté aux débuts des années soixante, désire abolir la frontière entre l'art et la société en déployant une démocratie culturelle de masse où l'art serait intégré à même la structure sociale du Québec (Corbo, 2006 ; Couture & Lemerise, 1992 ; Gauthier, 1992).

Nous constatons que le rapport Rioux participe plus largement à l'élaboration de ce que Boltanski et Chiapello appellent une « critique artiste » empreinte de l'esprit de mai 1968 et qui revendique d'une façon inédite une place à la créativité, au plaisir, à l'imagination, à une existence libérée et à la destruction d'une société de consommation proposant qu'un désenchantement amené par la rationalisation de l'existence et des êtres humains (Boltanski & Chiapello, 2011 ; Menger, 2009). C'est dans cette mouvance, à notre avis, qu'il est possible d'envisager les recommandations issues du rapport Rioux pour une grande remise en question de la domination de l'économie sur le social et du rôle possible de l'art à une émancipation de l'être humain sous ce dictat. Cette critique artiste puise dans différents univers sémantiques la construction de ses revendications anticapitalistes : premièrement, dans le caractère extraéconomique de la création qui, chez Marx et par la praxis, incarne le modèle du travail idéal et non aliéné. L'activité créatrice, pour Marx, n'est pas l'apanage seul de quelques spécialistes des arts, mais bien une activité démocratique et populaire s'inscrivant dans le quotidien de tous (Menger, 2002). Nous retrouvons ici même la conception de la culture populaire pour Rioux et de son désir d'une inscription plus large dans la société de consommation (Rioux, 1969). Deuxièmement, dans la mouvance des Lumières, il y a valorisation du caractère d'individualité propre à chacun fondé sur sa personnalité, caractère ultime d'authenticité, de singularité et qui devient des valeurs recherchées d'originalité, de liberté et d'épanouissement (Menger, 2002). Encore là pour Rioux, nous retrouvons cette idée que par la

construction d'un rapport esthétique pluriel et riche de sens pour les acteurs sociaux de tout acabit, il est possible de dépasser le simple caractère unidimensionnel de la création de produits génériques et de leur consommation de masse (Rioux, 1969).

2.3 – Les spécificités de l'œuvre artistique et de son enseignement

Suite au précédent survol du rapport Rioux nous permettant de mieux contextualiser les conditions sociales de l'émergence d'une réponse éducationnelle à des changements sociaux importants, il nous semble nécessaire de se demander d'une façon plus spécifique en quoi une éducation par l'art peut s'avérer une réelle avenue à la montée de cette nouvelle société postindustrielle. Comme annoncé en introduction, nous réitérons encore une fois que nous ne désirons nullement, dans le cadre de notre mémoire, présenter chronologiquement ou historiquement les différentes réflexions didactiques et pédagogiques qui ont traversé l'enseignement des programmes d'AP dans les écoles du Québec depuis la publication du Rapport Rioux. Ce qui nous semble essentiel à notre sujet d'étude, c'est de savoir plutôt comment la Commission définit ce qui constitue une sorte d'ontologie sociale de l'œuvre d'art ou en d'autres mots, quelles seraient ses spécificités intrinsèques qui lui permettent, selon les dires du rapport, une nouvelle sémantisation par l'art de l'individu à son milieu. Nous verrons que le rapport Rioux est fort loquace lorsqu'il est question d'établir les spécificités de l'œuvre d'art, mais également la manière singulière dont une éducation artistique doit s'effectuer à l'école afin « d'amener tous les citoyens à participer à l'appropriation de la culture nouvelle qui s'élabore » (Corbo, 2006 : 111).

2.3.1 – L'œuvre d'art est un mode de connaissance

Le rapport Rioux résume globalement l'œuvre d'art et l'expérience esthétique en tant que rapport au monde qui « s'enracin[e] dans la totalité de l'artiste et de la société qui le porte » (Corbo, 2006 : 127). Ce saisissement du monde par l'art n'est pas hors du temps et de l'espace ; l'expérience artistique ne peut s'inscrire dans le monde qu'en tant que produit d'une culture. Cette appropriation du monde par les êtres se fait à travers l'œuvre d'art et une dialectique reposant entre sa matérialité et sa phénoménalité. En effet, l'œuvre d'art se saisit en tout premier lieu en tant qu'objet physique et sensible, en tant que « corps dans le monde », mais c'est sa qualité phénoménale qui permet une « irradiation de signification et d'expression » (Corbo,

2006 : 123) et qui offre à l'individu une appropriation du monde de façons distinctives et multiples.

2.3.2 – L'œuvre d'art est symbolique

Cette dimension phénoménale est possible, car l'œuvre d'art a la capacité, mais non exclusive – en fait comme tout produit de l'activité humaine – de faire émerger les symboles. Si l'art a été de tout temps le produit – tant par la matière que par le verbe – d'une relation symbolique indissociable entre le langage et la technique, c'est par contre l'image qui offrirait une plus grande ouverture pour l'émergence et l'interprétation de symboles. En effet, comme l'œuvre d'art ne s'épuise pas par la perception et « ne permets jamais un saisissement global » (Corbo, 2006 : 121), au contraire des objets utilitaires et esthétiques du quotidien, sa portée symbolique étendue permet à l'individu une pluralité de significations. Ainsi, l'ensemble des fonctions artistiques aurait pour rôle de maintenir et de diversifier les symboles dans les activités humaines (Corbo, 2006).

2.3.3 – L'œuvre d'art est un fait social

Cette capacité à signifier et à créer des symboles permet de souligner le caractère dual de l'art, une double nature, qui peut être saisie d'une façon subjective, individuelle, mais également collective, car « l'œuvre d'art appelle l'expérience de l'autre » (Corbo, 2006 : 122). En ce sens, il faut envisager l'œuvre d'art en tant que fait social, soit le réceptacle de cette « tension profonde » entre ses caractères individuel et collectif. Il permet l'intégration de l'être humain face à lui-même et à son milieu, à travers la constitution de symboles culturellement et socialement partagés.

2.3.4 – L'œuvre d'art et l'élargissement du champ des possibles

L'ouverture symbolique de l'art permet à l'individu d'effectuer une « distanciation » avec son environnement immédiat. Si l'objet du quotidien comporte ce type d'ouverture, l'œuvre d'art permet par contre une ouverture sur l'imaginaire amenant une expérience plus totalisante. L'objet quotidien amène une expérience esthétique qui reste au niveau de la sensorialité, du beau, peut-être même évocateur de souvenirs. L'œuvre d'art permet tout cela, mais également d'ouvrir l'espace, d'élargir le champ des possibles : « C'est là que gît l'importance sociale de l'art, écrit

Jung, il travaille continuellement à l'éducation de l'esprit du temps en faisant surgir les formes qui lui font le plus défaut... » (Corbo, 2006 : 125). C'est donc son ouverture sur l'imaginaire qui permet à l'œuvre d'art d'« anticip[er] de nouvelles formes possibles » qui réorganisent et revivifient les symboles existants : « l'œuvre d'art, dans son action profonde, traumatise la société et la défie, en l'obligeant à se remettre en question, à se situer, en relation avec de nouvelles valeurs » (Corbo, 2006 : 126).

2.3.5 – L'objet esthétique n'a pas d'autre fin que d'être

Le rapport Rioux rappelle que l'œuvre d'art, en tant qu'objet matériel de la nature, qui s'inscrit dans un monde et un espace-temps, peut être saisie par différentes lunettes disciplinaires, entre autres par l'histoire, la psychologie ou encore la sociologie. Plus encore dans l'histoire, l'art a le plus souvent été asservi aux dictats propres à son époque, tant par les tyrans que par les cultes religieux. Sur ce fait, l'objet d'art se doit de ne répondre qu'à ses propres règles, ses propres lois. Il se doit de rester authentique, d'être « lui-même son être et sa fin » et de résister aux tentatives « qui le ferait dévier de sa propre finalité, de sa loi propre dans la constitution de son être unique [...] L'art n'a pas d'autre engagement que lui-même » (Corbo, 2006 : 126) et il risque de perdre sa finalité même, son authenticité, s'il « devient une fonction, un objet au service de. » (Corbo, 2006 : 124).

2.3.6 – L'intentionnalité de l'œuvre d'art

Ce qui différencie donc l'œuvre d'art (un poème, un tableau, une sculpture, etc.) de tout autre objet esthétique, tant naturelle (une fleur) qu'artificielle (une automobile) est le fait que « l'œuvre d'art s'ordonne structurellement à une intentionnalité esthétique » (Corbo, 2006 : 124). En d'autres mots, l'œuvre d'art est en fait le résultat d'une activité spécifique d'esthétisation, qui est saisie en tant que telle par un sujet tiers à travers une expérience esthétique. En résumé, l'œuvre d'art est la reconnaissance socialement objectivée d'un objet conçu avec une intention esthétique.

2.3.7 – L'œuvre d'art au centre d'une pédagogie ouverte

Le rapport Rioux adopte les préceptes d'une pédagogie ouverte provenant essentiellement des travaux d'Umberto Eco pour qui le concept d'ouverture en regard des œuvres d'art se déclinerait entre différents degrés sémantiques. En effet, un premier degré d'ouverture se retrouverait dans le

plaisir éprouvé dans les œuvres d'art en général, un plaisir qui reposerait sur des « mécanismes d'intégration qui fondent la connaissance » (Eco, 1965 : 98). L'individu apprend, en d'autres mots, à apprécier des objets considérés comme œuvres d'art. Selon Eco, un deuxième degré d'ouverture se retrouverait dans les œuvres d'art contemporain, où « le plaisir esthétique [se placent] moins dans la reconnaissance finale d'une forme que dans la saisie [d'un] processus continuellement ouvert qui permet de découvrir, en une forme, toujours de nouveaux profils et de nouvelles possibilités » (Eco, 1965 : 98). Ainsi une œuvre d'art moderne dite « ouverte » devrait avoir pour qualité de placer directement le spectateur « dans une situation où [il devra] faire l'apprentissage de l'imprévisible » (Corbo, 2006 : 129). En d'autres termes, le plaisir esthétique éprouvé par ce type d'œuvre provient non moins d'une « prévision de l'attendu qu'une attente de l'imprévu » (Eco, 1965 : 105). C'est dans ce sens que le rapport Rioux croit que l'art d'aujourd'hui, porteur de cette qualité d'ouverture dans l'expérience esthétique, serait donc au fondement d'une « pédagogie ouverte » permettant l'apprentissage de « l'inattendu et [du] discontinu » (Corbo, 2006 : 131).

En résumé, le rapport Rioux valorise la construction d'un rapport au monde esthétique multidimensionnel ; la pluralité des formes artistiques permettant aux acteurs sociaux de se saisir de la complexité du monde et d'en faire sens, car elles sont issues d'une activité sociale esthétique propre à un contexte spatiotemporel singulier. Désincarné de la vision réductrice de l'école « classique » ou du modèle des Beaux-Arts, où l'on pouvait affirmer que l'art était ceci ou cela, l'œuvre d'art n'a pas d'autre fin que d'être le produit d'un créateur ayant une intention artistique qui est destinée à faire vivre une expérience esthétique chez autrui. En ce sens, l'œuvre d'art ne s'épuise pas dans sa réception – au contraire des objets esthétiques utilitaires ou naturels – car sa portée symbolique permet à l'être humain de se distancer de sa réalité première et d'élargir ainsi son champ des possibles, soit en introduisant de nouvelles formes, de nouveaux sens, de nouveaux symboles. Finalement, l'œuvre d'art appelle une pédagogie ouverte où l'élève doit apprendre à conjuguer avec l'inattendu à travers une expérience esthétique, au lieu de se saisir d'une vérité unidimensionnelle relevant de la communication.

3. LES SOCIOLOGIES DE L'ART ET LA QUESTION DE L'ŒUVRE

Dans l'objectif de répondre à notre question de recherche qui investigate les modalités de transmission d'un rapport esthétique au monde par l'enseignement des AP dans les écoles du Québec, nous nous attarderons dans le présent chapitre à passer en revue différentes conceptualisations sociologiques en lien à l'art et ses produits esthétiques. En effet, dans le désir de nous saisir des formes sociales de l'art, nous tenterons en premier lieu de déterminer par quelle façon la sociologie a abordé, au fil du temps, ces questions esthétiques et ultimement, a contribué, à sa façon, à une transmission sociale de l'activité esthétique jusqu'à aujourd'hui. Nous ne nous limiterons pas aux seules études sociologiques relatives à ce qui peut constituer un champ spécifique aux AP, par exemple le dessin, la peinture ou la sculpture. Nous croyons que tous les domaines ou disciplines relatifs à l'art et la création peuvent servir à établir les spécificités de notre objet de recherche, par exemple la musique, la danse, la littérature ou encore la poésie.

La sociologie a de tout temps été intéressée à la question de l'art, cette dernière ayant souvent servi d'objet de recherche par sa grande portée au niveau de la pluralité sémantique qu'elle amène auprès des acteurs de la société, son enracinement culturel, mais tout en ayant également une capacité à pouvoir s'extirper d'un présent objectivé pour se teinter d'une subjectivité propre à son créateur (Ansart, 1999). La question de l'art et de l'esthétique ayant d'abord été peu traitée par les « pères » de la sociologie (Durkheim, Weber, Simmel), si ce n'est que pour l'aborder via le prisme religieux, la sociologie a par la suite adopté une multitude d'approches relevant tant de l'histoire de l'art, que de l'anthropologie, la philosophie et l'esthétique. En ce sens, il devient difficile de constituer une recension de tous les travaux pouvant relever d'une sociologie spécifique à l'art, tant le sérieux décloisonnement disciplinaire rend périlleux un tel exercice identificatoire. De plus, la question de l'art a souvent été confondue à une sociologie de la culture, l'œuvre d'art souvent réduite au rôle d'indicateur empirique d'une déchéance culturelle ou symbolique liée à la modernité (Heinich, 2004).

Sans chercher à procéder à une recension chronologique et exhaustive des différentes sociologies de l'art depuis les débuts de la discipline, nous nous attarderons dans ce présent chapitre sur celles qui nous semblent les plus représentatives de certaines générations ou certains courants

constitutifs de la sociologie en regard de l'analyse du statut social conféré aux produits issus de l'activité artistique. Nous distinguerons principalement trois types de sociologies de l'art pour notre projet de recherche. Dans un premier temps, nous investiguerons une « sociologie critique des œuvres » issue majoritairement, ou fortement inspirée, par l'école de Francfort. Dans un deuxième temps, nous analyserons l'œuvre d'art en tant qu'objet issu d'une « culture ». Nous nous attarderons dans un dernier temps à une « sociologie interactionniste du monde de l'art ». Entre les trois regroupements, nous effectuerons – peut-être maladroitement, on peut en convenir – une sorte de pont en y insérant le travail de Pierre Bourdieu qui, à certains égards, pose un regard sur l'art et ses œuvres pouvant s'homologuer aux sociologies proposées à travers son ouvrage *Les règles de l'Art* et cela, malgré le fait que la sociologie de l'art bourdieusienne constitue une catégorie plutôt à part.

3.1 – Une sociologie critique des œuvres

Nous regroupons ici majoritairement des travaux de tradition germanique et d'inspiration marxiste issus de « l'École de Francfort ». Tantôt qualifié « d'esthétique sociologique » (Heinich, 2004), nous évoquerons plutôt une « sociologie des œuvres » (Bérardi, 2009a) pour ces travaux traitant pour l'essentiel des relations entre l'art et la vie sociale : le plus souvent l'influence de facteurs hétérodoxes venant altérer l'art ou encore l'art présenté comme pratique émancipatrice face à l'aliénation des sociétés. Nous analyserons dans un premier temps les publications de Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno et Herbert Marcuse. Nous adjoindrons à ce groupe les travaux du sociologue québécois Marcel Rioux ; ce dernier déclinant une sociologie critique de l'art d'influence marxiste proche de la pensée de Marcuse. Nous adjoindrons dans un deuxième temps à ce groupe Lucien Goldmann qui, avec *Pour une sociologie du roman*, initie judicieusement de similaires analyses, Pierre Bourdieu et son travail sur Flaubert ou encore plus récemment, le travail effectué par Jean-François Côté avec *Le triangle d'Hermès*.

Ces auteurs, tous fort différents d'un point de vue épistémologique et empruntant autant à la sociologie, qu'à la philosophie sociale et l'esthétique, proposent malgré tout des vues et des approches similaires dans leurs façons d'investiguer la question de l'art, entre autres en inscrivant la question de l'art à travers des déterminismes sociaux. De plus, les auteurs emploient et recherchent tous le produit artistique comme forme spécifique et autonome d'observation,

pouvant ensuite être rabattu sur une classe sociale qui en est le destinataire. La spécificité de l'œuvre d'art serait de saisir « l'historicité d'un groupe situé dans le développement historique de son époque » (Bérardi, 2009a : 43).

3.2 – W. Benjamin, M. Horkheimer & T. W. Adorno – La dégradation et l'asservissement de l'expérience esthétique

Ces trois auteurs, qui reprennent les thèses de Marx, ont en commun d'aborder les changements au statut des œuvres d'art par l'apparition de nouvelles technologies de reproduction et de diffusion à grande échelle.

Walter Benjamin, avec *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, originellement publiée en 1939, tente de saisir comment les changements du mode de production capitaliste viennent modifier substantiellement les conditions de productions, et plus précisément de reproduction, d'artéfacts culturels et artistiques. Avec l'émergence de la photographie – de par la nouvelle spécificité du médium qui permet une captation rapidement saisissable du sens de l'image, en rapport au réel, et qui aboutira ultimement au cinéma – voit apparaître une technique de reproduction inédite qui permet de saisir les « modes d'action » de toutes œuvres d'art issues de la tradition, en plus de revendiquer elle-même une place dans le domaine des arts (Benjamin, 2007).

Pour l'auteur allemand, les nouveaux procédés de reproduction technique viennent affaiblir et déprécier ce qui fait la spécificité de l'œuvre d'art, soit son « aura ». En effet, le pouvoir symbolique de cette dernière se retrouve dans son *hic et nunc*, soit dans son ancrage à un espace-temps précis. Avec l'apparition de la photographie, l'œuvre peut s'émanciper d'un lieu d'existence unique, pouvant ainsi être partagée indéfiniment dans le multiple (autant de par les lieux d'expositions ou de diffusion que par le nombre de récepteurs pouvant les apprécier). De plus, la photographie permet de soustraire l'œuvre au travail du temps, faisant perdre à l'œuvre d'art son caractère d'authenticité. Selon Benjamin, ce gage d'authenticité de l'œuvre d'art constitue sa valeur culturelle, soit « tout ce qu'elle contient de transmissible de par son origine, de sa durée matérielle à son pouvoir de témoignage historique » (Benjamin, 2007 : 6).

Le mode d'existence de l'œuvre, lié à l'aura et constitué d'un *hic et nunc* garant de son authenticité, doit donc être envisagé dans l'établissement d'un rapport unique d'intégration à une origine sacrée et rituelle. La force de l'aura de l'œuvre permet ainsi de percevoir « l'unique apparition d'un lointain, si proche soit-il » (Benjamin, 2007 : 19). Or, les nouveaux procédés de reproduction techniques permettent de briser cette distance, en « désacralisant » et en « standardisant » l'unicité de l'œuvre au profit de produits de masse. Par cela, les produits de l'art perdent de leur valeur culturelle au profit d'une valeur d'exposition, qui va bouleverser le mode de réception du public face aux productions artistiques (Benjamin, 2007 ; Talon-Hugon, 2004).

Les auteurs de *La dialectique de la raison* reprennent cette idée de la dénaturalisation de l'œuvre d'art par les nouvelles technologies et qu'ils imputent à l'émergence d'une industrie culturelle. Max Horkheimer et Theodor W. Adorno soutiennent que cette dernière a pour effet de constituer un système unifié, voire totalisant, qui par sa diffusion de productions culturelles de masse, procède à une uniformisation stylistique et esthétique à grande échelle. Les rapports coercitifs et dominateurs de la montée de la rationalité technique institueraient une société aliénée, dans la mesure où il n'existerait plus de liens entre la logique d'une œuvre et sa base sociale qui antérieurement permettait son émergence et surtout, son sens et son intégration culturelle (Horkheimer & Adorno, 1974).

En effet, cette industrie culturelle (qui inclut entre autres, selon les auteurs, le film, la radio, la télévision et le magazine) ne relèverait que de logiques marchandes, en subordonnant la culture, l'art et le divertissement dans une même « sphère de la consommation ». Afin de rejoindre une masse de consommateurs incommensurable, les « experts » issus de la technologie, du management et de la publicité profiteraient et valoriseraient les dernières avancées technologiques pour imposer des produits standardisés afin de répondre à une demande de plus en plus identique d'une clientèle mondialisée, aux goûts stylistiques et esthétiques homogénéisés. En effet, malgré l'apparence d'une offre abondante de produits différenciés, le consommateur se verrait toujours imposer, en fin de compte, la même base de produits. Selon les auteurs, le caractère d'authenticité de l'œuvre ou du produit culturel aurait cédé le pas, d'un point de vue esthétique, à des logiques de pure domination.

Par la perte d'une authenticité au profit d'une uniformisation esthétique, Horkheimer et Adorno affirment, dans le même sens que Benjamin, que l'industrie culturelle dégrade les « multiples expériences des sens » des individus (Horkheimer & Adorno, 1974 : 185). Pour Benjamin, c'est avec l'avènement du cinéma que débute une « réception par la distraction », qui n'exige du spectateur aucun effort d'attention face aux « effets-chocs » qui lui sont présentés (Benjamin, 2007). Comme le résume Talon-Hugon, il s'agirait d'une « considérable modification de l'expérience artistique elle-même : l'œuvre de l'âge moderne [...] ne demande plus la contemplation, le recueillement, l'attention sérieuse [...] elle invite à une attention distraite, légère et éphémère », symptôme d'une modification de la « sensibilité humaine globale » (Talon-Hugon, 2004 : 89).

De plus, en remodelant les perceptions du quotidien et en soutirant toute primauté à l'imagination, l'industrie culturelle et sa production cinématographique tentent d'avoir la mainmise sur la reproduction des « objets de la réalité », c'est-à-dire en confondant le spectateur sur la réalité du monde extérieur qui ne devient que le prolongement de l'œuvre de fiction. Il y aurait ainsi une convergence entre la fiction et le réel dans une même vision consensuelle de la réalité, malgré l'apparence d'un perpétuel renouvellement stylistique. Selon Horkheimer et Adorno, seuls les véritables artistes et leurs œuvres d'avant-garde ont incarné un style en résistance aux logiques « esthétiques de domination » pour proposer non pas la convention et l'unité, mais bien en exprimant une « vérité négative » qui « permet de transcender la réalité » par la confrontation avec la tradition. C'est à travers cette tension que le style de chaque œuvre peut incarner une promesse de vérité (Horkheimer & Adorno, 1974).

On pourrait résumer que l'on retrouve dans les travaux de Benjamin, Horkheimer et Adorno une spécificité de l'œuvre d'art qui se définit en opposition au non-art, soit les produits de la reproduction mécanique et de l'industrie culturelle. Pour Benjamin, l'authenticité de l'œuvre d'art se retrouve dans son aura, soit dans l'unique attachement à un lieu, un temps et une tradition. Pour Horkheimer et Adorno, cet attachement à la tradition est gage de la résistance d'une œuvre d'art qui ne recherche pas l'homologie avec le quotidien, mais bien qui transgresse l'universalité d'une réalité dégradée. Les trois auteurs dénoncent la perte culturelle dans une société capitaliste soumise à la domination d'une rationalité technique qui manipule la conscience

et la sensibilité des individus et en ce sens, nous voyons poindre chez ces auteurs une certaine visée critique que pourrait avoir l'art. Entre autres chez Benjamin, qui avale la « politisation de l'art » pour contrer « l'esthétisation de la politique » dans le fascisme (Benjamin, 2007). Cette portée critique de l'art se cristallisera dans les travaux de Marcuse et Rioux, que nous analyserons plus après un aparté de la question de l'art via le prisme de la culture.

3.3 – F. Dumont, M. Sahlins et M. Freitag – Une socioanthropologie de la culture

Les auteurs précédents ne sont pas les seuls à partager un regard inquiet sur les individus et un monde en pleine mutation sociale. Les travaux suivants ne s'intéressent pas spécifiquement à la question de l'art et de ses œuvres, mais utilisent plutôt ces derniers comme symptôme d'une érosion culturelle des sociétés occidentales contemporaines. Hannah Arendt, dans *La crise de la culture*, affirme que toutes questions sur la culture doivent prendre comme point de départ l'art, puisque les œuvres d'art sont les « objets culturels par excellence ». Selon la philosophe, la façon dont on distingue l'art et la culture est un bon indicateur « dès qu'on s'interroge sur l'essence de la culture » (Arendt, 1972 : 271).

Fernand Dumont propose de sonder, dans *Le lieu de l'homme*, « le drame qui tourmente » la culture, car cette dernière serait en crise. Depuis toujours, la culture permet de donner du sens et de fixer des repères aux êtres sur le monde qui les entoure. Mais en même temps qu'elle apporte une signification sur le monde, la culture permet à l'individu une distanciation lui assurant de conjuguer le sens du monde et les formes concrètes d'existence (Dumont, 2014).

L'auteur évoque une crise du langage avec la fragmentation d'un monde autrefois unifié dans une vérité commune. Le langage incarne un dédoublement dans la distance entre un univers premier donné (du sens commun) et la constitution d'un univers second (via une médiation symbolique). En tentant d'expliquer et de redonner du sens à un quotidien de plus en plus incompréhensible, le langage s'autonomise dans un univers propre et perd de sa puissance symbolique. Dumont relate, dans son analyse, les différentes tentatives afin de retrouver l'unité de l'être et du monde, et cette recherche se présentera sous forme d'oppositions.

En tout premier lieu, l'être humain aura recours à la « stylisation » par les objets culturels afin de retrouver un dédoublement médiatisé entre un monde fictif et la réalité quotidienne. Selon Dumont, c'est à travers « ce rapprochement et cette distance, indéfiniment recommencés » à travers l'œuvre que réside « une prise de conscience de soi » (Dumont, 2014 : 58) et par le fait même, une objectivation du monde par l'humain. C'est par la construction d'univers parallèles, par les livres, les tableaux ou les films, que se créent une cohésion entre le sens commun et un autre monde « du changement, du possible, de l'incertitude et de l'angoisse » (Dumont, 2014 : 61). En définitive, la stylisation donnerait un surplus de sens à une simple captation des réalités quotidiennes.

Cela amène une antinomie entre la « connaissance » et la « stylisation » qui se cristallise dans une opposition entre la science et l'art, entre la rationalité et les sens, entre le concret et l'abstrait. Même si la stylisation et la connaissance semblent s'opposer, ils se rejoignent dans leur incapacité à « fonder la nouvelle histoire des hommes », car ils remettent en question, à leur façon, « la signification commune et coutumière du monde et de l'action au nom d'un autre monde qui serait seul authentique et dont elles sont la révélation » (Dumont, 2014 : 140). Si l'œuvre d'art permet de déplacer le sens du monde, la connaissance réduit la signification première en la fragmentant à ses plus simples unités. Cette dualité incarnée entre la stylisation et la connaissance peut se résumer en tant que luttes sociales entre un idéal rêvé par l'humain et une praxis du quotidien pour l'accaparement des représentations du monde. Selon Dumont, l'instauration d'une société technique va légitimer de nouveaux régimes de valeurs où un idéal de fonctionnalité va pénétrer les relations sociales et les esprits pour une intégration totale de l'être humain dans une culture « fonctionnelle » par le travail, la consommation et les loisirs. Ainsi, l'essentiel de la crise de la culture réside dans la destruction d'une culture partagée qui est dorénavant renvoyée à la seule subjectivité des individus ; une subjectivité incarnée et subordonnée à des rapports de production (Dumont, 2014).

Marshall Sahlins traitera également de cette opposition entre la raison utilitaire et la raison culturelle à travers une critique anthropologique de l'idée selon laquelle les cultures humaines se développent sur la base de l'activité pratique et de l'intérêt utilitaire. Selon l'auteur, la culture ne peut reposer uniquement sur une raison pratique : la qualité distinctive de l'être humain est sa

capacité à vivre conformément à un schème signifiant qu'il a lui-même forgé et sur cette base, c'est la culture qui engendre l'utilité. L'auteur procède à une analyse qui peut se réduire à la relation entre la praxis et un ordre symbolique (Sahlins, 1980).

Dans les cultures primitives, toutes les sphères d'activités telles l'économie, le politique ou le rituel étaient ordonnés par un système unique et stable de relations, reposant sur le domaine de la parenté, où la production est conditionnée aux besoins de l'individu et non l'inverse. Mais il y aura élimination progressive d'un ordre symbolique des pratiques rituelles et dans le même sens que Dumont, un utilitarisme va émerger pour l'humain à travers deux mutations sociales : premièrement, par la distinction entre les normes culturelles et une subjectivité individuelle ; deuxièmement, dans la soumission de l'idéal (le monde symbolique) au profit d'un intérêt pragmatique, ce dernier ordonnant peu à peu la vie sociale.

Sahlins revisite Marx qui stipule que l'ordre symbolique réapparaîtra pour l'être humain à travers « des sublimations de leur processus de vie matérielle » (Sahlins, 1980 : 174). En effet, Marx met l'accent sur le rôle de la praxis dans l'histoire en privilégiant les formes sociales du réel, connues par l'expérience dans la production, au détriment de la manière dont les êtres se les imaginent. La culture s'en retrouve ainsi éliminée de l'acte de sa propre reproduction. Pour Marx, c'est plutôt le processus de consommation qui compléterait le cycle de la production en fournissant aux acteurs une raison motrice et incitative à l'action productrice. Ainsi, le processus de production ne donnerait pas seulement un produit destiné envers sa consommation, mais également en déterminerait les finalités de la consommation même.

Mais pour Sahlins, il est faux de penser que la raison pratique est une explication concise de la forme culturelle, car selon lui, c'est « méconnaître le code culturel des propriétés concrètes régissant l'utilité » (Sahlins, 1980 : 210). C'est que toute production, même si elle est régie par la marchandise et la valeur d'échange, n'exclut en rien la production de valeur d'usage, car il y a toujours une intentionnalité culturelle dans le processus matériel. Les objets ne possèdent pas de qualités physiques et objectives en dehors d'un système symbolique et signifiant pour les humains.

Ce qu'il est important de noter, c'est que l'ordre symbolique et culturel n'est pas en contradiction avec une rationalité de marché. Pour l'auteur, il n'y a pas de différence entre les opérateurs totémiques des sociétés archaïques et les opérateurs de produits ; ils se réfèrent tous, pour chacune des époques, à une base commune dans le code culturel des propriétés naturelles, par l'attribution de significations aux différentes formes, lignes ou couleurs des choses. En déterminant une signification sociale dans la différenciation concrète des produits, l'ensemble de la culture peut être objectivé dans la production d'un ordre des biens matériels des individus.

Par contre, une intégration du processus culturel dans la production capitaliste permet de l'organiser « pour exploiter toutes les différenciations sociales possibles par des différenciations motivées des biens » (Sahlins, 1980 : 233). L'auteur donne l'exemple du code vestimentaire, avec l'apparition de distinctions sociales à travers les objets, basée sur les âges, le sexe (la jupe et le rose pour les femmes, le pantalon et le bleu pour les hommes), les jours (vêtements de jour/de nuit, vêtements de semaine/du weekend). Ainsi dans la culture occidentale, l'économie, de par sa dominance structurelle, deviendra le lieu principal de l'intégration symbolique « dans un système d'objets non seulement utiles, mais signifiants, dont l'utilité consiste en fait en une signification » (Sahlins, 1980 : 253). Avec l'emploi de ce système de production, l'économie ne créerait pas de nouveau ; elle ne fait qu'être sensible « aux correspondances latentes dans l'ordre culturel dont la conjonction dans un symbole-produit peut apporter le succès commercial » (Sahlins, 1980 : 269). En ce sens, elle ne fait que répondre aux fluctuations toujours mouvantes des relations symboliques et sociales.

Pour résumer l'argumentaire de Sahlins, la raison symbolique de l'individu moderne n'est pas fondamentalement différente de celle de l'être primitif ; elle repose sur un même ordre de signification logique. La distinction fondamentale dans nos sociétés occidentales se situe dans le mode de production symbolique qui exploite et institutionnalise toutes « les capacités humaines de manipulation symbolique à l'intérieur d'un ordre social unique, et produit ainsi une énorme croissance culturelle » (Sahlins, 1980 : 273) mise au service d'une croissance économique.

À son tour, Michel Freitag utilise comme prémisse une crise de la culture qui se cristallise depuis la fin du XIX^e siècle pour aborder le concept même de « culture » qui devient de plus en plus

polysémique. Rappelant que traditionnellement, le terme « culture » s’emploie de deux façons : la culture dans un sens anthropologique comme ensemble des codes et normes d’une société primitive, et la Culture, dans le sens sociologique des Beaux-Arts et des Humanités. Cette distinction de sens se raccorde sur les dimensions « significative » et « expressive » de la réalité, mais évoque également une opposition entre « expressif » et « instrumental », favorisant l’émergence d’antinomies entre « société de culture » et « société de travail », entre « œuvre » et « produit », entre « art » et « travail », etc. (Freitag, 2002).

Selon Freitag, la vision anthropologique de la culture va s’émousser, comme le soulignait déjà Dumont, par une fragmentation d’une culture commune en une multitude de sous-cultures atomisées. De plus, on assiste à une spécialisation formelle des pratiques culturelles, amenant une autonomisation de la pratique expressive vers une pratique esthétique, hors de la structure du travail. En effet, avec la prédominance du travail productif au début du XVIII^e siècle qui va évacuer toutes dimensions culturelle et expressive au profit d’une nouvelle rationalité des tâches productives, l’art se constitue comme lieu privilégié de l’activité expressive face au travail aliéné. Cette redéfinition de la culture – comme réponse à l’objectivisme abstrait de la science – valorise la subjectivité de l’être humain destinée à la libération sensorielle de son intériorité. La Culture deviendra ainsi « une ontologie de protestation » et par le romantisme, expression par l’art de cette nouvelle sensibilité comme « l’appréhension objective de la réalité » (Freitag, 2002 : 146).

En s’autonomisant progressivement en tant que simple pratique spécialisée, l’art va perdre de sa substance sociale au regard d’une tradition. L’essor de nouvelles valeurs dans la pratique artistique s’articule autour de l’affirmation et de la démonstration de sa nature spécifique face au « non-art ». Au contraire des pourfendeurs des industries culturelles, Freitag affirme que la dénaturation de l’art vers un narcissisme autopromotionnel et un exhibitionniste provocateur ne provient non pas d’impératifs sociaux médiatiques ou encore mercantiles, mais bien de l’art lui-même qui, en se subordonnant à eux et en jouant le même jeu, en voit sa signification réduite.

En devenant un travail ou une pratique particulière comme toutes les autres, la valeur constitutive de l’art est réduite à sa pure instrumentalité, en montrant uniquement « le faire » dans l’œuvre. L’artiste se doit pour compenser, d’une façon extérieure, insuffler du sens dans l’œuvre :

C'est la première fois que dans l'art ainsi compris au sens moderne, la dimension esthétique de la pratique est explicitée, et accomplie de manière « réflexive » et « critique ». L'art apparaît ou se présente donc comme une « épistémologie » de l'action pratique. (Freitag, 2002 : 169)

La suppression de l'espace social et sémantique de l'art va se réduire à ne devenir qu'une « quête angoissée de l'identité » de l'artiste (dans le même sens, voir la figure du soi « panique » de Jean-François Côté explicitée plus à fond dans ce chapitre). Ne pouvant plus se contenter de simplement s'exprimer à travers le style de l'œuvre, il se doit d'y afficher sa propre identité du sujet créateur, une autopromotion qui enferme l'artiste dans une tautologie où l'œuvre ne sert qu'à montrer « le geste qui le montre ». Ce sur quoi Freitag conclura que la nouvelle « culture » repose sur une « esthétique de l'identité » qui est fondée sur une « éthique de la reconnaissance d'autrui » (Freitag, 2002 : 179).

Nous pouvons résumer brièvement la pensée de nos trois auteurs en déclamant que tous s'entendent sur le fait qu'une certaine portée symbolique socialement partagée a été évacuée au profit d'une instrumentalisation pragmatique de l'existence et cela de deux manières : premièrement, les codes culturels et expressifs sont réarticulés à travers un système d'ordre économique et capitaliste. De plus, l'émergence d'une subjectivité individuelle a fait éclater à son tour une culture commune ; si le sens du monde était donné d'office aux individus, ce sens doit dorénavant être construit par chacun. Plus spécifiquement sur la question esthétique, nos auteurs sont peu loquaces sauf sur le fait que l'art serait « orphelin » de son ancrage social. Pour Dumont, la stylisation par l'art ne permet pas de totaliser l'existence et est placée en marge de celle-ci. Les processus culturels et esthétiques sont détournés vers des valeurs de production, selon Sahlins. L'art est une recherche identitaire « inquiète » qui ne prend sens que dans la reconnaissance de l'autre, selon Freitag.

3.4 – H. Marcuse, M. Rioux – L'émancipation par l'art d'une réalité aliénée

En continuité avec les analyses culturelles des auteurs précédents qui évoquaient des mutations sociales inédites à l'appréhension sensible du monde, Herbert Marcuse et Marcel Rioux proposent, chacun à leur façon, une théorie de l'art critique de la société capitaliste moderne. Ils investiguent les causes du développement d'une hégémonie capitaliste à totaliser l'ensemble des dimensions humaines – dont les formes sociales de la création – et surtout, à amener des

alternatives historiques à celles-ci. Le rôle politique de l'art occupera une place de choix pour ces auteurs, en tant que nouveau rapport de production envisagé comme une pratique émancipatrice basée sur les valeurs esthétiques.

Si les auteurs précédents regrettaient la dégradation de l'œuvre d'art par la montée de la rationalité technique, Marcuse va également défendre l'intégrité de l'œuvre d'art, mais cette fois contre sa récupération par une « esthétique marxiste » qui veut asservir son intégrité formelle à la cause prolétarienne (Marcuse, 1979, 1968). Même si Marcuse concède à l'art, tout comme la théorie marxiste, un potentiel politique, voire révolutionnaire, il refuse de l'y voir servir de véhicule idéologique en insistant sur son autonomie : c'est dans sa forme esthétique que le potentiel politique de l'art se retrouve, car « plus une œuvre est immédiatement politique, plus elle perd son pouvoir de décentrement et de radicalité, la transcendance de ses objectifs de changement » (Marcuse, 1979 : 12-13).

Contrairement à l'esthétique marxiste qui commande à l'œuvre de représenter l'intégralité des rapports sociaux, Marcuse concède une part substantielle à l'affirmation de la subjectivité de l'artiste. Même si l'art est un fait social, l'artiste détient un pouvoir de sublimation qui lui permet de se détacher de ces rapports sociaux afin de « subvertir la conscience dominante, l'expérience ordinaire » (Marcuse, 1979 : 10), en proposant une autre vision du monde qui peut anticiper la société libérée. En effet, c'est par l'affirmation de sa subjectivité propre que « l'individu se retire du réseau des rapports d'échange et des valeurs d'échange, il se retire de la réalité de la société bourgeoise pour entrer dans une autre dimension de l'existence » pouvant devenir « une force puissante pour invalider les valeurs bourgeoises prédominantes » (Marcuse, 1979 : 18-19). C'est en proposant un art radical que l'artiste, puisant dans son intériorité, ses émotions et son imagination, créerait une sorte de distance sur la réalité lui permettant de la transcender, de s'en émanciper, afin de pouvoir proposer, dans la radicalité formelle de son œuvre, de nouveaux possibles sociétaux.

Marcel Rioux va, dans *Le besoin et le désir*, poser le même genre de postulat que les thèses de Marcuse sur le fait que l'art doit véhiculer une dimension critique et négative de la société dominante. Le sociologue québécois y voit de la part des productions culturelles un rôle essentiel

à jouer afin de proposer un « imaginaire social » qui peut s'émanciper d'une réalité immédiate sous la domination et les contraintes économicistes, proposant plutôt son dépassement afin de montrer la voie à une « révolution culturelle » qui oblige à remettre en cause les places dans la société, les normes, les valeurs et les règles du jeu qui déterminent cette structure sociale. Selon Rioux, les artistes ont toujours été de par leurs pratiques artistiques à l'affût des « nouvelles sensibilités » annonciatrices des « nouvelles sociétés » ; l'œuvre d'art est le produit d'une pratique émancipatrice qui propose un affranchissement de la réalité sociale d'une époque en proposant une version alternative du réel où l'individu pourra se réapproprier sa propre nature (Rioux, 1985, 1984).

Les deux auteurs convergent donc sur un point important et inédit de la question de l'œuvre d'art et de sa spécificité intrinsèque : c'est son autonomie qui lui permet de proposer un réel « qualitativement » supérieur à une réification de la réalité dans ses institutions et ses rapports de domination, où l'aliénation est déclinée comme un épanouissement de l'individu. Seule l'autonomie de l'art, exprimée dans la radicalité de ses formes esthétiques, permet un détachement des contraintes du sens commun que l'art cherche à comprendre et à accuser. Malgré cet impératif d'autonomie, l'art conserve toutefois son ancrage social de par une matérialité qui est socialement partagée pour chaque domaine artistique (par exemple, les mots pour la littérature ou la couleur pour la peinture). Sans ancrages social ni culturel, l'art devient vide – une technique sans aucun lien au contenu – et inefficace à l'avènement d'une révolution basée sur une « alliance entre l'art et le peuple » (Marcuse, 1979 : 49). Selon Rioux, c'est seulement en intégrant cette dimension culturelle dans sa praxis – en tant qu'imagination, création et dépassement – que l'art pourra envisager de nouveaux possibles (Rioux, 1985).

3.5 – L. Goldmann et J.-F. Côté – La congruence de l'art avec les phénomènes sociaux

Si la montée de la rationalité technique semble avoir dégradé la réception sociale de l'œuvre d'art ou encore que l'œuvre d'art révolutionnaire peut servir à resémantiser, de par une redéfinition des sens et de l'imaginaire, une réalité asservie, les sociologues que nous analyserons maintenant proposent, quoiqu'issus d'époques différentes, de poser un regard précis sur certains grands artistes, leurs œuvres et surtout les cadres sociaux desquels ils sont issus. Marcuse admettait déjà qu'il y a « une mimésis, une identification immédiate de l'individu avec sa société et, à travers

elle, avec la société en tant qu'ensemble » (Marcuse, 1968 : 34) tout en dénonçant cette adéquation entre la dimension intérieure consensuelle de l'esprit des individus envers la société industrielle dans laquelle ce régime de pensée réside. Les présents auteurs, qui ont analysé le travail d'écrivains consacrés, ne laissent aucun doute à l'effet que l'évolution des structures de la forme romanesque a suivi l'évolution des structures sociales : celle de l'échange dans l'économie libérale pour Lucien Goldmann, la conscience de soi subjective dans la modernité esthétique pour Jean-François Côté, la figure de l'artiste bohème envers les valeurs bourgeoises pour Bourdieu.

Goldmann va spécifiquement reprendre, dans *Pour une sociologie du roman*, les thèses marxistes du fétichisme de la marchandise et les analyses lukaciennes de la réification, pour faire l'analyse du roman à travers les écrits de Malraux et de Robbe-Grillet. Le roman serait le produit issu d'une part de la biographie personnelle de l'écrivain et d'une autre part, de son inscription dans l'univers social duquel il émerge. Ainsi, toute forme artistique reposerait sur la nécessité d'exprimer, de la part du créateur, un contenu essentiel. Si depuis toujours, les relations humaines – dont les artistes font partie – ont reposé en partie sur des valeurs concrètes d'usages, de nouvelles réalités économiques auraient tendance à rendre implicites les relations interhumaines, ou encore le rapport aux objets, au profit de nouvelles valeurs « dégradées » reposant principalement sur des valeurs d'échange. La thèse lukacienne, reprise par Goldmann, est que si l'écrivain ou l'artiste résiste à un tel univers dégradé, il est à se questionner sur la possibilité d'une certaine homologie entre la structure du roman et la structure de l'échange, soit en d'autres mots une transposition duelle d'un monde réifié (Goldmann, 1964).

Goldmann en fera la démonstration en reprenant une étude antérieure sur la forme du roman de Lukacs, qui évoque l'existence romanesque du « héros problématique » incarnant la « recherche de valeurs authentiques dans un monde dégradé » (Goldmann, 1964 : 22). Ce héros problématique, en phase avec l'instauration d'un individualisme relié au capitalisme libéral et dans l'esprit des Lumières, représenterait l'élément constitutif des romans de cette période. En effet, il y aurait homologie de valeurs entre le héros et l'établissement d'un marché concurrentiel, soit la recherche de la liberté, de l'égalité, de la propriété, du développement de la personnalité, etc. Par contre, à travers deux périodes subséquentes, on assisterait à la disparition progressive du héros : dans une première phase transitoire qui correspond avec l'avènement d'un capitalisme

monopoliste, ou de cartels, et qui entraîne la fin de la primauté des individus et par conséquent, du héros aux valeurs communautaristes et collectives. Ensuite, avec l'avènement de nouvelles logiques reliées aux valeurs d'échange propres à un capitalisme de régulation, une deuxième phase culminera jusqu'au « Nouveau roman » et qui impliquera l'abandon pur et simple du héros dans un effort afin d'« écrire le roman de l'absence du sujet » (Petitat, 2006 ; Goldmann, 1964).

Ainsi, il y aurait selon Goldmann une homologie unilatérale entre les structures romanesques et sociétales au point de s'y confondre, la forme romanesque apparaît être « la transposition sur le plan littéraire de la vie quotidienne dans la société individualiste née de la production pour le marché » (Goldmann, 1964 : 36). Selon l'auteur, il y aurait des correspondances intrinsèques entre les phénomènes sociaux que représentent « les grandes œuvres de civilisation » et les différents cadres sociaux dans lesquelles les œuvres sont issues. Tel que le résume Bérardi, Goldmann considère qu'« une grande œuvre, à travers sa cohérence, son style, incarne la possibilité d'expérience d'une époque, « cristallisant » la problématique du moment » (Bérardi, 2009a : 49). Ainsi certains artistes auraient cette capacité à capter « l'air du temps » et ainsi à la mettre en forme dans leur pratique artistique, en procédant à une réarticulation du temps « réel » en temps « imaginaire » à travers « la vision du monde » de l'artiste, qui se trouverait à être la même que celle du groupe social qu'elle exprime (Bérardi, 2009a).

Plus près de nous, Jean-François Côté va proposer un exercice réflexif semblable à celui de Goldmann sur le développement de la modernité esthétique qui se déploie du milieu du XIX^e siècle jusqu'aux environs des années 1960 et 70. Le sociologue québécois établit les trajectoires constitutives d'une sensibilité symbolique de la subjectivité basée sur la conscience de soi par certains artistes phares et leurs œuvres, en articulant son analyse autour de trois figures mythologiques constituant les trois pôles d'un « triangle d'Hermès ». Ces trois figures principales, soient celles de *Pan* pour Edgar Allan Poe, *Narcisse* pour Gertrude Stein et *Écho* pour Andy Warhol, représentent les limites dans lesquelles circule la conscience artistique de la modernité esthétique (Côté, 2003).

Selon Côté, cette « conscience de soi apparaît [...] comme le lieu privilégié de l'expérience esthétique » (Côté, 2003 : 14) dans la modernité, médiatisant en elle un rapport social établi entre

« la sensibilité symbolique individuelle [de l'artiste] dans son rapport au monde » (Côté, 2003 : 21) et la portée d'universalité, tant au niveau social que culturel, auquel ce rapport participe. En d'autres mots, les figures typiques choisies par Côté, soit Poe, Stein et Warhol, explorent et contribuent à une sensibilité symbolique nouvelle qui s'ouvre avec l'arrivée de la démocratie de masse aux États-Unis, tant par leurs logiques esthétiques singulières que par l'ancrage culturel et historique des « genres » d'expression et de représentation utilisés par ceux-ci. Par exemple, l'écrivain Edgar Allan Poe va déployer une conscience de soi panique via les genres du gothique, du grotesque et de l'arabesque, catalysant « l'irruption d'un désir sauvage » qui serait propre à l'époque charnière et décadente dans laquelle l'écrivain était issu, soit la « dégénérescence de la société bourgeoise » et de l'émergence, simultanément, de la société démocratique de masse (Côté, 2003).

Les œuvres esthétiques, de par leur nature plus libre et fluide par rapport aux pratiques de l'existence sociale, auraient ainsi la capacité d'explorer les limites d'expression de la subjectivité. Loin d'œuvrer en dehors d'un ordre social, culturel et historique dans lequel elle est issue, la singularité expressive de l'artiste s'inscrit au contraire dans une « expérience symbolique communicable » à l'ensemble du corps social (Côté, 2003 : 34). En d'autres mots, la modernité esthétique, conceptualiser via le triangle d'Hermès, apparaît comme une dialectique entre, d'une part, l'ascension de cette conscience de soi subjective qui est objectivée dans les formes mêmes de l'expression esthétique de l'artiste, et d'autre part, par sa contribution à redéfinir les rapports symboliques d'ensemble de portée universelle.

3.6 – P. Bourdieu – L'autonomisation du champ littéraire

À travers une sociologie féconde et polymorphe, Pierre Bourdieu va quant à lui construire une sociologie de l'art qu'on qualifie tout à tour de « sociologie de circulation des œuvres » (Bérardi, 2009a), de « sociologie du goût » (Heinich, 2004 ; Bourdieu, 1979), de « sociologie de la production » ou encore de « sociologie de la domination » (Heinich, 2004). Nous nous intéresserons plus particulièrement à son ouvrage *Les règles de l'Art* (1998) qui dénote justement cette capacité toute bourdieusienne à synthétiser différentes approches sociologiques sur les questions de l'art. En effet, dans la première partie de son ouvrage, Bourdieu rejoint quelque peu les travaux de Goldmann et de Côté en démontrant comment le roman de Flaubert, *L'Évolution*

sentimentale, va incarner très exactement la structure du monde social de laquelle elle émerge. En deuxième partie, Bourdieu reprend ses concepts de champ, d'habitus et d'*illusio* pour remonter à la genèse de l'autonomisation du champ littéraire et de ses luttes internes de pouvoir. Cette conceptualisation par Bourdieu d'un champ littéraire sous le joug de la domination sera confrontée, plus après, aux travaux d'une sociologie interactionniste du travail créateur, où le « monde » de l'art est présenté autant à travers son réseau collaboratif de relations sociales (Becker), que par son mode comparatif entre les différents acteurs sociaux (Menger).

Par l'analyse du roman *L'Éducation sentimentale* de Flaubert, Bourdieu fait le constat d'une homologie entre la structure de l'espace social dans lequel se déroulent les aventures du héros, Frédéric, et celle dont le romancier est issu. Ceci étant, l'auteur aurait toutefois la capacité d'effectuer un travail d'objectivation de soi à travers son personnage, en s'affranchissant par l'écriture des déterminations de l'existence sociale. Ce postulat rejoint la pensée de Goldmann qui voyait en l'artiste une figure problématique pouvant devenir critique et en opposition aux valeurs anesthésiques de la société bourgeoise. Dans cette mouvance, la création romanesque de Flaubert proposerait un double refus « des positions opposées dans les différents espaces sociaux et des prises de position correspondantes qui sont au fondement d'une relation de distance objectivante à l'égard du monde social » (Bourdieu, 1998 : 63). Ce double refus s'incarne à travers la médiation du personnage de Frédéric et de la description romanesque de son rejet de « l'idéalisme du monde social » en proposant une toute nouvelle « définition sociale du métier d'écrivain » (Bourdieu, 1998 : 60). On parle ici de l'invention d'un art de vivre, où une nouvelle figure de l'artiste issue de la bohème vient reconfigurer la position de l'intellectuel et de sa production littéraire qui vont au-delà de la richesse matérielle et sociale. Selon Bourdieu, c'est cette nouvelle figure du « créateur incréé, sans attaches ni racines » (Bourdieu, 1998 : 61) et son refus de la réalité sociale, qui peut incarner et remettre en cause un autre rapport au monde.

Pour ce faire, la parfaite restitution par *L'Éducation sentimentale* de la structure du monde social dans laquelle elle a été produite permettrait de produire un « effet de croyance » auprès des lecteurs ; le pouvoir des mots agissant sur sa sensibilité afin de subir des effets « sur le corps » à de nouvelles propositions imaginaires similaires au monde réel. On dénote immédiatement les similitudes avec les auteurs marxistes précédents, alors que l'« illusion romanesque » aurait la

capacité de brouiller les frontières entre le réel et la fiction, un effet de croyance conceptualisé par Bourdieu dans *l'illusio*, et qui « trouve son principe dans l'expérience de la réalité comme illusion » (Bourdieu, 1998 : 71).

L'auteur entrevoit *l'illusio*, dans le domaine littéraire, telle une adhésion aux présupposés d'un jeu entre un narrateur et un lecteur, où les deux parties peuvent retirer une satisfaction esthétique dans le « plaisir de jouer le jeu, de participer à la fiction » (Bourdieu, 1998 : 538). Pour ce faire, il doit y avoir accord tacite sur les « schèmes de construction » dans la production et la réception de l'œuvre afin d'ériger un monde du sens commun issu de la fiction partagée. Mais Bourdieu se refuse, au contraire des sociologies critiques qui affirmaient qu'une œuvre littéraire (ou artistique) peut proposer un nouvel ordre de réalité, d'accorder la primauté de la réalité aux fictions :

Prendre au sérieux l'illusion littéraire, c'est en fait jouer une *illusio* contre une autre, une illusion réservée aux happy few, l'*illusio* littéraire, croyance de clercs, privilège de ceux qui vivent de la littérature et qui peuvent, par l'écriture, vivre la vie comme une aventure littéraire, contre l'*illusio* la plus commune et la plus universellement partagée, l'*illusio* de sens commun. (Bourdieu, 1998 : 539)

Bourdieu met ainsi côte à côte deux effets de croyance, soit *l'illusio* littéraire et *l'illusio* fondamentale qu'est la croyance dans la réalité du monde, et qu'il insère dans une logique de positions dans le champ du sens commun.

En seconde partie des *règles de l'Art*, Bourdieu analyse plus spécifiquement l'autonomisation du champ littéraire. Selon le sociologue, les écrivains Flaubert et Baudelaire, entre autres, ont contribué à fonder un « champ » littéraire qui sera régi selon ses règles propres, structurant le champ en un monde autonome. En constituant un monde de l'art sous le concept d'un champ spécifique, Bourdieu provoque une rupture avec les auteurs que nous avons traités plus avant qui semblaient tous placer l'art – soit les artistes, leurs produits et leur réception – dans le cadre des activités humaines, concédant tout au plus son regroupement à travers l'idée d'une dimension esthétique d'existence puisée à même une tradition, une culture, un social partagé. S'il était question de la valorisation de l'autonomisation de la dimension esthétique pour ces auteurs, c'était avant tout afin de contrer son intégration dans la sphère économique, en concédant aux

produits artistiques la capacité de transcender la domination d'une réalité aliénée (Bourdieu, 1998).

Bourdieu entrevoit donc le champ artistique comme un réseau de règles spécifiques et de structurations de positions, d'institutions et d'acteurs. Le champ n'est pas complètement affranchi aux influences des champs extérieurs, mais la médiation des acteurs du champ est assez robuste pour en protéger son autonomie (Heinich, 2004). Ce qui est important de saisir, c'est que les logiques d'interactions sociales des acteurs du champ artistique doivent être pour l'essentiel envisagées, selon Bourdieu, comme des espaces de luttes, de domination et de concurrence pour « le monopole de l'imposition des catégories de perception et d'appréciation légitimes » (Bourdieu, 1998 : 261).

Pour s'insérer dans cette structuration du champ artistique, chaque nouvel artiste désirent faire sa place « doit compter avec l'ordre établi dans le champ, avec la règle immanente au jeu, dont la connaissance et la reconnaissance (*illusio*) sont tacitement imposées à tous ceux qui entrent dans le jeu » (Bourdieu, 1998 : 444). L'artiste ne peut faire fit de l'historicité et de l'unicité du champ constitué, même si c'est pour y faire rupture ; c'est cette reconnaissance et l'acceptation tacite des règles qui permettent au champ de résister aux soubresauts mêmes de ceux qui veulent tout chambouler. Une conséquence directe à ce constat : ce n'est plus l'œuvre d'art qui permet d'ouvrir le champ des possibles sociétal, mais bien les structurations du champ qui délimitent l'étendue des possibilités – et des limites – pour les acteurs et leurs produits. Le champ impose en effet ses normes de « production culturelle collective » à tous ses producteurs à travers des contraintes matérielles (par exemple, les tableaux, les outils, les matériaux, etc.) et des contraintes sociales (par exemple, les savoirs, les techniques, etc.). Comme nous pouvons le constater, l'artiste est loin d'être laissé seul et entièrement libre afin de redéfinir les ordres de perception, d'appréciation et d'expression proprement esthétique.

Placé sous l'égide du champ, ce ne sont plus les propriétés de l'œuvre qui produisent sa valeur, mais « le champ de production en tant qu'univers de croyance qui produit la valeur de l'œuvre d'art « comme fétiche » en produisant la croyance dans le pouvoir créateur de l'artiste » (Bourdieu, 1998 : 375). En d'autres mots, la portée symbolique de l'œuvre se réduit

essentiellement à celle d'un capital symbolique, une valeur d'échange constituée qu'à travers sa reconnaissance sociale. Sans cette adhésion collective lui apportant sens et valeur, la production matérielle de l'œuvre d'art n'a rien de plus que celle du « simple objet fabriqué, outil ou vêtement » (Bourdieu, 1998 : 287).

3.7 – Une sociologie interactionniste de l'art

Cette démystification du champ littéraire par Bourdieu met la table à une sociologie interactionniste de l'art, cette dernière conceptualisant sous l'égide de la collaboration les nombreuses interactions entre les acteurs et les institutions pour la production d'œuvres collectives venant constituer un « monde de l'art ». Howard S. Becker et Pierre-Michel Menger abordent l'art spécifiquement via une sociologie du travail, en démontrant que la production du créateur s'inscrit dans le même genre de dynamique que n'importe quel autre travail de production relevant du non-art. Nous verrons que dans cette perspective, l'art devient une forme d'activité sociale comme une autre et l'enquête empirique de cette réalité permet d'en étudier les formes concrètes (Heinich, 2004).

3.8 – H. S. Becker et P.-M. Menger – La perte de la spécificité de l'œuvre d'art

Dans *Les Mondes de l'art*, Howard S. Becker analyse la question artistique en tant que forme de travail, s'intéressant plus aux différents processus de collaboration entre les acteurs qu'aux œuvres en tant que telles (Becker, 2010). Sous cette prémisse, l'artiste et ses produits de création ne sont pas considérés comme différents de n'importe quel autre travail de production impliquant un grand nombre d'intervenants. L'art est social de par ce réseau de collaboration et en faire l'étude sociologique, selon Becker, s'est relevé ce « réseau, grand ou petit, dont l'action collective a permis à l'évènement de se produire sous cette forme » (Becker, 2010 : 364).

Cette entité collective, Becker l'appelle « les mondes de l'art », soit l'affirmation d'un ordre social de conventions capable de garantir une certaine stabilité à l'action de ceux qui travaillent dans le domaine artistique. Par ce fait, l'artiste se retrouve au centre de ce réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre. Pour fonctionner, il doit y avoir unanimité entre les intervenants sur la façon d'accomplir leur travail, selon un ordre établi qui est acquis et qui ne demande aucune remise en cause. Une façon de

faire, donc, mais également un système de justification de ces règles du jeu, sur le sens, la valeur et l'intérêt des activités relatives à l'art et à l'esthétique (Becker, 2010).

Ce qui est important à souligner, c'est que l'œuvre d'art commence et continue d'exister grâce à ce réseau de coopération. En effet, l'œuvre garde toujours la trace de cette coopération, engendrant des structures d'activité collective qui constituent les mondes de l'art. Les personnes qui coopèrent à la production d'une œuvre d'art se fondent sur des conventions antérieures entrées dans l'usage et qui font partie des méthodes habituelles de travail dans le domaine artistique considéré. Les conventions artistiques portent sur toutes les décisions à prendre pour produire les œuvres.

Si l'artiste fait un travail qui n'est pas conforme aux attentes des institutions existantes, les œuvres en rupture ne sont pas présentées au public, car les acteurs qui diffusent les œuvres s'attendent également à recevoir un type de produit d'art qui est en correspondance avec leurs attentes, avec le marché. En ce sens selon Becker, il y a beaucoup plus d'artistes qui s'adaptent aux possibilités offertes par les institutions habituelles que d'artistes qui décident de prendre une entière liberté sur ce qu'il crée et d'emprunter des voies d'exposition alternatives, hors des sentiers officiels. Cette exposition « dans l'ombre » peut avoir une énorme incidence sur l'avenir réputationnel de l'artiste : ce qui n'est pas distribué est inconnu et ne peut jouir d'aucune reconnaissance des pairs, du public, des institutions d'aide financière. Il faut donc considérer toute œuvre comme le résultat d'une tension entre la facilité des conventions et la difficulté de l'anticonformisme, entre la réussite et l'obscurité. C'est cette tension qui détermine les frontières d'un monde de l'art. Selon cette configuration sociale, les œuvres d'art ne représentent pas le produit d'acteurs isolés au don exceptionnel, mais bien une production commune de toutes les personnes qui coopèrent selon les conventions du monde de l'art, dans une exigence de cohérence qu'exige l'idée d'art (Becker, 2010).

Pierre-Michel Menger va poursuivre sur cette voie en proposant une modélisation du travail créateur basée quant à lui sur l'incertitude. Selon l'auteur, on ne retrouve dans aucun autre monde professionnel, à l'exception du sport, une profession ayant autant recours à un format de type tournoi où tous les individus sont comparés entre eux, jugés, hiérarchisés dans des classements de

tous genres, où la réputation de l'artiste dicte le degré d'intérêt pour ses œuvres. Selon le sociologue, ces principes d'incertitude et de risque sont mis en œuvre dans toutes les étapes du processus créateur, de la création à la réception par la collectivité (Menger, 2009, 2002).

Propre au modèle interactionniste, Menger explique que la socialisation est un processus constant d'adaptation face aux nouvelles situations. En ce sens, l'identité sociale de l'artiste est définie par des jeux d'interaction stratégiques, des situations de travail et des réseaux de coopérations collectives, étant soumis à une incessante évaluation de ses actions, de ses choix et de son comportement dans une sorte d'apprentissage par l'essai et l'erreur (Menger, 2009).

Soutenue par une sociologie du travail, l'auteur fait la démonstration que le travail de l'artiste est devenu précurseur d'un renversement de paradigme dans lequel le travail est maintenant considéré comme une valeur positive d'épanouissement et d'accomplissement de l'individu. L'établissement d'un nouvel ordre de valeurs amène des arguments si puissants au niveau des avantages non monétaires qu'elles représentent une sorte d'idéologie du travail artistique, un idéal désirable et convoité, qui viennent en partie contrebalancer la médiocrité des salaires. En cela, Menger évoque ironiquement l'émergence d'une « bohème moderne que constituent les intellos précaires » (Menger, 2009 : 159). Si les arts ont toujours représenté un symbole puissant d'anticonformité, opposés au marché et aux velléités pécuniaires, les artistes apparaissent aujourd'hui comme les précurseurs à la précarité d'emploi, la flexibilité d'horaire, la pluriactivité contrainte comme moyen de subsistance et tout cela pour l'atteinte d'un idéal vocationnel de l'expression de soi dans la création.

Loin de représenter un frein castrateur à la créativité, du moins jusqu'à un certain point, l'incertitude est plutôt, selon l'auteur, le moteur de l'innovation et de la compétition dans l'art. Un environnement incertain oblige l'artiste à une continuelle réévaluation des actes passés pour tenter de définir de nouvelles valeurs inédites, permettant ainsi une fécondation de nouvelles possibilités. Ainsi si le talent et la valeur artistique ne sont que des catégorisations collectives, opérant à travers des systèmes de cotations, de hiérarchies et de classement, Menger se demande alors si l'artiste peut réussir à se soustraire, et même si cela est souhaitable, à ces processus de rivalité qui se veulent être un deuxième pôle de l'incertitude par sa dimension collective. Selon

l'auteur, l'artiste ne vit pas dans un monde de production atomisé, où ces questions de talent et de valeurs du travail créateur peuvent se soustraire à cette évaluation comparative que sont les processus de concurrence des artistes et de leurs œuvres. Selon lui, l'originalité, l'invention individuelle et la valeur d'accomplissement n'ont de sens que dans un monde de comparaison interindividuelle. Sinon tout se vaut, la réussite comme l'échec, le beau comme le laid, et tout cela dans un grand élan relativiste.

Ce qui est frappant avec les approches recensées précédemment, que ce soit par la sociologie de la domination de Bourdieu ou les sociologies interactionnistes de Becker et Menger, c'est à quel point ces conceptualisations restent coi sur toutes velléités « transcendantes » que les auteurs plus avant pouvaient imputer à l'art. En considérant l'artiste comme un travailleur comme les autres, la « description empirique de l'expérience réelle » évacue toute spécificité propre à l'objet artistique et toutes qualités singulières à son créateur. En tant que simple produit de l'aboutissement d'un travail collectif, l'œuvre d'art est peu traitée par ces sociologues, car sa spécificité ne repose que sur la reconnaissance des nombreux intervenants de cet écosystème autonome (Heinich, 2004).

3.9 – Constats des précédentes sociologies de l'art

La revue des travaux présentés dans le présent chapitre se voulait un portrait général – et non exhaustif – des différentes sociologies ayant traité de l'art. Malgré la pertinence, à notre avis, de démontrer une pluralité de conceptualisation de la question esthétique par ces « classiques » de la sociologie, nombre de ces travaux ont toutefois reçu leurs lots de critiques de par le fait qu'ils ont le plus souvent été produits avec des règles épistémologiques et des acceptions méthodologiques disparates, voire douteuses, sans réelle assise empirique et se réduisant, comme le souligne Heinich, à une « sociologie de commentaires, souvent centrée sur les œuvres, dont elle propose des interprétations » et qui tente « d'établir la valeur esthétique » (Heinich, 2004 : 3). Ces différentes pratiques sociologiques ont surtout hautement souffert d'un manque de clarification dans la constitution même de leur objet d'étude (Bérardi, 2009a ; Heinich, 2004, 1998). En effet, la plupart des analyses ont été réalisées non pas à partir de l'observation des formes artistiques, mais plutôt à partir du processus de production de ces formes, employant le structuralisme

comme principe méthodologique au lieu d'essayer de mesurer l'art dans sa spécificité (Bérardi, 2009a).

Ceci étant, et surtout ne désirant nullement faire *tabula rasa* de toutes ces sociologies de l'art ayant souffert de nombreux contentieux relativement à leurs postures normatives et critiques sur la question de l'art, nous croyons que ces dernières peuvent demeurer tout de même loquaces, ou à tout le moins être utiles, afin de lancer des pistes de questionnement et de réflexions en regard de notre objet de recherche. En effet, la précédente revue a permis de révéler que les différentes sociologies de l'art ont toutes évoqué, à différents degrés nous en concevons, des constats concernant les questions suivantes qui nous semble prometteuses à la définition d'un paradigme esthétique : l'ancrage social et culturel de l'art, la tension entre la subjectivité de l'artiste et une normativité collective, l'expérience perceptive et sensible des différents régimes de la réalité sociale par l'art, la distanciation symbolique et l'ouverture des possibles, instituée quelquefois sous le vocable de l'émancipation. Certains auteurs vont même évoquer l'idée d'une valeur « transcendante » à l'art, quelquefois rattaché tour à tour à un passé religieux (Benjamin), à une expérience véritable hors des temps sociaux d'une réalité « dégradée », « réifiée » ou « aliénée » (Horkheimer et Adorno), à l'avenue de « nouvelles sensibilités » annonciatrices de « nouvelles sociétés » (Marcuse et Rioux) ou encore à un « surplus de sens » (Dumont). Même si l'idée de la transcendance répond à des impératifs d'ordre religieux et qu'elle n'a pas plus sa place dans la sociologie, puisqu'elle institue faussement la valeur de l'art dans une perspective surplombante des réalités sociales, nous croyons que ces représentations peuvent encore subsister aujourd'hui dans les représentations de sens commun de la société.

4. LE PARADIGME ESTHÉTIQUE

Sur la base des précédents constats issus du rapport Rioux, de notre revue des sociologies de l'art et par l'apport de plusieurs autres idéations que nous espérons fécondes, le présent chapitre tentera de mieux conceptualiser sociologiquement ce qui pourrait constituer les balises d'un paradigme esthétique. En effet, nous croyons qu'avant de plonger plus à fond dans la poursuite de notre recherche sur la constitutionnalité d'un rapport esthétique au monde, nous devons impérativement mieux définir notre champ d'observation sur ce qui pourrait constituer sociologiquement les spécificités de l'œuvre d'art et de ses effets esthétiques – nous oserons le dire : son statut ontologique – ou à tout le moins aborder la question comme Ramognino la pose en se demandant si lire du Balzac est la même chose que de lire le bottin téléphonique ? (Ramognino, 2010). Une meilleure définition de notre champ de recherche nous permettra d'établir, dans le chapitre suivant, un cadre théorique permettant de sonder sous quelles formes les spécificités ontologiques de l'œuvre d'art peuvent se transmettre dans le cadre d'une activité esthétique socialement partagée à travers un dispositif pédagogique.

Nous adopterons la définition préliminaire selon laquelle une ontologie de l'art relève d'une « interrogation métaphysique relative au mode d'existence des œuvres d'art », ou formulé plus simplement, un questionnement à savoir « quelle sorte de chose est une œuvre d'art ? » (Darsel, 2007 : 338). Pour peu qu'on s'intéresse à la question de l'art, de ses acteurs et de ses produits, cette question du statut ontologique de l'œuvre d'art a transcendé les disciplines et fait débat depuis toujours. Disons brièvement, pour le moment, que nous adhérons au postulat selon lequel l' « œuvre d'art est une entité particulière qui fonctionne esthétiquement », que « cette fonction est sa nature » et que « les œuvres d'art, quelles qu'elles soient, partagent une manière d'être essentielle [...] caractérisée par leurs conditions de production et de réception » (Darsel, 2007 : 339). Ce dernier point est important, puisque l'étude sociologique d'un domaine relevant d'une dimension esthétique doit prendre en compte cette part normative sur la façon d'organiser la vie sensorielle des individus et cela, tant dans la réalisation d'une œuvre artistique que dans sa réception par autrui (Ramognino, 2007 ; Demers, 2004 ; Heinich, 1998).

Les approches constructivistes et positivistes ont le plus souvent ignoré l'œuvre et sa matérialité, ainsi que le travail investi par l'auteur et le spectateur face à celle-ci (Ramognino, 2010 ; Ansart, 1999). Heinich explique que les œuvres possèdent des propriétés intrinsèques, tant plastiques, musicales ou littéraires, qui sont autant de facteurs de transformations pouvant agir sur les individus et cela, de différentes manières : en suscitant des bouleversements émotifs ; en agissant sur leurs catégories cognitives, en entérinant ou brouillant ses découpages mentaux ; en jouant sur les systèmes de valeurs et de jugement ; en jouant sur l'espace des possibles perceptifs et affectifs au niveau des expériences sensorielles, des cadres perceptifs et des catégories évaluatives permettant d'assimiler les œuvres. Les œuvres agissent également sur les représentations du monde ordinaire ou encore la construction d'un imaginaire collectif (Heinich, 2004, 1998).

Afin d'approfondir sociologiquement notre champ de recherche sur un paradigme esthétique et tenter de définir les spécificités de l'œuvre artistique, nous allons nous interroger dans un premier temps sur ce qui peut constituer un rapport au monde proprement esthétique, en abordant cette question par l'intermédiaire des domaines d'activités sociosymboliques qui permettent aux individus d'appréhender la réalité en un tout cohérent. En second lieu, nous nous questionnerons à savoir si les propriétés de perception sensible, ou sensorielle, de la réalité par les individus ne pourraient pas constituer une propriété propre à l'art. Nous verrons que certains auteurs entrevoient la multiplicité des « styles de vie » comme autant de façons dont les individus expriment subjectivement leurs expériences quotidiennes, pouvant même participer à l'esthétisation de l'existence et incarner le « goût » d'une époque. Nous aborderons par la suite ce qui nous semble une des propriétés les plus importantes de l'art, soit sa grande capacité à faire émerger une pluralité de signification. En effet, nous verrons que la portée symbolique de l'art permet, par la distanciation, de mettre implicitement en rapport des espaces-temps sociaux différenciés, permettant ainsi d'ouvrir symboliquement de nouveaux possibles par la fonction « fabulatrice » des individus à simuler et imaginer de nouvelles formes émergentes de ce rapport entre formes sociales. Finalement, nous aborderons brièvement comment différentes sociétés, à travers l'histoire, ont tenté d'amenuiser cet écart entre l'art et la réalité.

4.1 – La dimension esthétique et les fondements de la réalité

Un premier postulat, rapporté par le rapport Rioux et la précédente revue des sociologies de l'art, affirme que l'œuvre artistique permet de faire vivre aux individus une expérience sensible qui « transcende » cognitivement différents régimes de la réalité. En effet, plusieurs auteurs évoquent cette capacité de l'art à participer aux deux mondes, soit en chevauchant les mondes du quotidien et celui de l'imaginaire, et d'avoir la possibilité d'ouvrir un espace des possibles prenant le relais des pratiques usuelles du quotidien :

La logique interne de l'œuvre d'art aboutit à l'émergence d'une autre raison, d'une autre sensibilité, qui défie la rationalité et la sensibilité intégrées dans les institutions sociales dominantes. Selon la loi de la forme esthétique, la réalité reçue est nécessairement sublimée : son contenu immédiat est stylisé, les « données » sont remodelées et réordonnées conformément aux exigences de la forme artistique. (Marcuse, 1979 : 21)

Il nous semble opportun de nous interroger, dans un premier temps, sur la nature de cette « réalité » que vivent, ressentent, peut-être même subissent, tous les individus d'une même société. Pour ces derniers, la vie quotidienne se présente comme un tout cohérent et donné, étant l'aboutissement d'un processus de « rationalisation » selon Weber (Mazuir, 2004), ou d'« objectivation » (Berger & Luckmann, 2012) et qui culmine à une « normativité » sociale (Ramognino, 2007) permettant aux individus de constituer un savoir de sens commun socialement partagé (Berger & Luckmann, 2012 ; Molino, 2009, 2003). Même si chacun des membres d'une société ne vivent pas les mêmes expériences subjectives à travers un quotidien qui leur est distinct, ce savoir de sens commun leur permet globalement de se comprendre et d'œuvrer dans une réalité socialement reconnue et commune. Comme le souligne Lucien Goldman, ce sens commun permet d'établir une nécessaire « vision du monde » cohérente et unitaire sur les relations de l'humain avec ses semblables et avec la société (Dumont, 2014).

Malgré l'hétérogénéité des phénomènes sociaux constituant la réalité de la vie quotidienne, les individus vont, de par leurs pensées et leurs actions, faire émerger une multitude de domaines d'activités sociosymboliques, appelés sphères différenciées dans le sens wébérien (Mazuir, 2004) ou encore sous-univers de cohérence (Berger & Luckmann, 2012), qui vont faciliter la compréhension de ce que les individus rencontrent dans la quotidienneté de leur existence. Ces différents domaines d'activités sociosymboliques reposent sur des systèmes de valeurs et des modes de représentation qui délimitent leur singularité face aux autres domaines et qui les

poussent à œuvrer vers une finalité spécifique recherchée (Mazuir, 2004). Ainsi tous les objets, phénomènes ou activités sociales mettent en œuvre une normativité multidimensionnelle qui s'applique à travers différents univers sémantiques : économique, politique, juridique, éthique, morale, esthétique, affective, religieuse, symbolique, technique, etc. (Ramognino, 2007 ; Demers, 2004). Disposant d'une certaine autonomie, un domaine d'activité sociosymbolique n'est jamais totalement hétéronome et entièrement soumis à des déterminations extérieures (Heinich, 2004 ; Maffesoli, 1985), sinon elle ne pourrait se différencier des autres et la réalité serait complètement insaisissable pour les individus. En résumé, ces différents domaines, en tant que « régions signifiantes spécifiques » disposant de leur propre structuration et de leur propre système symbolique, possèdent un « caractère de clôture » irréductible, mais floue, tout en étant liés par de multiples, complexes et perpétuelles relations avec les autres domaines. Ceci permet aux êtres de vivre dans un monde relativement homogène, cohérent et socialement partagé (Berger & Luckmann, 2012 ; Molino, 2009, 2003).

Les individus sont aptes cognitivement à passer d'un domaine d'activité sociosymbolique à l'autre, en étant conscients que ces domaines sont constitutifs de la pluridimensionnalité de la réalité. Il y a par contre toujours un domaine ou une sphère de réalité qui se présente comme étant la réalité première, et qui domine les autres. Cette dernière devient normale, allant de soi, naturelle, ordonnée, permettant d'orienter un certain rapport au monde (Berger & Luckmann, 2012 ; Heinich, 2004). Par exemple, Weber a démontré comment la religion a produit des éthos, soit « des systèmes de dispositions qui impriment une orientation de la conduite de vie dans un sens spécifique » et produisant, entre autres, des « comportements économiques » homologues aux valeurs capitalistes (Fleury, 2010 : 17). Son caractère d'apparence naturel est donc coercitif et hégémonique pour les individus ; se défaire ou nier cette réalité est non aisé pour ceux voulant la contester (Berger & Luckmann, 2012).

4.1.1 – Domination et totalisation du rapport au monde

Il existe donc un domaine d'activité sociosymbolique qui est saisi par les individus comme étant la réalité première et qui tente d'imposer un certain rapport au monde. En tant que formes sociales aux contenus et aux apparences différenciées, les domaines ou sphères peuvent être sources de tensions et d'affrontements sur la base de leurs différences (Mazuir, 2004) afin de

contester leur régime de domination, de légitimité, voire même leur irréalité à justifier et rendre cohérent leur rapport au monde. Nous présenterons deux exemples tirés des domaines religieux et économique :

4.1.1.1 – Le rapport au monde religieux

Selon Max Weber, les sphères peuvent opposer leurs contraires en tant qu'« orientations du refus du monde » (Weber, 1996 : 410). En effet, l'auteur va démontrer comment le rapport au monde religieux a été attaqué et remis en cause sur sa cohérence rationnelle par, entre autres, la sphère esthétique. Si dans un premier temps, la religion et ses visés universalistes vont représenter une « source intarissable, d'une part de possibilités d'épanouissement artistique, d'autre part de stylisation, à travers la fixation d'une tradition » (Weber, 1996 : 435), en utilisant l'art comme véhicule de « propagande émotionnelle » pour les masses, l'intellectualisation et la rationalisation de la vie vont remettre en question cette mainmise religieuse sur la sphère esthétique. En effet, cette dernière va se développer dans son propre sous-univers de valeurs spécifiques et autonomes, assumant à lui seul une fonction de « délivrance [...] à l'intérieur du monde » (Weber, 1996 : 436) et remettant ainsi en cause la sublimation du « statut-délivrance » de la religion, en tant que « tentative de rationalisation pratique et systématique des réalités de la vie » (Weber, 1996 : 451-452). La sphère esthétique va également remettre en cause l'éthique religieuse fondée sur la communauté, en promouvant le ressentir d'émotions esthétiques tant pour l'artiste que le récepteur, et d'une façon profondément subjective. L'éthique religieuse rationnelle ne pourra que s'opposer à l'irréalité d'une délivrance « intramondaine » puisée à travers l'égoïsme d'une « jouissance irresponsable » (Weber, 1996). Ces oppositions culmineront à un renversement de positions, alors que plus les sphères économique, politique, esthétique, érotique et intellectuelle apporteront de nouveaux idéaux proposant une nouvelle rationalité du monde externe à la sphère religieuse, autant cette dernière et sa revendication que le cours du monde, avec ses souffrances, ses inégalités et ses injustices, soit un processus doté d'un sens deviendront de plus en plus irrationnelle. Ainsi avec la montée de l'intellectualisation, l'emprise du religieux sur le rapport au monde des individus déclinera, amenant une perte de sens et un « désenchantement du monde », mais qui culminera à l'émergence d'un polythéisme des valeurs au détriment de la croyance en un dieu unique (Fleury, 2010 ; Mazuir, 2004 ; Weber, 1996).

4.1.1.2 – Le rapport au monde économique

Si la religion a longtemps rationalisé les nombreuses composantes de la réalité quotidienne, il est indubitable selon plusieurs auteurs que l'économie va devenir le domaine privilégié d'activité dans la société capitaliste (Rioux, 1984). Ceci ne doit pas être envisagé comme quelque chose de subit ; les mutations ne sont possibles que « par suite de transformations profondes des structures sociales » (Dumont, 2014 : 154). Si Weber évoque l'émergence d'un éthos capitaliste qui naîtra de l'éthique protestante, ce nouvel état d'esprit puisant son sens dans l'activité du travail favorisera l'arrivée de l'être économique moderne (Fleury, 2010). Ainsi la science économique va devenir, en s'autonomisant à son tour, un nouveau schème de croyances explicatives de la pluralité des activités humaines. Le philosophe québécois Alain Deneault a écrit à cet effet une série de feuillets qui relatent justement la spoliation du terme économie des différents domaines d'activité humaine, dont la nature, la religion et l'esthétique. Si le domaine de l'esthétique a longtemps bénéficié de l'ingérence du religieux dans sa sphère, de nombreux observateurs dénotent que la production des œuvres culturelles et artistiques sera de plus en plus prise en charge par les industries culturelles dans une nouvelle économie dite « créative » (Bouquillion, Miège & Moeglin, 2013). Selon certains, le capitalisme aurait intégré la dimension esthétique ; l'ordre du style, de la séduction et de l'émotion seraient de plus en plus canalisés par les mécanismes financiers et marchands (Lipovetsky & Serroy, 2013).

4.1.2 – Les domaines d'activités sociosymboliques, un retour des macro-théories ?

Nous pouvons en convenir, l'idée d'une dimension esthétique saisie en tant que domaine d'activité sociosymbolique ou sphère d'activité humaine ne nous informe guère sur les spécificités constitutives de cette dernière, si ce n'est que de placer encore une fois la question de l'art sous des logiques de domination. Servant plus qu'autrement au niveau heuristique (Molino, 2009), Weber considérait les sphères comme un instrument d'orientation idéaltypique et présentées dans leur rationalité achevée (Weber, 1996). Molino rappelle que les acteurs sociaux entretiennent avec ces différents domaines d'activités de multiples rapports et qui traduisent autant « d'attitudes distinctes » (Molino, 2003). Il faut en ce sens se méfier des macro-théories qui, en plaçant un domaine d'activité en position dominante, tentent d'appréhender la société dans un tout cohérent. De plus, il est à se demander si un produit artistique créé sous les modalités, par exemple, d'une sphère religieuse comporte des finalités totalement différentes

d'un autre produit créé dans une perspective reliée aux industries culturelles. À ce sujet, nous avons vu par Sahlins qu'il y avait surtout un détournement symbolique entre un objet rituel et celui d'un objet produit pour la consommation de masse, ne nous informant aucunement au niveau de la conception formelle et de l'appréhension sensible des individus face à ces objets esthétiques (Sahlins, 1980). Malgré ces acceptions et sans nécessairement vouloir utiliser le domaine d'activité sociosymbolique en tant que modèle explicatif de la question artistique, cette conceptualisation à tout le moins le mérite d'être éclairante sur ce que nous évoquons par l'idée d'un rapport au monde esthétique.

4.2 – Une socioanthropologie des sens

Déplaçons quelque peu notre lorgnette sociologique en misant cette fois-ci sur les dimensions sensorielles et perceptives de la question esthétique. Nous avons constaté que plusieurs auteurs du chapitre précédent évoquaient le fait que la dimension esthétique se rapporte à l'appréhension sensible du monde par l'humain, que certains ont même définie en tant que « science de la connaissance sensible » (Blanc-Benon, 2007 : 172). Selon Demers, l'esthétique est une dimension ontologiquement humaine à « entretenir corporellement, par l'intermédiaire des sens, un rapport sensible avec le monde au cours d'une existence qui se vit phénoménalement au travers des catégories du temps et de l'espace » (Demers, 2004 : 91). Si la vie sociale demeure en tout temps une réalité partagée et perçue (Berger & Luckmann, 2012), il nous semble intéressant de sonder la question esthétique en tant qu'interprétation perceptive des individus en regard de leur histoire personnelle, de leurs appartenances sociales et culturelles, de leur éducation (Le Breton, 2006).

Pour Molino, l'esthétique est une expérience qui est de « nature fondamentalement sensible » (Ramognino, 2006 : 43) et d'un point de vue sociologique, l'étude de cette dimension pourrait reposer sur sa capacité d'appréhension sensible du monde propre à la biologie humaine ; les cinq sens dont sont dotés les individus constituant un système unique de références spatiotemporelles (Demers, 2004). Certaines études, reprenant les recherches de Simmel sur l'importance de la perception et de l'influence sensorielles mutuelles dans la coexistence intersubjective (Simmel, 2013), vont proposer une socioanthropologie de la fonction sociale des sens, où certaines périodes de notre histoire auraient favorisé l'utilisation plus substantielle de certains

organes de l'appareil sensitif des individus au détriment de d'autres (Le Breton, 2008, 2006 ; Demers, 2004 ; Maffesoli, 1985). En effet, l'être humain aurait assisté à différentes « conjugaisons de sensibilités » où pour certaines époques, par exemple, il y aurait eu une prédominance de pratiques sociales plus « tactiles » (Maffesoli, 1985), alors que l'urbanisation des sociétés contemporaines aurait amené, entre autres, une hypertrophie de « l'œil citadin », au détriment des autres sens, comme l'odorat (Simmel, 2013 ; Le Breton, 2008, 2006).

Toutefois, envisager l'esthétique via l'expérience perceptive humaine ne semble pas être révélateur d'une conduite proprement esthétique selon certains auteurs. Pour Dumont, il faut éviter de traiter de la question des objets culturels, tels un tableau ou un livre, via un cadrage lié à la perception (Dumont, 2014). Selon Schaeffer, le monde se présente et agit sur l'être ; ce dernier tentant en retour d'interpréter ou de s'adapter à cette action. Dans le cadre de cette relation cognitive, les activités pertinentes sont plus du domaine mental, sollicitant par exemple la perception, l'imagination et la conceptualisation. Pour l'essentiel, une relation esthétique aux choses n'est pas foncièrement différente de n'importe quelle relation cognitive ; elle n'implique pas une dimension sensitive plus probante. Ce qui constitue la différence selon l'auteur, c'est que la conduite esthétique se réalise pendant le déroulement intéressé d'une recherche cognitive, cette dernière devenant le support d'une réaction émotive. En d'autres mots, plutôt qu'évoquer les propriétés de l'objet, Schaeffer atteste que cette attention cognitive se développe à travers une relation spécifiquement esthétique, cette relation ne relevant pas uniquement de la subjectivité puisqu'elle peut également être objectivée par la culture ou l'éducation du sujet (Schaeffer, 1996). Malgré tout il peut s'avérer difficile, selon Le Breton, de passer de l'individuel au collectif avec ce type d'approche, en tentant de voir comment émerge un « style » de perception qui serait propre à une communauté ou un univers sensoriel particulier (Le Breton, 2008, 2006).

4.2.1 – L'esthétisation de l'existence par les styles de vie

Cette idée d'une objectivation sociale des conduites proprement esthétiques amène certains auteurs (Demers, 2004 ; Maffesoli, 1985) à considérer les différentes manières dont les acteurs sociaux adoptent un style de vie comme autant de façons d'incarner et d'exprimer une subjectivité individuelle, réelle ou imaginaire, face à des expériences sensibles partagées, particulières et contextualisées, à chaque société et à différentes époques ; « il s'agit du « goût »

d'une société à un moment donné [...] le « style » apparaît comme le facteur esthétique déterminant de toute culture » (Demers, 2004 : 102).

Simmel voyait à travers le phénomène social de la mode une stratégie de visibilité et de reconnaissance mutuelle entre les individus, caractéristique d'un nouveau style de vie propre à l'hyperstimulation sensorielle des grands agglomérats urbains (Simmel, 2013). Dans le même esprit, toutes les manières dont se dote une société pour organiser la vie sensorielle des individus constituent des manifestations esthétiques : la gastronomie, le tatouage, la mode, l'enjolivement des objets utilitaires, du mobilier, des maisons, des jardins, des villes, des animaux domestiques, les arts décoratifs, le sport, la sexualité, etc. (Demers, 2004). Norbert Elias explique dans *La civilisation des mœurs* que le comportement même des individus peut manifester une dimension esthétique. L'auteur démontre une migration des pratiques de la société de cour vers l'ensemble des classes populaires par l'étiquette et les manières à la table, le contrôle de soi, les représentations du propre et du sale, etc. (Elias, 2011). Bref, tous les arts de vivre pouvant normaliser les actions individuelles des sociétés peuvent se révéler des manifestations de l'esthétisation de l'existence (Demers, 2004).

Le danger avec ce genre de typologie des sensibilités qui incarnerait une époque est le fait que la structuration sociale se retrouve encore une fois subordonnée par des contraintes hétéronomes, risquant de broyer la pluralité des expériences esthétiques qui ne seront sauvegardées dans ce qui sera retenu par l'histoire (Heinich, 2004). La dimension esthétique ne doit pas être uniquement envisagée dans le sens d'un style propre qui émergerait à chaque époque ou à chaque culture, mais plutôt comme un « continuum de manifestations » (Demers, 2004) ou un « courant sensoriel ininterrompu » (Le Breton, 2008) qui « socialise les sens de chaque individu » (Demers, 2004). En ce sens, cette approche relève peut-être davantage d'une étude de la culture, ou même d'une sociologie du corps. Par cette manière d'envisager la sensibilité d'une société, le « style de vie devient l'expression totale d'une société » (Demers, 2004 : 103), mais au détriment de la pluralité de ses expressions.

Malgré tout, l'idée d'une esthétisation du quotidien par les styles de vie rejoint en quelque sorte la vision pragmatique du philosophe américain John Dewey, qui voyait également l'art avant tout

comme une expérience esthétique. Il portait un regard progressiste et démocratique sur les relations sociales horizontales face à des pratiques habituellement non considérées historiquement comme relevant de l'art, telles que les arts utilitaires, les arts populaires et les médias de masse. Cette conception de l'art en tant qu'expérience esthétique permet d'ouvrir la porte à un ensemble de phénomènes tels que la pratique du sport, l'art culinaire, la décoration intérieure, les ornements du corps, etc., rendant stériles les incalculables tentatives pour définir ce qu'est une « véritable » œuvre d'art (Shusterman, 1992). En rompant le supposé lien entre une sphère esthétique et les disciplines artistiques en tant que domaines autonomes, la dimension esthétique n'est plus contrainte à un type d'objets qui délimiterait un domaine ontologique spécifique. Comme l'affirmait précédemment Schaeffer, les produits artistiques et culturels peuvent très bien n'entretenir aucun lien avec l'esthétique, car cette dernière ne détermine pas une propriété interne qui se retrouverait dans un objet artistique, mais seulement une propriété basée sur une finalité relationnelle recherchée avec l'objet, soit la recherche d'un plaisir sensitif, ou non, dans son usage (Schaeffer, 1996).

4.3 – La portée symbolique de l'art

Selon Molino, ces théories pragmatiques de l'art ne permettent toutefois pas de saisir pourquoi et comment les individus peuvent produire et recevoir, par exemple dans une création littéraire, des discours non sérieux ou encore d'imaginer un monde non réel par la fiction (Molino, 2003). Nous nous rappellerons que plusieurs écrits sociologiques des chapitres précédents mentionnaient la très grande portée symbolique de l'art, offrant aux créateurs et récepteurs d'une œuvre esthétique « d'être au monde en participant à d'autres perceptions de ce monde, et de s'en distancier » (Ansart, 1999 : 38). Comme le souligne Ramognino, « l'analyse de la dimension symbolique des formes de la culture en général ou de la littérature en particulier appelle que soit reconnue leur spécificité symbolique » (Ramognino, 2010 : 147). En ce sens, il nous semble opportun de revisiter encore une fois les différents régimes de réalité perçus par les individus.

4.3.1 – Les régimes de perception de la réalité

Plus avant dans ce chapitre, nous avons relevé qu'il existait une multitude de domaines d'activités sociosymboliques permettant aux acteurs d'une société d'ériger un sens commun, soit une même réalité socialement reconnue. Ceci étant, il existe également d'autres régimes de réalité

que les situations pragmatiques de l'« ici et maintenant » associé à la réalité de la vie quotidienne, et qui dépasse largement la dichotomie usuelle entre le réel et l'irréel (Molino, 2003). En effet, tous nos rapports sociaux ne sont pas basés autour d'expériences avec des personnes « réelles » en situation de « face-à-face » ; il est également possible d'établir des relations indirectes, avec des personnes connues ou non, présentes ou absentes, avec des prédécesseurs non contemporains ou d'éventuels successeurs, tout cela évoqué par la pensée, le souvenir, le rêve, l'imaginaire, etc. La vie quotidienne peut être ainsi expérimentée à travers différents degrés de proximité et d'éloignement avec des personnes, des objets ou des événements et cela, à la fois dans l'espace et dans le temps. (Berger & Luckmann, 2012).

Nous savons qu'il est possible cognitivement pour les individus de passer d'un régime de réalité à un autre. Si nous prenons un exemple inspiré d'une dimension proprement esthétique, il est aisé d'admettre qu'un individu puisse passer du régime de la réalité quotidienne au régime du monde fictionnel issu d'un roman, d'une émission télévisuelle, d'une pièce de théâtre. Comme le souligne Berger & Luckmann, le spectateur se voit ainsi « transporté dans un autre monde » (Berger & Luckmann, 2012 : 73) avec un ordre de signification qui lui est propre et pouvant différer en tout point de la mise en ordre du quotidien. Une fois la lecture ou le visionnement terminé, l'individu retourne à la « réalité » de sa vie familière.

4.3.2 – *Le monde est symbolique*

C'est la propriété symbolique des choses, objets ou actions qui permet de s'affranchir de l'immédiateté et du pragmatisme de l'« ici et maintenant » pour accéder, par des « détours », à des régimes de réalités autres. Dotée d'une autonomie sur l'existant, la fonction symbolique permet au monde quotidien d'être rempli de significations pour les individus, en tant que « production humaine de signes » (Berger & Luckmann, 2012 : 85-86). Le signe est ce qui remplace une chose, une personne, un fragment d'expérience et qui le remplace pendant son absence. Le signe peut autant référer à des choses temporellement distantes, qui émanent du passé (par exemple, par le souvenir) ou qui se projettent dans le futur (par la rêverie, l'imagination, la création technique, artistique et scientifique, etc.). Ainsi le signe permet des renvois, des détachements, vers d'autres réalités d'une façon infinie et c'est cette notion de renvoi

qui est fondamentale et caractéristique de la fonction symbolique (Berger & Luckmann, 2012 ; Molino, 2009, 2003).

Il est possible d'objectiver l'expressivité humaine, par exemple avec le langage, le dessin ou les objets stylisés, en tant que systèmes de signes. L'individu a ainsi la capacité d'employer ou de produire esthétiquement ces systèmes de signes pour détourner d'une manière particulièrement efficace la réalité quotidienne, en actualisant « un monde entier » à tout moment et pouvant faire douter, chez certains individus, de l'ordre même de la réalité. Par exemple, il est possible que suite à la lecture d'un roman bouleversant et après avoir été si touché émotivement par une réalité dite « fictive » du domaine de l'imaginaire, que le retour au « monde sérieux » peut devenir problématique pour le lecteur et ne plus jamais être envisagé comme avant. Ainsi ces « intrusions » symboliques, par l'art, dans le cours de la réalité quotidienne peuvent être aussi significatives que les réalités tangibles de l'« ici et maintenant » et objectiver de nouveaux régimes de réalités pouvant être socialement partagés et transmis de génération en génération (Berger & Luckmann, 2012).

Selon Dumont, c'est le caractère duel de la culture qui permet d'inscrire les individus dans le monde et de s'échapper hors du quotidien. Le sociologue évoque un « double rapport au monde » entre une culture première relevant de l'ordre du sens commun et une culture seconde basée sur le changement, le possible, l'incertitude ou l'angoisse. C'est le désir d'une cohésion et l'établissement d'un sens dans la vie des individus qui poussent ces derniers à symboliser leur quotidien, en érigeant « des univers parallèles où la perception, l'action, le discours puissent retrouver leurs assises et leurs intentions » (Dumont, 2014 : 61). C'est à travers leurs représentations, au fondement de leurs actions, que les êtres vivent dans la cohabitation d'une pluralité de mondes symboliques. En effet, c'est par leurs connaissances et leurs croyances ordinaires que les individus s'engagent d'une façon pratique et émotive dans les différentes réalités de leur quotidien (Petitat, 2006). Cette action de représenter serait inhérente à l'être humain, et cela dès l'enfance, via le jeu symbolique et les activités relevant du faire-semblant ; l'imitation, le jeu, le dessin, le langage sont autant d'expériences usant de signes qui permettent à l'enfant de développer sa capacité symbolique et de construire des représentations relevant de mondes parallèles issus du réel et de la fiction (Petitat, 2006 ; Molino, 2003).

4.4 – La distanciation symbolique et l'élargissement du champ des possibles

Ainsi l'action de l'être humain participe de deux mondes indissociables, celui de l'effectuation pratique et celui de la représentation. Cet état de fait permet, selon Petitat (2006), d'ouvrir un « espace de virtualités » ou encore, un espace des possibles : si le monde de l'effectuation pratique, qui se déroule linéairement dans le temps et via un schéma comportemental de type stimulus-réponse, est réel et irréversible, le monde de la représentation est quant à lui virtuel et réversible. En effet, l'acteur social peut, comme nous l'avons évoqué précédemment, requérir par la mémoire et le souvenir à des expériences antérieures, ou par l'imaginaire à des situations futures, permettant à l'humain, comme le diront Dumont et Molino, de se « désengluer du monde » (Ramognino, 2012 ; Petitat, 2006). Il y a ainsi une importance décisive du virtuel et de la fiction dans la construction du réel, où des « espaces de jeu [dans] nos formes relationnelles réelles s'élaborent à la lisière de virtualités extrêmement mobiles », créant ainsi une tension entre de possibles réversibilités symboliques et la réduction de ces possibles via les régularités et les règles de la vie sociale (Petitat, 2006 : 93).

Selon Dumont, il faut envisager les intentions de l'art et de ses objets dans l'espace dessiné par cette distance entre « le monde du sens et celui des formes concrètes d'existence » (Dumont, 2014 : 27). Employant le concept de « stylisation » en tant que mise en forme esthétique de la réalité, l'objet culturel (tels le livre, le film ou la peinture) permet l'expression « des décrochages et des reconstructions » de sens entre une culture première et une culture seconde, où l'être humain devient témoin d'une « fissure » entre le monde commun, empirique, et un autre monde issu d'une « tentation de rupture » pouvant culminer à l'avènement d'une autre conscience (Dumont, 2014).

Le théâtre « réaliste » de Bertolt Brecht tente justement de créer cet « effet de réel » qui amène le spectateur à jouer le jeu de croire à un réel « fictif » de la représentation (Vigeant, 1997). En tant que médiation du réel, le théâtre de Brecht appelle à une distanciation chez le spectateur afin d'éviter que ce dernier perçoive la « réalité » de la scène de la même façon que la réalité du monde. La stylisation du jeu des comédiens et de la mise en scène doivent amener le spectateur à percevoir la différence d'avec sa réalité, en accentuant certains traits, afin qu'il puisse remettre en question celle-ci :

Toutes ces formes théâtrales ont en commun de « grossir » la vie pour mieux la faire voir. « Parler du réel » veut alors dire le représenter sur un mode artistique, en tant que reconstruction et inspirée par un certain point de vue. L'artéfact devient une réorganisation stylisée du monde : il est discours sur ce monde, puisqu'il attire l'attention sur certains de ses aspects qui ont été ainsi mis en lumière. C'est dans ce décalage entre la réalité et la fiction que s'insinue le message, la pensée artistique. (Vigeant, 1997 : 60)

Pour Petitat qui a étudié plus spécifiquement le monde de la fiction littéraire, l'œuvre artistique créerait ainsi une tension chez les individus par cette capacité de réversibilité du monde quotidien pour mieux « nous séduire, nous émouvoir, nous faire réfléchir, pour explorer des voies anciennes et nouvelles, dominantes ou marginales » (Petitat, 2006 : 85). À travers l'expérience esthétique, l'individu entre ainsi dans une pluralité de mondes imaginaires, fictionnels et symboliques afin de les reconstituer et de les interpréter cognitivement. En d'autres mots l'œuvre, en tant que fait social total, a la capacité de mobiliser une pluralité de mondes, y compris son propre univers symbolique, afin d'y appliquer sa logique propre du « faire-semblant ludique » en opposition au monde « pour le vrai ». Médiatisé par l'œuvre, le réel devient ainsi un réel fictionnel qui permet de s'affranchir des limites du possible en s'arrachant d'une façon virtuelle, comme Dumont l'affirmait, des contraintes du monde factuel. De par l'exploration des actions possibles et impossibles, l'expérience de l'œuvre artistique introduit chez l'individu une « réversibilité symbolique » de la ténacité hégémonique du quotidien.

Molino souligne qu'il ne faut pas opposer le réel à l'irréel, mais bien l'actuel, qui correspond au champ de notre expérience sensible de l'ici et maintenant, par rapport au non actuel, ou virtuel, qui l'entoure (Molino : 2003). Le sens, pour l'individu, ne s'acquiert alors que dans cette opposition, où l'actuel ne peut être saisi que par son dépassement dans la virtualité, soit dans sa large part de possible. Petitat complète en affirmant que si le réel de l'« ici et maintenant » est peu ou pas réversible, le virtuel, lui, est réversible à volonté. C'est dans cette tension entre les deux mondes constitutifs de l'action, soit entre la réalité et la représentation, ou encore entre l'« irréversibilité réelle et la réversibilité symbolique virtuelle » (Petitat, 2006 : 93) que s'ouvre l'étendue des possibles pour l'humain à travers l'œuvre :

La réversibilité symbolique informe en permanence l'action réelle des virtualités disponibles, ce qui a un effet corrosif sur les régularités et les règles de la vie sociale, qui réduisent les possibles. Les régularités de l'habitude, de la tradition ou de la chosification appartiennent au

domaine de l'action symbolique et sont donc elles-mêmes exposées à la corrosion de la réversibilité symbolique. Nous sommes condamnés à la mouvance relationnelle, à l'historicité. (Petitat, 2006 : 93)

Pour Marcuse, « l'autre possible qui apparaît dans l'art est transhistorique dans la mesure où il transcende toute situation historique spécifique, quelle qu'elle soit » (Marcuse, 1979 : 67). Pour lui, l'œuvre d'art permet la réconciliation de cette tension entre l'actuel et le possible, mais uniquement à travers son autonomie et l'évocation de ses propres symboles. Selon l'auteur, cette distanciation entre la réalité de l'art et celle du social est une caractéristique essentielle de l'œuvre, car elle permet d'évoquer des possibles qui sont inconciliables avec la réalité établie. La dimension esthétique, ou encore la stylisation, permet de rendre acceptable et tolérable ce qui ne le serait peut-être pas socialement. Ce qui fera dire à Marcuse que l'essence même des œuvres a fondamentalement changé, que l'art ne remplit plus aujourd'hui sa fonction cognitive, en ne remettant plus en question l'ordre établi de la réalité et en succombant à un statu quo aliéné (Marcuse, 1979, 1968). Selon l'auteur, la technicité de notre époque se serait saisie des forces imaginatives, ayant comme résultante de réduire la distance entre l'imagination et la raison, en aplanissant les « degrés de réalité entre la vie et l'art » (Marcuse, 1979 : 63).

4.4.1 – Sociohistoire des degrés de distanciation par l'art

Sans avaliser nécessairement ce constat, nous pouvons malgré tout nous demander si, à travers l'histoire et les cultures, l'art et ses produits n'ont pas toujours proposé le même degré de distanciation esthétique entre le réel et le virtuel, faisant ainsi fluctuer par le fait même ses possibilités d'ouverture et de remise en cause du quotidien. En fait, il faut à notre avis présenter cette problématique sous l'angle de l'émergence, à travers l'histoire, de conditions permettant aux artistes et leur travail d'ériger leurs propres normes sociales de mise en forme de l'expérience humaine.

En ce sens, Demers imagine un large spectre où d'un côté, nous assistons à une faible distanciation dans l'appropriation par l'artiste des normes, des styles et des symboles d'une société. L'auteur évoque « les arts nationaux et les arts de classe, arts d'élite et arts populaires » ou plus spécifiquement, les « arts traditionnels exaltant les thèmes religieux et l'ordre hiérarchique ou même le Pop Art, lequel reprenait [...] l'esthétique de la société de

consommation en tentant de combler la distance entre l'art et la vie » (Demers, 2004 : 110). Sur ce dernier point, Côté relevait à-propos comment l'expression artistique d'Andy Warhol était portée par les logiques propres à la production et la consommation de la culture de masse et aux exigences de représentation de la société démocratique de masse en tant que « reflet de tout le monde » (Côté, 2003 : 155). Les formes de la subjectivité individuelle de Warhol enregistrent et transmettent les « réverbérations » immédiates des expressions de cette culture de masse, tel un écho, mais tendent à éliminer par le fait même la sensibilité de cette subjectivité individuelle.

Il est important de rappeler que dans les sociétés primitives, des velléités de rupture et d'affirmation individuelle par un créateur étaient complètement non avenues, les formes culturelles devant exprimer au contraire « la pérennité et la fidélité aux origines mythiques » (Ansart, 1999 : 36). C'est à travers l'intégration dans les usages et les croyances que les artefacts rituels tiraient leurs significations et dans ce sens, ils n'avaient en rien à proposer une réalité immanente et une distanciation avec les réalités quotidiennes. Au contraire, l'objet rituel devait être en correspondance avec l'ordre total du monde (Dumont, 2014 ; Lipovetsky & Serroy, 2013 ; Benjamin, 2007 ; Demers, 2004 ; Ansart, 1999 ; Weber, 1996). Nous avons vu précédemment comment les religions ont assujéti la sphère esthétique à répondre à des impératifs de cohérence ; la sculpture, la danse ou encore l'architecture ayant même tiré parti d'alliances à la fixation d'un style propre à la chose religieuse (Weber, 1996).

Des auteurs comme Benjamin et Marcuse ont également mis en garde contre l'orthodoxie dominante de l'esthétique par les régimes totalitaires, dont le fascisme et le marxisme, l'œuvre d'art se devant de représenter de façon plus ou moins exacte les intérêts et la conception du monde de classes particulières, assignant ainsi à l'art un potentiel politique (Benjamin, 2007 ; Marcuse, 1979). Par le réalisme qui est le plus souvent la forme d'art considérée comme « correcte », la politisation esthétique commandera une convergence entre le politique et la qualité artistique, entre les intérêts de l'artiste et ceux de la classe montante. Par ces considérations, il ne doit y avoir aucune distanciation entre l'esthétique et le matérialisme historique, puisque la totalité des rapports sociaux doit être représentée dans l'œuvre, ayant ainsi une dévaluation entière de la subjectivité de l'artiste, de l'intériorité, des émotions et de l'imagination, qui se dissout dans la conscience de classe.

À l'autre bout du spectre de notre échelle de distanciation, l'expression de l'artiste se détache et

s'affranchit plus radicalement des codifications propres à sa société. Demers évoque une distanciation plus négative, à travers une fuite hors du réel, par exemple les courants romantique, surréaliste ou encore automatiste, comme autant de manifestations contre des normes sociales jugées obsolètes et oppressantes (Demers, 2004). Sans être entièrement détaché des différentes sphères constitutives de la société, le domaine de l'art dit moderne comporte un plus haut degré d'autonomie esthétique et acquiert sa logique propre, ayant ainsi moins d'assise et de correspondance avec la réalité commune de l'existence. La modernité esthétique, avec ses différentes ruptures, apparaît pour Côté comme l'expérience radicale de l'expression symbolique de la subjectivité artistique et de ses conditions de possibilités à travers les structures symboliques de l'ensemble de la société auxquelles elles s'adressent (Côté, 2003).

L'émergence de l'art moderne et du rejet de l'ordre, des formes communes et des valeurs établis amène un haut degré d'autonomie aux artistes et leurs œuvres, dont la plus évidente est sûrement l'abstraction en peinture. Portée par un désir de rupture avec les modes traditionnels d'appréhension des œuvres et en proposant de nouvelles avenues aux temps et espaces habituelles, « la peinture abstraite écarte les imageries quotidiennes de la perception pour retrouver les mouvements créateurs des formes » (Dumont, 2014 : 97). C'est donc avec la venue de l'art moderne, dans sa phase la plus radicale avec l'art pour l'art, qu'on assiste à la plus grande distanciation esthétique avec le quotidien (Demers, 2004).

Pour d'autres auteurs, l'art moderne, dans une de ses incarnations plus récentes, serait passé de l'œuvre formaliste radicale à l'exhibition directe et immédiate du geste « créatif » de l'expression, rendant caduque l'idée même de l'objet d'art :

Ainsi, partant d'une « culture » qui se voulait une synthèse de toute l'expérience sociale et humaine dans l'intégration et l'harmonisation de ses diverses médiations [...] et au cœur de laquelle se présentait l'expérience synthétique suprême de l'Art, on est allé progressivement, à travers toute l'histoire de l'art moderne, vers l'art immédiat. (Freitag, 2002 : 173)

De cette façon, le spectateur est invité, par l'art, à participer d'une façon totale, à la fois intellectuelle et physique, à une expérience esthétique qui se substitue à l'œuvre. En faisant éclater les cadres traditionnels de l'art, la « multiplicité d'évènements artistiques [deviennent] foncièrement indissociables de la vie elle-même » (Popper, 2007 : 171). Ce détachement extrême de l'art aux normes et aux symboles ferait perdre aux individus la possibilité d'une réelle action

normative sur le monde. En effet, ce système de l'immédiat impliquerait la fin de la distance esthétique et donc la fin de l'art telle qu'on l'a connaît en tant qu'expérience sensible résultante d'une tension entre la subjectivité de l'artiste et l'objectivité de la société (Demers, 2004).

Pour Lipovetsky & Serroy, la présente société serait rendue à un âge « transesthétique » où l'individualisation extrême serait régie par des logiques de marchandisation afin de faire vivre « à grande échelle du rêve, de l'imaginaire, des émotions » (Lipovetsky & Serroy, 2013 : 26). Sous de telles dispositions, la dimension esthétique serait intégrée dans toutes les facettes du quotidien sous l'égide de cette hyperconsommation esthétisée, mais peinerait à créer une existence réconciliée et harmonieuse. La réduction du rapport à la culture en tant que possibilité de vivre une expérience humaine bonifiée, inédite et sur mesure, est vite rabattue à une logique marchande, manipulatrice de symboles pour un nouveau type de codification, bref une nouvelle mise en ordre symbolique. Le produit symbolique industrialisé tend ainsi à convertir en moyens de communication sa dimension imaginaire pour la travestir à son tour en valeur économique (Bouquillion, Miège & Moeglin, 2013).

Il est notable d'observer qu'une faible distanciation esthétique peut se retrouver à la fois dans le rabrouement de la subjectivité artistique, tel que vécu dans les régimes totalitaires, que dans l'autre opposé où l'exacerbation subjective est poussée au maximum dans la poursuite d'une expérience sensible immédiate et continue à travers la production et la consommation de biens culturels et symboliques industrialisés. Ces deux logiques diamétralement opposées soutendraient un même résultat : l'asservissement même d'une dimension proprement esthétique.

4.5 – Constats sur la définition d'un paradigme esthétique et les propriétés ontologiques de l'œuvre d'art

À la lumière de l'investigation réalisée dans le présent chapitre, nous sommes à même de définir l'œuvre artistique comme étant le produit d'un travail symbolique intentionnel ayant comme objectif d'obtenir une expérience perceptive, affective et sensible tant chez le créateur que chez le récepteur de l'œuvre. Pour se faire, l'œuvre procède par la stylisation, c'est-à-dire par un travail fait sur la matière via différentes techniques et manières de faire propre à une discipline relevant d'un domaine artistique (la peinture, le dessin, la sculpture, le moulage, etc.), afin d'actualiser, détourner ou créer son propre système de signes (avec les formes, les couleurs, les images, les textures, etc.). C'est le produit de la stylisation, soit l'œuvre esthétique dans sa matérialité et

pouvant prendre, entre autres, la forme d'une peinture, d'un dessin ou d'une sculpture qui permet d'effectuer cognitivement chez le récepteur des renvois, des détachements vers des représentations relevant de mondes parallèles issus du réel et de l'imaginaire. Cette notion de renvoi est fondamentale et caractéristique de la fonction symbolique et elle permet d'opérer une distanciation avec la réalité. C'est à travers cette « déchirure du réseau de signes », comme le disait Dumont, entre le monde commun et celui issu de l'imaginaire, que nous pouvons assister à l'émergence de nouveaux possibles, car l'œuvre esthétique propose une autre société qui est le relais de celle qui émane du quotidien.

Sous cette conceptualisation de l'art et de ses œuvres, nous évitons d'aborder ces questions sous l'angle de catégorisations posant un regard normatif sur ce qui se qualifie, ou non, pour relever du domaine de l'art. En effet, nous ne faisons aucune distinction entre le « gribouillage » d'un enfant ou celui d'un artiste dit professionnel, entre une pratique relevant de l'artisanat, des arts populaires ou encore celle consacrée par un musée. Nous croyons que peu importe le genre, la discipline, le degré de professionnalisation ou de reconnaissance institutionnelle, les œuvres esthétiques se qualifient ainsi si elles s'érigent d'abord d'une façon autonome, en tant qu'entité spécifiquement esthétique et dotée d'une consistance ontologique (Dumont, 2014).

4.5.1 – L'activité sociale esthétique en tant qu'échanges sociosymboliques

Si toute pratique sociale est ontologiquement symbolique et selon une diversité de formes (Ramognino, 2010 ; Molino, 2009), nous nous devons d'insister sur le fait que la « capacité » symbolique de l'œuvre esthétique nécessite un réseau d'échanges entre acteurs sociaux pour se réaliser (Ramognino, 2010). Dumont avait déjà évoqué le nécessaire échange tripartite de l'expérience artistique où l'humain, via la matérialité d'un objet culturel, ne fait pas que recevoir passivement le donné de son créateur, mais reçoit plutôt une proposition de rupture d'avec son quotidien (Dumont, 2014). Molino explicite plus à fond ce triple mode d'existence de l'objet artistique et de son fondement symbolique. Selon l'auteur, l'œuvre esthétique possède trois niveaux :

4.5.1.1 – Un niveau poïétique

Il s'agit de la phase de production, liée à la technique, à l'habileté, aux instruments et outils, aux matériaux, etc. Le niveau poïétique fait naître une réalité nouvelle qui, de prime abord, ne signifie

rien directement ; on parle d'une phase de création qui est irréductible à son intellectualisation ou à sa théorisation.

4.5.1.2 – Un niveau esthétique

Soit la réception par un spectateur, sans oublier le producteur lui-même. Il faut noter qu'il n'y a pas de correspondance directe entre l'effet produit par l'œuvre chez le spectateur et les intentions du créateur. Tout objet symbolique suppose un échange non interchangeable entre producteur et récepteur, n'ayant pas le même point de vue.

4.5.1.1 – Un niveau neutre

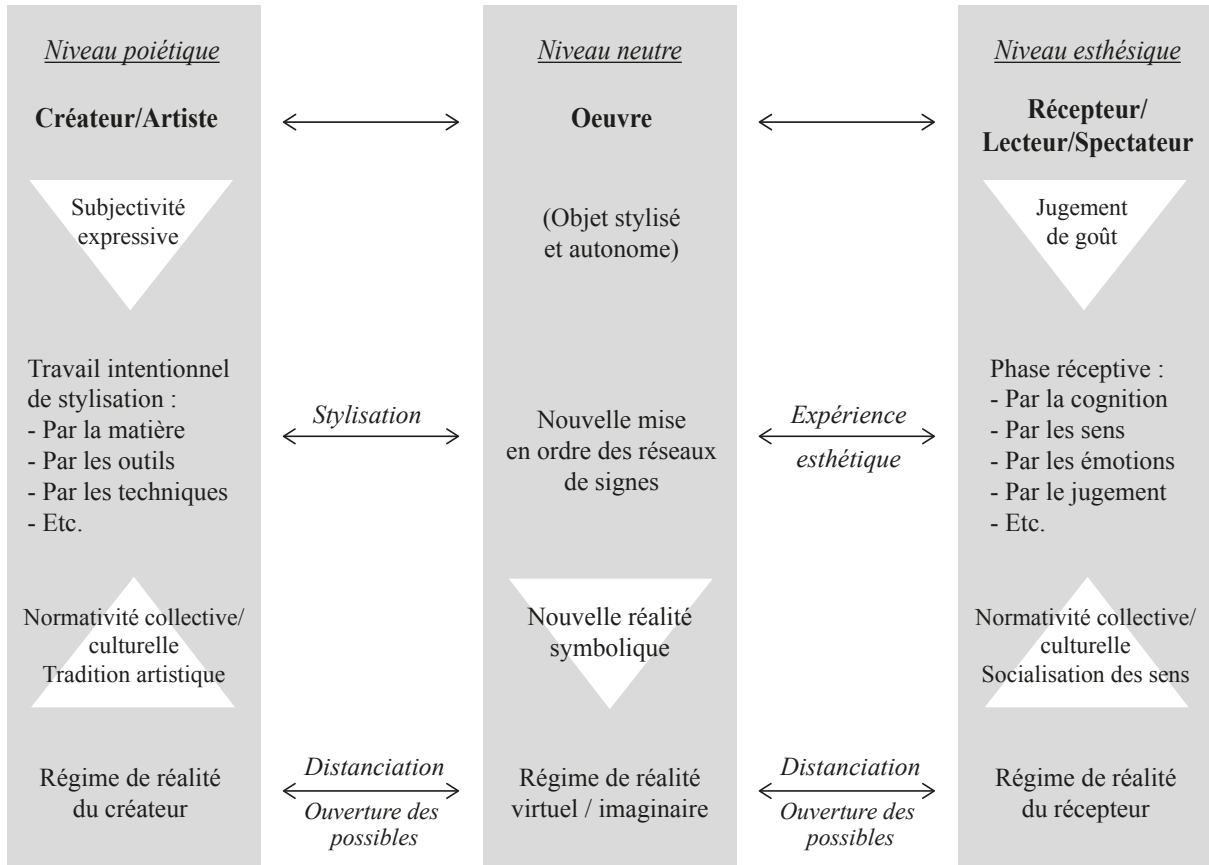
Soit l'objet dans sa matérialité, dont les propriétés exercent des déterminations et non des déterminismes entre les deux niveaux précédents.

Sous cette conceptualisation de Molino, l'œuvre esthétique incarne ainsi, par ses trois niveaux d'un échange symbolique, un fait social total, c'est-à-dire que peu importe le domaine artistique, l'œuvre met en branle la totalité de la société et de ses institutions, en chevauchant et reliant plusieurs sous-univers de sens en simultané (Molino, 2009, 2003). Au contraire des théories de l'information et de la communication qui analysent séparément les pôles de l'émission, du message et du récepteur, en tant que pratique ou activité particularisée (Dumont, 2014 ; Ramognino, 2010, 2006 ; Molino, 2009), l'échange artistique est un ensemble relationnel entre ses formes sociales et matérielles d'existence.

Si dans un premier temps, nous avons défini ce qui constitue ontologiquement l'œuvre esthétique, nous qualifierons d'« activité sociale esthétique » l'entièreté du processus d'échange sociosymbolique tripartite entre la production par un artiste d'une œuvre voulant être reçue en tant qu'expérience esthétique par un récepteur. En ce sens, la spécificité de l'activité sociale esthétique réside, pour le chercheur, dans la reconstruction de l'échange symbolique comme procès social coordonnant le travail du créateur et du récepteur, dans ses conditions d'existence anthropologique. C'est par l'entremise de l'échange tout entier qu'il sera alors possible d'analyser le travail interactif de connaissance sur le monde et des mondes possibles (Ramognino, 2010, 2006 ; Molino, 2009).

Nous modélisons l'activité sociale esthétique de la façon suivante :

Figure 1 : Les trois niveaux d'échange de l'activité sociale esthétique



Dans le chapitre suivant, nous élaborerons un cadre théorique permettant de déterminer sous quelles modalités nous appréhenderons la présente définition de notre objet de recherche.

5. CADRE THÉORIQUE ET DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Les deux précédents chapitres nous ont permis de bien circonscrire ce qui pourrait constituer sociologiquement les fondements d'un paradigme esthétique, soit d'établir les spécificités ontologiques de l'œuvre d'art qui se déploient et s'articulent à travers le processus d'une activité sociale esthétique en tant qu'ensemble relationnel entre un artiste, son œuvre et un récepteur. L'investigation de ce paradigme esthétique a surtout révélé toute la complexité d'une dimension proprement esthétique et qu'une pluralité de conceptions en définit sa constitutionnalité. En ce sens, l'apprentissage artistique et ultimement, d'un rapport au monde proprement esthétique, se fomentent et existent à travers toutes ces activités sociales de conceptualisation de l'art qui, pour l'essentiel, se transmet dans le monde d'aujourd'hui à l'intérieur d'un cadre scolaire. Nous devons ainsi procéder, dans le présent chapitre, à l'investigation de la configuration des formes sociales du savoir à travers les programmes scolaires d'AP et les dispositifs pédagogiques afin d'étudier les modalités de la transmission de ce rapport au monde esthétique à l'école. Pour ce faire, nous devons établir un cadre théorique qui délaisse momentanément une approche sociologique de l'art afin de nous approprier un modèle d'analyse propre à une sociologie de l'éducation.

5.1 – Les enjeux de valeurs par l'apprentissage artistique à l'école

Avant de nous attarder aux rouages intrinsèques du dispositif scolaire, nous croyons pertinent de nous questionner brièvement sur ce qu'un apprentissage artistique à l'école pourrait apporter comme valeur au développement de l'élève. En effet, la production et la transmission de savoirs à l'école conjuguerait des enjeux de valeurs relativement au développement et à l'accroissement des formes sociales d'existence, permettant entre autres à l'élève d'améliorer son potentiel, en plus d'élargir ses droits d'inclusion et de participation à l'école et à la société (Bernstein, 2007).

Par l'intermédiaire de deux enquêtes portant sur l'enseignement du français à l'école, Gabaude, Pandraud & Ramognino ont démontré que l'apprentissage des règles de l'écriture par l'exercice de la dictée et par la rédaction de récits de fiction, mais que nous pourrions porter plus largement à l'apprentissage d'un ensemble de règles et savoirs propres à une discipline artistique, apportent une valeur cognitive qui « participe à la structuration de la pensée, et, par là, à la construction de

certains schémas cognitifs d'appréhension et d'appropriation du monde » (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 : 163). Par cela, une double valeur serait instituée : une première valeur formative, construite avec l'acquisition de nouveaux savoirs par l'élève. Cette valeur cognitive serait LA valeur déterminante propre à l'éducation, où l'élève est amené à apprendre pour le simple plaisir d'apprendre et corollairement, à créer pour le simple plaisir de créer. Malgré le fait que l'éducation représente une valeur en soi et que l'élargissement des potentialités intellectuelles et cognitives chez l'élève pourrait suffire, une seconde valeur, sommative cette fois, se voit construite par l'institution scolaire à travers la transmission des savoirs. Cette valeur, produite par le processus d'évaluation de l'enseignant, permet de classer et hiérarchiser les élèves entre eux, permettant du même coup d'instituer une valeur scolaire propre à chacun.

Ce qui est important de se demander, selon les auteurs, est sous quelles valeurs la transmission des savoirs est instituée à l'école : le savoir en tant que valeur d'émancipation des horizons de l'élève, ou bien en tant que valeur d'échange par l'instrumentalisation du savoir afin d'améliorer sa position sociale? La présentation des travaux de la sociologie de l'éducation de Basil Bernstein posera les bases théoriques nous permettant de cerner le type de configuration sociale pouvant mener à l'établissement d'une valeur cognitive par l'apprentissage de l'art à l'école.

5.2 – Investigation d'un modèle d'analyse sociologique de l'éducation

Qu'est-ce qu'on apprend dans les écoles des Beaux-arts? On y apprend des raisons d'aimer l'art et aussi tout un ensemble de techniques, de savoirs, de savoir-faire, qui font que l'on peut se sentir à la fois incliné et apte à transgresser légitimement les « règles de l'art » ou, plus simplement, les conventions du « métier » traditionnel. (Bourdieu, 2001 : 31)

Si nous voulons, comme nous l'affirmions plus haut, nous saisir de l'œuvre d'art en tant que forme sociale de connaissance résultante d'une multitude de conceptions issues d'autant d'activités sociales esthétiques, nous devons d'abord le faire à partir de sa mise en forme dans le programme d'AP offert par les institutions d'enseignement au Québec. Le curriculum des AP – nous aurons l'occasion de l'expliquer plus en détail – constitue en ce sens, une forme de connaissance socialement constituée qui peut être orientée par une configuration sociale propre à un contexte sociohistorique particulier.

À cet effet, la citation de Pierre Bourdieu n'est pas fortuite. Elle est un clin d'œil au courant de théorisation d'une sociologie critique qui, dans les années 1960 et 70, entrevoyait l'école comme un outil de reproduction sociale à travers le dispositif scolaire. *La reproduction* de Bourdieu, par exemple, empruntait au marxisme ses éléments d'analyse et permettait de comprendre les logiques externes qui subordonnaient l'école à véhiculer implicitement, par les enseignants, des inégalités culturelles (Laval *et al.*, 2011). Par contre, cette théorisation des logiques éducatives, issue d'une période prénéolibérale, ne tiendrait compte, selon certains, des profondes mutations de l'école dans son mode de fonctionnement de moins en moins autonome, sa pédagogie tournée vers l'acquisition de compétences et l'enseignement de savoirs « utiles ». En d'autres mots, l'émergence d'une « nouvelle école capitaliste » serait sommée d'aligner son système éducatif au développement d'un capital humain répondant aux exigences de la « nouvelle économie » (Laval *et al.*, 2011) et une sociologie de l'éducation devrait, selon leur prétention, en rendre compte.

Une école qui transmet une ségrégation de classe à travers ses dispositifs ou encore, une école subordonnée par des rapports sociaux propres à l'économie qui tentent de la redéfinir selon ses besoins ? Dans les deux cas, les différents auteurs se tardent bien d'explicitier les modes de fonctionnement internes de l'école qui véhiculeraient ces déterminismes exogènes. C'est à ce travail de décodage des savoirs que s'attèle la théorisation du sociologue britannique Basil Bernstein, puisant à même une sociologie de l'éducation, mais dont il serait peut-être plus juste de nommer sous le vocable de sociologie de la pédagogie. En effet, Bernstein s'efforce en fait de comprendre et d'explicitier ce qui se passe dans la « boîte noire » que représentent les écoles et leurs classes, et non seulement d'en expliquer les profils d'entrée et de sortie des élèves (Forquin, 1984). Investi d'un modèle descriptif du « comment » de la reproduction d'inégalités sociales en éducation, Bernstein s'emploie à faire la lumière sur certains biais dans les processus de transmission et d'acquisition de la connaissance (Stavrou, 2007).

Si l'éducation est considérée comme essentielle à la constitution des savoirs d'une société, la distribution d'inégalités au niveau des possibilités offertes par la structuration du système scolaire peut conduire, entre autres chez l'élève, « à tarir les sources mêmes de l'affirmation de soi, de la motivation et de l'imagination » (Bernstein, 2007 : 12-13). Pour éluder cette importante question,

Bernstein propose une analyse des codes sociolinguistiques du système éducatif, des savoirs, mais surtout, de la pratique pédagogique (Lemaître, 2009 ; Forquin, 1984), développant un imposant attirail conceptuel afin de déconstruire les modalités pédagogiques en tant qu'épicentre d'un contrôle symbolique qui tente « de façonner et de distribuer des formes de conscience, d'identité et de désir » chez l'élève (Bernstein, 2007 : 289). Étant le relais des « principes d'ordre » et de leurs pratiques, il nous semble essentiel, tout comme Bernstein, d'ouvrir cette « boîte noire » du code pédagogique relatif au curriculum, à la pédagogie et à l'évaluation, afin de cerner, ultimement, les modalités pédagogiques de transmission d'un rapport au monde esthétique dans le cadre des cours d'AP des écoles québécoises.

5.3 – Le curriculum et le discours pédagogique

Selon Bernstein, la pratique pédagogique est un « contexte social fondamental » par lequel se réalise la reproduction culturelle ; le pouvoir se matérialisant alors en principes de communication. L'auteur britannique relève qu'il y a un intérêt certain à analyser la structure du discours dans sa mise en forme curriculaire, soit « la manière dont un texte pédagogique a été construit, aux règles de sa construction, de sa circulation, de sa contextualisation, de son acquisition et de son changement » (Bernstein, 2007 : 27). Il faut, selon Lemaître, envisager le curriculum en tant que « structure des savoirs, des activités et des identités en jeu dans la formation au sein d'une école » (Lemaître, 2009 : 19).

Bernstein stipule que l'ensemble des discours produit par des groupes d'agents spécialisés et légitimement « pédagogisés », vise des intérêts particuliers qui le plus souvent s'affrontent pour assumer le contrôle de la construction du discours pédagogique. En ce sens, le curriculum doit être envisagé en tant que construction sociale légitime des relations de pouvoir entre une multitude d'intervenants (Bernstein, 2007). Si nous prenons l'exemple du Québec, nous retrouvons d'abondants corpus de discours pédagogiques produits au fil du temps par différentes organisations, institutions, spécialistes, consultants et autres agents qui ont tenté de définir ce que devrait constituer le propre de l'art à l'école :

- Au niveau étatique, nous pouvons entre autres nommer les différents énoncés politiques et programmes de formation réalisés par le Ministère de l'Éducation du Québec : par exemple,

L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action (1979), L'école, tout un programme – Énoncé de politique éducative (1997) et plus récemment, le Programme de formation de l'école québécoise (2006) ;

- De nombreuses études issues de groupes d'expertise gouvernementaux : par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation artistique à l'école (1988), Préparer les jeunes au 21^e siècle (1994) ;*
- Des rapports produits lors des grandes Commissions ou États généraux sur l'éducation : La commission Parent (1961), La commission Rioux sur l'enseignement des arts au Québec (1966), les États généraux sur l'éducation (1995-96) et son rapport, *Réaffirmer l'école (1997) ;*
- Différentes études, recherches et analyses réalisées par des spécialistes en didactique de l'enseignement des arts, ou encore des professeurs-chercheurs : par exemple, Ninacs, A-M, *Interdire, susciter, combattre : la prise de risque en création : travaux de l'École des arts visuels et médiatiques (2016), Gosselin, P., Le modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire (1993) ;*
- Différents rapports externes internationaux : par exemple par l'OCDE, *L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique (2014) ou par l'UNESCO, Le rapport Delors (1996).*

Le curriculum, en tant que discours pédagogique, est balisé par différents degrés de classification venant régir la nature de l'espace social du discours, de même que par plusieurs cadrages venant régir l'ordre de la communication et les moyens d'acquérir son message. Le cadrage possède deux types de règles établissant la logique interne du discours : premièrement, le cadrage institue les règles de l'ordre social (ou le discours régulateur), soit les attentes au niveau de la conduite de l'élève. Deuxièmement, des règles de l'ordre discursif (ou le discours instructeur) établissant les modalités relatives à la sélection, le séquençage, le rythme d'acquisition attendue et les critères du savoir à acquérir (Bernstein, 2007).

Si les règles du code pédagogique sont fournies par la classification et le cadrage, la nature du contrôle symbolique ne se limitera jamais au discours, car il y a toujours un rapport social entre le discours pédagogique et la pratique pédagogique, soit les relations de transmission et d'acquisition entre l'enseignant et l'élève (Bernstein, 2007). Le curriculum est donc co-construit à travers les attentes sociales du discours des agents extérieurs à l'école (les ministères, les entreprises, les groupes de spécialistes, les didacticiens, etc.) et leur recontextualisation à travers les interactions sociales des agents internes (la direction, le comité de parents, les enseignants, les élèves, etc.), constituant « un ensemble de configurations symboliques des usages » du savoir (Lemaître, 2009 : 18).

5.4 – Le dispositif pédagogique

Pour démontrer la configuration sociologique du savoir pédagogique, Bernstein va mettre en lumière le système formel de règles qui régit le dispositif pédagogique. Ces règles constitutives du dispositif, même si relativement stables, ne sont pas neutres : elles permettent de relayer les idéologies des différents agents à travers la communication pédagogique. En agissant sur le discours susceptible d'être « pédagogisé », le dispositif pédagogique agit sélectivement sur le potentiel de significations « de manière à restreindre ou à amplifier leurs réalisations » (Bernstein, 2007 : 58). Le sociologue définit la pédagogie comme « le long processus par lequel quelqu'un acquiert de nouvelles formes ou développe des formes existantes de conduite, de savoir, de critères à partir des indications de quelqu'un ou de quelque chose considérés comme un fournisseur et un évaluateur adéquat » (Bernstein, 2007 : 125).

Bernstein va examiner « la grammaire » intrinsèque du dispositif pédagogique par l'intermédiaire de trois règles étroitement reliées et hiérarchisées entre elles : les règles de distribution, les règles de recontextualisation et les règles d'évaluation. Ces règles vont permettre, à travers la pratique pédagogique, de produire un régulateur pour la conscience entre ce qui est permis et ce qui n'est pas permis.

5.4.1 – Les règles de distribution

Ces règles spécifient quels savoirs seront distribués, à quels groupes sociaux elles s'adressent et selon quelles modalités. On distingue deux classes de savoir : la classe du « pensable » et de

« l'impensable ». Selon Bernstein, si le contrôle et la gestion de l'impensable, soit la possibilité d'accès à de nouveaux savoirs, résident majoritairement dans les plus hautes sphères du système éducatif, voire de l'État, le domaine du pensable, soit l'accès au savoir officiel, est géré à plus bas niveau, par les systèmes scolaires (Bernstein, 2007).

Dans toute société, il y aurait aussi deux bases fondamentales de savoir : un savoir « ésotérique » qui relève de l'impensable et un savoir « ordinaire » ou du sens commun, qui relève du pensable. La séparation entre les deux types de savoir est relative à une époque donnée, le contenu variant historiquement et culturellement. Le savoir ésotérique relève plus des relations indirectes et de l'abstraction, alors que le système de signification du savoir ordinaire est rattaché à une base matérielle spécifique, perdant ainsi toute référence si détachée de son contexte. L'unification de ces deux mondes crée un « clivage potentiel discursif », soit un espace de l'impensable établi par les possibilités alternatives de la relation entre ce qui est matériel et immatériel. Bernstein rappelle que le contrôle de ce lieu est crucial « de ce qui est encore à penser » (Bernstein, 2007 : 62) et par ce fait, le pouvoir va tenter de régir la distribution de ce potentiel envers son propre intérêt.

5.4.2 – Les règles de recontextualisation

Les règles de recontextualisation sont des discours pédagogiques spécifiques. Tel qu'évoqué précédemment, Bernstein définit le discours pédagogique comme une règle à deux discours : le « discours instructeur », soit le discours qui aborde les compétences de divers ordres et leurs relations entre elles, et le « discours régulateur », soit le discours qui régit l'ordre social. Ce dernier est le discours dominant, car c'est le discours moral qui crée les critères sur la conduite et la posture de l'élève, sur ce qu'il peut faire ou non à l'école. Ainsi le discours pédagogique unit, dans une même entité, un discours sur la transmission des compétences et un discours sur la transmission des valeurs.

Relevant plus d'un principe, le discours pédagogique permet sélectivement la circulation et la réorganisation des savoirs. En effet, ce principe permet de délocaliser un discours, de le relocaliser et de le recentrer selon son propre ordre. Ce déplacement du discours de son lieu d'origine et sa transformation en discours pédagogique permet de créer un espace dans lequel

l'idéologie peut se loger ; à travers ce principe de recontextualisation, il y a transformation d'un discours réel, soit un discours qui puise dans l'ordonnance des savoirs, vers un discours imaginaire, soit un discours construit selon la logique de l'idéologie (Bernstein, 2007).

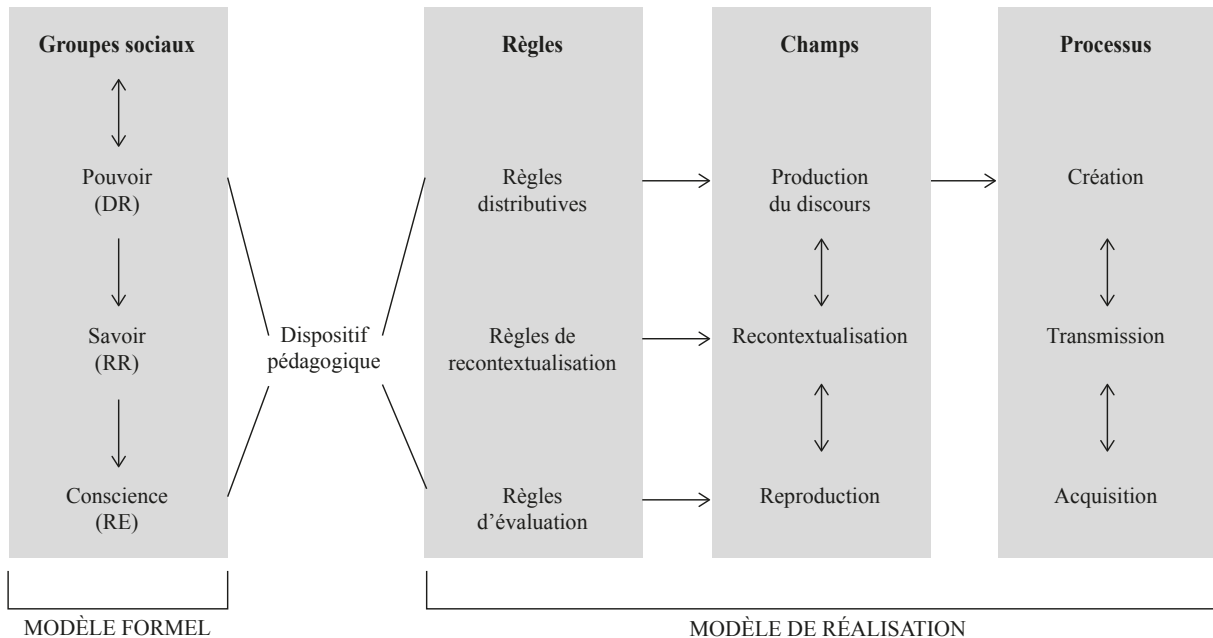
Si nous prenons l'exemple du cours d'AP, nous allons retrouver un programme scolaire stipulant tout ce qui relève des AP ; ce programme n'ayant pas été écrit le plus souvent par des artistes en arts visuels, mais plutôt par des spécialistes de la recontextualisation qui vont opérer une sélection dans la totalité des pratiques du champ disciplinaire. Ce processus de sélection des savoirs artistiques réduit par le fait même le pluralisme constitutif de l'art. De plus, il y aura également une sélection qui sera faite sur la manière dont les AP sont mis en relation avec les autres matières, leur séquençage et le rythme d'acquisition. Ainsi le principe de recontextualisation, via le discours pédagogique, recontextualise non seulement le *quoi* du discours, mais aussi le *comment*.

5.4.3 – Les règles d'évaluation

En tant que construction sociale, le discours pédagogique définit et met en relation un temps (un âge), un texte (un contenu spécifique) et un espace (un contexte spécifique). Cette spécialisation du temps, du texte et de l'espace est exercée à travers les relations sociales de la pratique pédagogique et marque l'élève cognitivement, socialement et culturellement. Selon Bernstein, le point fondamental de la pratique pédagogique est l'évaluation continue médiatisée par ses critères d'acquisition de la connaissance officielle. Par ce fait, l'évaluation condense la signification du dispositif pédagogique dans sa globalité et fait entrevoir sa finalité, soit fournir un instrument de régulation symbolique de la conscience (Bernstein, 2007).

Nous reproduisons la modélisation du dispositif pédagogique développée par Basil Bernstein et comme synthétisé dans *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (Bernstein, 2007 : 72) :

Figure 2 : Le dispositif pédagogique et sa structuration



En résumé, la théorisation de Bernstein nous fait entrevoir le fait que la pratique pédagogique n'est pas la simple retransmission de contenus disciplinaires à l'élève. Elle doit plutôt être envisagée comme la médiation d'innombrables relations de pouvoir qui affectent la mise en forme des possibilités offertes aux élèves à travers la recontextualisation des savoirs (Lemaître, 2009). Par ce travail de sélection de la connaissance savante, le savoir scolaire permet une plus grande emprise du « discours régulateur », soit la transmission des règles de l'ordre social, et par le fait même, le savoir scolaire devient un savoir régulateur (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010). Malgré le fait qu'il peut servir d'instrument de régulation, le dispositif pédagogique n'est pas entièrement déterministe dans ses conséquences. En même temps que les codes de réalisation de cette grammaire ordonnent et positionnent, le potentiel de sa propre transformation est inscrit dans sa structuration même (Bernstein, 2007).

5.5 – Définition de notre modèle opératoire

Nous avons préalablement envisagé la pratique artistique et ses produits comme un travail explicite et intentionnel d'interférence sur les dimensions esthétique, cognitive et symbolique des acteurs sociaux. En ce sens, une spécificité ontologique du produit de l'activité sociale esthétique réside dans sa capacité de distanciation symbolique du régime de la réalité quotidienne, créant des espaces fictifs et imaginaires permettant d'accéder à des lieux de possibilités alternatives de la réalité, à travers l'expérience esthétique (voir la figure 1, dans le chapitre 4). Nous envisageons le cours d'AP dans les écoles du Québec comme le lieu d'un apprentissage social, via la création et l'appréciation esthétique, de cette capacité à ouvrir un clivage sur le champ des possibles par sa portée sociale et relationnelle. Si à travers l'histoire, différents régimes de contrôle, tant étatique (par le réalisme) qu'académique (par le classicisme), ont essayé de réduire l'étendue des possibles permis par l'art, en affirmant faussement que l'art était uniquement ceci ou cela alors que sa définition, nous l'avons vu, est plurielle, nous avons également constaté, avec la perspective théorique de Bernstein, que la grammaire intrinsèque du dispositif pédagogique (voir la figure 2, dans le présent chapitre) peut servir de régulation et de contrôle pour l'accès et l'étendue de l'horizon de l'élève et plus spécifiquement, de sa dimension créative.

Par l'intermédiaire de notre objet de recherche, soit les modalités de transmission d'un rapport esthétique au monde dans le cadre des cours d'AP dans les écoles du Québec, nous désirons investiguer comment le dispositif pédagogique et ses trois règles constitutives (les règles de distribution, de recontextualisation et d'évaluation), peuvent devenir, ou non, un régulateur pour la conscience des élèves entre ce qui est permis ou ce qui n'est pas permis dans le cadre de l'apprentissage spécifique aux AP. Grâce à notre démarche préalable de recherche ontologique de l'œuvre esthétique, mais surtout par l'entièreté de l'échange sociosymbolique qu'elle permet, nous croyons que l'œuvre pourrait être l'indicateur central de cette possible interférence du cadre scolaire sur le processus de construction d'une connaissance artistique riche et plurielle chez l'élève pour l'établissement d'une valeur cognitive.

Nous porterons notre investigation sociologique sur deux autres indicateurs privilégiés : premièrement, la configuration des savoirs en AP, soit la façon dont est construite une connaissance artistique pratique, à travers les techniques, les matériaux utilisés, le langage

plastique employé, les artistes, les œuvres et les courants artistiques abordés en classe, etc. Nous retrouvons ici le champ de la recontextualisation des savoirs propres aux disciplines artistiques, mais aussi de la pluralité des conceptions de l'art dans lesquels l'enseignant doit puiser. Nous désirons ainsi connaître comment est constitué ce savoir pratique, doublement recontextualisé par la constitution du programme par le MELS et la sélection de ce qui sera enseigné par l'enseignant. C'est à travers ce travail de recontextualisation du savoir artistique que nous pourrions dénoter l'institution d'idéologies, entre autres dans la façon dont les agents des différents discours présentent les finalités de l'école et plus spécifiquement, du cours d'AP.

Deuxièmement, nous désirons connaître les modalités de transmission et de reproduction de cette connaissance artistique via la pratique pédagogique et cela, à travers la gestion de classe et la typologie des projets réalisée dans le cadre du cours. S'il faut un type de configuration sociale afin de culminer au développement d'une valeur cognitive propre à l'apprentissage artistique, nous désirons déterminer de quelle façon la relation pédagogique instituée par l'enseignant et l'élève vient baliser la teneur des projets et leurs critères évaluatifs, mais surtout tout le travail de régulation fait sur l'élève afin de lui faire adopter l'aptitude et la posture requises à cette acquisition de la connaissance. Rappelons-nous que ce discours régulateur est dominant dans le dispositif pédagogique et qu'il infirme par le fait même les modalités du discours instructeur (Bernstein, 2007).

En investiguant sur les deux champs de la connaissance artistique explicités précédemment, nous serons en mesure de mieux comprendre les conditions concrètes d'existence des enseignants d'AP, qui doivent se saisir des différentes acceptions de l'art et les véhiculer à travers une relation pédagogique, en statuant explicitement ou implicitement sur ce qui définit l'art, pour eux, en regard de ce qu'ils désirent transmettre comme valeur en classe. En ce sens, ce modèle opératoire devrait nous permettre d'investiguer sur ce qui pourrait constituer un « paradigme de la régulation » de l'étendue du champ des possibles de la transmission d'un rapport au monde esthétique dans le cadre du cours des AP dans les écoles du Québec et de déterminer, pour reprendre la formule de Gabaude, Pandraud & Ramognino, les règles constitutives du « jeu » social et celles qui régulent l'action à l'intérieur du jeu.

6. LA MÉTHODOLOGIE

Suite à la précédente élaboration du cadre théorique et d'un modèle opératoire, ce chapitre abordera plus spécifiquement les choix de méthodes établis pour la présente recherche afin de constituer des objectivations que nous espérons plus rigoureuses et plus fiables que certaines sociologies ayant traité de la question des arts. Nous présenterons une méthode en regard de l'établissement de moyens d'observations afin de construire des matériaux et des données relatives aux représentations des enseignants des AP sur la question de la transmission d'un rapport au monde esthétique aux élèves. Ce déplacement épistémologique sur le sens même des acteurs sociaux s'inscrit, entre autres, dans la position pragmatique de Nathalie Heinich, mais plus certainement encore, par le modèle de Nicole Ramognino qui spécifie que la « synthèse des observations » de l'échange esthétique doit reposer, pour le sociologue, sur la « qualité spécifique des activités qui s'y échangent » (Ramognino, 2010 : 150), soit une :

Activité de perception et travail cognitif et esthétique de construction de jugement de goût d'acteurs singuliers, et activité interactive et collective de production de connaissances sur le monde, le rapport à l'œuvre des producteurs ou des récepteurs participants d'une institution diffuse de production de connaissances sur le monde que nous habitons et sur les mondes possibles qu'ils permettent de rendre manifestes. (Ramognino, 2010 : 150)

Ainsi à travers une série d'entrevues, les enseignants en AP seront invités à sonder la constitutionnalité de ce rapport au monde esthétique à travers les ouvertures/limites de la production d'une connaissance artistique chez les élèves et sur le cadre définissant la transmission pédagogique de ces connaissances à l'école. Cette phase de construction de données empiriques – le terme « construction de données » relevant des « opérations de (re)constitution ou d'élaboration d'informations sur le social, leur sélection et leur transformation en données sociologiques aux fins de la description et de l'analyse » (Sabourin, 1993 : 70) – proposera donc une mise en rapport à notre concept opératoire sur les propriétés spécifiques de l'établissement d'une activité sociale esthétique à l'école, permettant ainsi de baser nos « observations de phénomènes délimités à partir de la propriété des choses » et par l'étape ultérieure de l'analyse, la constitution même des objets sociologiques (Bérardi, 2009a : 64).

6.1 – Détermination du sujet de recherche spécifique

En lien avec notre objet de recherche, nous avons opté comme sujet de recherche spécifique les enseignants d'AP du niveau secondaire. Il nous semblait évident que les enseignants se trouvaient à une place médiane et charnière entre le curriculum issu du programme scolaire québécois tel qu'établi par le MELS et une recontextualisation de ce même programme et des différents savoirs du domaine artistique par ces mêmes enseignants envers les élèves.

À cet effet, nous avons judicieusement choisi des enseignants du niveau secondaire pour plusieurs raisons. Premièrement, nous avons écarté pour notre enquête les enseignants du niveau primaire, car nous avons appris que l'enseignement des AP relève le plus souvent des enseignants réguliers du primaire. Plusieurs de ces derniers n'ayant le plus souvent pas de formation spécifique sur le contenu et la nature des projets à effectuer en classe, hormis le peu d'informations indiquées dans le programme par le Ministère, nous avons envisagé que les projets d'AP au primaire seraient peut-être plus limités au niveau de la portée et des visées pédagogiques que ceux du niveau secondaire. De plus, les rares spécialistes issues d'une formation en enseignement des AP au primaire doivent offrir leurs services à plusieurs établissements scolaires ; cette mobilité des enseignants à travers différentes écoles nous semblait, peut-être à tort, plus problématique pour les contacter que les enseignants en AP du niveau secondaire qui sont rattachés, le plus souvent, à une seule école.

Il aurait également été intéressant de mener notre recherche au niveau collégial ou universitaire. Par contre, l'indépendance académique des enseignants aux études supérieures sur les contenus et leurs transmissions aux élèves nous faisait envisager des difficultés afin de se baser sur un programme de formation commun en tant que « mesure étalon » sur la base duquel nous pouvions comparer les différents univers sociosémantiques de chaque enseignant. De plus, il nous est permis de croire que c'est véritablement au niveau secondaire que l'essentiel de la transmission d'une culture artistique se réalise pour une majorité de jeunes, validant à notre avis cette sélection des enseignants en AP du secondaire.

Nous avons également choisi de ne pas porter notre recherche sur les élèves eux-mêmes. Nous trouvions très difficile, surtout dans le cadre d'un projet de mémoire, de déployer un vaste terrain

ethnographique visant à étudier spécifiquement l'élève sur l'acquisition d'un rapport esthétique. Il aurait fallu investir une méthodologie qui nous semblait trop imposante (méthodes de construction de données, grand échantillon d'élèves, observations non participantes en classe, autorisations éthiques auprès des établissements scolaires, des élèves et de certains parents, etc.) afin de capter les éléments de recherche qui nous intéressaient. Nous croyons malgré tout que cette avenue aurait été fort prometteuse afin de reconstituer nos pôles d'échange de l'activité sociale esthétique : à partir d'un projet artistique réalisé en classe, nous aurions pu évoquer avec l'élève ses représentations lors de sa phase de production et la possible recherche et atteinte d'une expérience sensible par le faire ; avec l'enseignant, nous aurions pu sonder ses représentations concernant la réception du projet, tant au niveau des critères d'évaluation que d'une possible expérience *esthétique* envers le travail de l'élève.

Finalement, nous avons choisi spécifiquement les AP comme matière étudiée – alors que la musique, l'art dramatique ou la danse font également partie du domaine des arts à l'école – pour une raison fort simple : nous avons, de par nos différentes formations antérieures en graphisme et en arts visuels, une familiarité avec l'univers des AP. Nous avons fait le pari qu'une plus grande promiscuité entre le chercheur et les enseignants – tant au niveau du langage, de l'appartenance sociale, des intérêts et des préoccupations sur la question de l'art – pouvait peut-être faciliter la construction de données et explorer en détail les différentes facettes de la teneur sociosémantique de celles-ci. Nous reviendrons sur cette question de notre socialisation à l'art qui a servi de prémisse à notre recherche.

6.2 – Justification d'une méthodologie qualitative

La recherche qualitative s'intéresse aux préoccupations des acteurs sociaux telles que vécues dans leur quotidien afin de dégager le sens de leurs comportements et cela, à travers leurs activités sociales (Sabourin, 2009 ; Poupart, 1997). En ce sens, l'approche qualitative s'inscrit d'une façon certaine dans le cadre épistémologique d'une sociologie de la connaissance orientée « vers la construction quotidienne de la réalité au travers des connaissances ordinaires dont chaque individu fait usage dans une société » (Berger & Luckmann, 2012 : 13). Il nous semble que le quotidien d'une salle de classe des cours en AP peut représenter l'objet privilégié d'une approche qualitative, à travers les « constructions multiples et éphémères de la vie de tous les

jours » (Poupart, 1997). En cela, l'apprentissage d'une activité sociale qui serait proprement esthétique se réalise à travers tous les rapports sociaux et activités « concrètes » d'enseignement se déroulant en classe d'AP où se construit une connaissance artistique chez l'élève, à travers la transmission de savoirs artistiques pratiques et les procédés pédagogiques.

Pour ce faire, nous nous intéressons au sens commun des enseignants sur les propriétés sociales constitutives d'une connaissance artistique et cela, comme nous l'avons déjà affirmé, via le contrôle sur les limites/ouvertures de cette connaissance et par la transmission de ces savoirs en situation sociale d'enseignement. Nous nous attarderons davantage, par l'adoption d'une approche qualitative, sur les descriptions faites par les acteurs sociaux afin d'étudier « les conditions sociales de la connaissance » et moins sur leurs interprétations (Berger & Luckmann, 2012). Rejoignant la position pragmatique de Heinich, où le sociologue n'a pas à déterminer *a priori* ce qu'est l'art et les conditions de sa pratique et de sa transmission, mais bien dans ce que les acteurs sociaux – ici, les enseignants en AP du secondaire – considèrent comme relevant des propriétés de la connaissance artistique propre à l'enseignement et leurs conditions de transmission par la relation pédagogique (Heinich, 2004, 1998). C'est à travers la singularité de chacune des expériences des acteurs sociaux que nous pourrions révéler « une certaine organisation d'appartenances et d'expériences sociales spécifiques » (Michelat, 1975 : 234).

6.3 – Les modalités de recrutement

Nous avons réfléchi à différentes stratégies afin d'ériger un échantillon propre à notre enquête. Nous entendons par « échantillon » le corpus empirique de notre recherche et ce dernier est « non probabiliste », puisqu'il repose sur des caractéristiques précises sur ce que nous désirons étudier (Poupart, 1997; Michelat, 1975) et cela, dans un désir d'obtenir une représentativité sociologique en lien avec notre recherche (Sabourin, 2009). En effet, en nous saisissant de la situation sociale pédagogique, nous serons à même d'en définir la configuration sociale en tant qu'observatoire socialement situé de la transmission pédagogique des arts dans le système éducatif québécois.

Le choix d'opter pour des enseignants en AP au niveau secondaire facilite grandement les modalités de recrutement. En effet, puisque notre enquête s'intéresse aux expériences sociales d'enseignements des arts de nos sujets de recherche, nous pouvons recruter nos candidats sans

avoir à demander le consentement des institutions scolaires dans lesquels ils œuvraient professionnellement.

Afin de constituer notre banque de candidats au printemps 2015, nous avons procédé de quatre façons :

- Nous avons passé par notre réseau personnel, en demandant aux amis et connaissances s'ils ne connaissaient pas des enseignants en AP au secondaire qui seraient intéressés à participer à notre recherche. Dans l'affirmative, nous obtenions les coordonnées pour rejoindre l'enseignant afin de présenter les modalités du projet et planifier un rendez-vous pour l'entrevue. Nous avons recruté sept personnes de cette façon ;
- Nous avons parcouru les portails Internet de différentes écoles secondaires de Montréal. Lorsqu'une liste détaillée du personnel de l'école était publiée, nous avons envoyé une invitation par courriel aux enseignants des AP afin de sonder leur intérêt à participer à notre étude. Nous avons recruté deux personnes par ce procédé ;
- Nous avons joint un forum d'échanges sur un réseau social qui était dédié aux enseignants des AP. Nous avons placé un court message sur le fil des nouvelles afin de présenter brièvement les modalités de notre recherche et solliciter la participation des enseignants. Nous avons recruté cinq candidats par ce procédé ;
- Lors d'une conférence dans une université québécoise qui impliquait des enseignants des arts en milieu académique, nous avons rencontré une enseignante en AP au secondaire qui a accepté de participer à notre recherche.

Finalement, nous avons constitué un échantillon de quinze candidats désirant participer à notre recherche. Le recrutement s'est poursuivi également pendant le début de la phase des entrevues. Nous avons arrêté le recrutement des candidats lorsque nous avons statué que nous ne pourrions traiter plus d'entrevues en regard du temps imparti dans le cadre d'un projet de mémoire de maîtrise.

6.4 – Profil de l'échantillon

Sur notre échantillon de quinze candidats, nous retrouvons quatorze enseignants en AP au secondaire et nous avons eu l'opportunité d'être mis en contact avec une conseillère pédagogique retraitée (Johanne) qui a longtemps œuvré auprès des enseignants en AP dans différents établissements scolaires, tant au primaire qu'au secondaire. Ce que nous trouvions intéressant dans son parcours, c'est qu'elle avait également participé à la formulation de différents programmes des AP du MELS (1980 et 2007). Nous avons fait l'hypothèse que la teneur de son discours lors de l'entrevue se situerait peut-être plus près du cadrage du programme officiel que de celui des enseignants. Cette conseillère pédagogique pouvait en quelque sorte nous renseigner sur la façon dont le programme du MELS devait se déployer à l'école, en plus de nous renseigner sur « l'esprit » du programme et ses visées. Sans être l'élément central de notre recherche, son témoignage apportait un éclairage d'appoint pertinent aux vécus des enseignants.

Concernant le profil de nos répondants ayant vécu l'expérience sociale de l'enseignement des AP, nous avons recruté onze femmes et trois hommes. Au niveau de leur ancienneté professionnelle, trois enseignants exerçaient leur profession depuis cinq ans et moins (Charlotte, Étienne, Mathilde), trois autres entre six et dix ans (Ève-Marie, Mégane, Sarah), sept candidats enseignaient entre onze et vingt ans (Ariane, Christine, Geneviève, Hélène, Jacques, Lucie, Raphaëlle). Finalement, nous avons un retraité qui avait enseigné une trentaine d'années (Simon). Parmi notre échantillon, les sept enseignants de plus de onze ans d'ancienneté avaient connu le programme des AP précédent, celui du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (2006), soit *L'école québécoise* (1979). Simon, notre candidat retraité n'avait jamais, quant à lui, enseigné sous l'égide du programme issu de la nouvelle réforme. Ces différents degrés d'expérience d'enseignement et d'exposition à plusieurs programmes des AP peuvent représenter autant de possibilités de différenciation sociale parmi nos candidats.

Les lieux d'enseignements se déployaient géographiquement de la façon suivante : dix candidats œuvraient dans une école secondaire de Montréal, un à Laval, un à Drummondville et deux à Québec. De plus, onze enseignants pratiquaient dans une école secondaire publique, alors que trois autres travaillaient dans une école privée. Il nous semble encore une fois possible, à titre

d'hypothèse, de retrouver une différenciation sociale d'enseignement entre les réseaux public et privé.

Nous n'avons pas tenté de constituer un échantillon statistiquement représentatif du milieu de l'enseignement des AP au Québec, que ce soit en fait de représentation du ratio homme-femme, de la répartition géographique ou encore de la proportion du nombre d'écoles publiques et privées. En ce sens, il sera difficile dans le cadre de notre recherche d'effectuer des généralisations représentatives en termes nationales concernant le genre, le type d'établissement ou bien de la localisation du lieu d'enseignement. Notre échantillon répond plutôt au principe d'une « diversification intragroupe », c'est-à-dire que nous avons tenté de décrire le plus de parcours diversifiés à l'intérieur d'un même groupe homogène, soit celui d'enseignant des AP au secondaire (Poupart, 1997). Cette démarche de diversification interne d'un groupe restreint fait partie intégrante de la constitution heuristique d'un observatoire des relations sociales et des rapports entre ces relations (par les clivages sociaux, les différenciations, les oppositions, les complémentarités, etc.) pouvant constituer les expériences des enseignants d'AP. En ce sens, notre étude vaut à l'échelle de ces relations dont la description et l'analyse permettront de mettre à jour la constitution sociale de la connaissance selon la méthode d'analyse de discours sociosémantique. En effet, la connaissance n'est pas seulement constitutive d'un contenu, mais relève également d'une organisation sociale des contenus que l'analyse doit révéler (Sabourin, 2009).

6.5 – Considérations éthiques

Avant toutes démarches de recrutement et d'entrevue, nous avons préalablement obtenu notre certificat d'approbation éthique émis par le Comité éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS) de l'Université de Montréal (voir l'annexe A).

Pour chacune des séances d'entrevue avec un participant recruté, nous prenions soin de reposer les objectifs de la recherche et les principales dimensions de parcours et d'expériences d'enseignement qui seraient abordées. Nous informions également le participant de la durée approximative de l'entrevue et du fait qu'il participait à cette dernière d'une façon libre et consentante. Par ce fait, le candidat avait les pleins pouvoirs de ne pas répondre à certaines

questions s'il le désirait, de même que de mettre fin à l'entrevue à tout moment. Même si l'entrevue était enregistrée d'une façon audionumérique, nous rassurons le candidat sur la nature confidentielle des informations partagées et du respect de la confidentialité de leur identité. De ce fait, tous les noms mentionnés dans les chapitres relatifs à la méthodologie et les résultats d'entrevues ont été substitués pour des noms fictifs. Le candidat devait finalement, s'il acquiesçait aux modalités d'entrevue, signer un formulaire de consentement (voir l'annexe B).

6.6 – L'entretien à structure ouverte

Le cadre méthodologique utilisé permet la constitution de données empiriques qualitatives, soit les « données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, le sens de l'action et des phénomènes » (Poupart, 1997) où l'emploi de l'entretien à structure ouverte – terme que nous préférons à entretien non directif – cherche « à appréhender et à rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture » (Michelat, 1975 : 230). Le choix d'opter pour une série d'entretiens à structure ouverte s'imposait dans le cadre d'une méthodologie qualitative comme moyen privilégié d'accéder, grâce aux interviewés, aux contenus sociosémantiques permettant d'établir une « connaissance » relative aux règles implicites organisant cette connaissance selon les modalités d'un apprentissage social esthétique en classe. Le sens de l'action individuelle est porteur et constitutif de la pluralité des formes de valorisation à l'échelle des relations sociales insérées dans un ensemble social à découvrir (Sabourin, 1993).

Afin de parvenir à accéder à leurs représentations sociales, l'entretien à structure ouverte permet une certaine « liberté » à l'interviewé sur la façon dont il désire structurer son discours sur les différentes dimensions de la recherche. En ce sens, les interventions du chercheur doivent être largement réduites et faites en fonction de rendre possible cette ouverture. Nous croyons que les avantages de ce type d'entretien sont multiples : il permet à l'interviewé d'évoquer ses expériences via son propre langage, ses propres catégories sociosémantiques et cela, au moment qu'il le désire ; il laisse la possibilité à l'interviewé d'amener des informations essentiellement nouvelles au chercheur pour la compréhension de l'objet de recherche ; il explore plus en profondeur les expériences de l'interviewé et de mieux les mettre en perspective dans son parcours de vie (Poupart, 1997 ; Michelat, 1975). De plus, si l'entretien à structure ouverte

permet d'avoir accès aux contenus sociosémantiques des acteurs sociaux, il permet également de se saisir de l'organisation de ces contenus : le chercheur a la possibilité d'ajouter ou de redéfinir les différentes dimensions de l'entretien, d'explorer des avenues inédites lorsqu'apparaissent des points de vue différents, de remanier le type d'intervention dans l'entrevue, de percevoir les liens entre des distinctions et des expériences sociales spécifiques, etc. (Sabourin, 2009, 1993).

6.7 – Situation sociale et déroulement de la relation sociale d'entrevue

Les entretiens se sont déroulés du 6 mai au 22 juin 2015. D'une durée moyenne d'environ 120 minutes, ils étaient captés par une enregistreuse audionumérique. Presque toutes les entrevues ont été effectuées pendant une seule et même séance, exception faite d'une seule entrevue qui s'est déroulée lors de deux journées distinctes. De plus, deux candidats ont été interviewés ensemble (Simon et Johanne), soit l'enseignant retraité et la conseillère pédagogique, puisque les deux se connaissaient et préféraient faire la rencontre conjointement.

Après avoir validé la relation d'entrevue avec les participants (la présentation sommaire de la recherche, la lecture et la signature du formulaire de consentement), nous avons mené l'entretien à structure ouverte à l'aide d'un schéma d'entrevue (voir l'annexe C) où des questions ouvertes étaient regroupées sous quatre dimensions principales :

- Le métier d'enseignant des AP ;
- L'enseignement des AP aux élèves ;
- La pratique artistique des enseignants ;
- Le monde de l'art et leurs pratiques culturelles.

Au gré du déroulement des rencontres, le schéma d'entrevues a été modifié à quelques reprises : nous avons mieux recadré certaines questions mal articulées ou qui semblaient incomprises, nous avons repositionné l'ordre de certaines consignes et questions pour une meilleure fluidité, finalement nous avons retiré quelques questions qui ne semblaient pas d'à-propos. Dans le cadre d'un entretien à structure ouverte, il est bien évident que les consignes, interventions et questions n'étaient là que pour relancer l'interviewé, ou encore pour mieux, recentrer certains propos pouvant ne pas cadrer avec notre objet de recherche.

Les interviewés avaient le libre choix sur le lieu de rencontre pour les entretiens : six ont désiré faire l’entrevue dans le local d’AP de leur école, cinq ont préféré que la rencontre se déroule dans leur propre demeure, alors que finalement quatre rencontres ont eu lieu dans un café, selon leur suggestion. Le contexte de l’entrevue permettait la mise en place et le développement d’une situation sociale entre l’interviewé et le chercheur. Sur ce fait, nous avons remarqué l’établissement de différents types de relations sociales à travers les entretiens. À quelques occasions, certains participants se sentaient quelque peu intimidés par le cadre de l’entrevue, tentant de « bien répondre » aux attentes du chercheur. La relation d’entrevue semblait alors être dominée par le rapport entre un chercheur aux études supérieures qui investigate les modalités pédagogiques d’un enseignant du niveau secondaire. Dans ces rares cas, et malgré le réconfort constant du chercheur envers l’interviewé sur la bonne marche de l’entretien, la distance dans la relation sociale entre les deux interlocuteurs est demeurée tout au long de l’entrevue. Malgré ces quelques exceptions, l’intérêt et les connaissances sur les questions de l’art du chercheur semblaient, pour la plupart des entrevues, établir un mode de connivence, soit une sorte de relation entre collègues artistes, aidant alors à pousser plus loin l’exploration de certaines dimensions.

6.8 – Identification de possibles clivages sociaux sur la connaissance artistique

Dans le cadre de notre méthodologie de recherche et le choix d’un dispositif d’enquête relatifs à des entretiens à structure ouverte, nous avons pris soin d’identifier de possibles clivages sociaux entre le chercheur et les interviewés concernant l’organisation de la connaissance à propos de l’activité sociale esthétique et cela, à travers les relations sociales de communication propre aux différentes entrevues. Les éternels questionnements épistémologiques et méthodologiques sur la quête d’objectivité dans un processus de recherche sociologique face à la subjectivité du chercheur ont longuement été traités dans le domaine de la sociologie et nous ne voulons revenir sur la question. Selon Sabourin, les interprétations issues de la phase heuristique d’une recherche, suivi de la phase d’objectivation où réside la construction d’une connaissance sociologique par des opérations explicites, permettent d’établir une réciprocité des perspectives explicitée permettant le cumul de la connaissance à l’intérieur et entre les recherches similaires (Sabourin, 2009).

Pour les fins de notre recherche et dans un désir d'explicitier notre propre modèle de connaissance en tant qu'observateur et analyste des énoncés produits par les enseignants en AP, nous devons relever le fait que nous avons reçu, dans le cours d'expériences de vie antérieure aux apprentissages du métier de sociologue, une formation collégiale en tant que graphiste et une formation universitaire en arts visuels et médiatiques. De plus, nous avons entretenu une pratique artistique pendant de nombreuses années, participant à de nombreuses expositions individuelles et collectives. Nous pourrions affirmer que notre connaissance du monde des arts est plus soutenue que la population en général. Reprenant l'expression de Bourdieu, nous avons sûrement été socialisés, d'une certaine façon, à l'habitus de l'artiste et du langage de l'art, à ce qui sépare socialement l'artiste du non-artiste, l'art du non-art, etc. Il y a ainsi une prémisse à notre recherche qui repose sur de possibles *a priori* sur ces questions et sur ce qui devrait être enseigné, ou non, dans une classe d'AP. En ce sens, il est évident que nous devons nous abstenir de tenir une position normative sur ces questions et laisser les enseignants en parler eux-mêmes. Nous avons fait bien attention, en donnant les consignes sur des dimensions à explorer ou lors d'interventions pendant l'entrevue, de ne laisser transparaître aucune préconception sur les questions de l'art et de ne porter aucun jugement sur les représentations des enseignants sur ces questions, ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques.

Par un travail théorique et empirique, de description et d'analyse, nous devrions être plus à même de développer des catégories plus générales afin de rendre compte de savoirs artistiques et pédagogiques différents de notre socialisation et de notre formation, et ultimement, de rendre compte des formes sociales différenciées que prend la pédagogie de l'art dans la société québécoise.

6.9 – L'analyse

Lors de cette phase d'objectivation, les différentes entrevues réalisées ont permis la construction d'un matériau empirique en tant qu'observatoire sur lequel nous avons bâti notre analyse. Dans un premier temps, les entretiens ont été intégralement retranscrits sous forme texte, ou verbatim. Nous avons alors procédé à une analyse de contenu sociosémantique, nous servant de différentes méthodes et techniques d'analyse pour « interpréter » le matériau texte afin d'y faire émerger la

dimension sociosymbolique des activités et des relations d'enseignement des interviewés. En d'autres termes, il nous sera possible, à travers l'analyse, d'étudier les représentations sociales des enseignants, c'est-à-dire les catégories et les raisonnements sociaux constitutifs de leurs pratiques pédagogiques (Sabourin, 2009).

Dans le cadre du travail d'analyse, nous avons été assistés par le logiciel *Atlas.ti* afin de procéder aux différentes procédures de description, soit la segmentation, le codage et la classification. La segmentation consiste à extraire les parties du texte qui nous semblent les plus significatives à la compréhension de notre objet d'étude, pour être ensuite codées et classées dans des catégories faisant des distinctions de sens. L'analyse doit éclairer la structuration, l'organisation et la production de la « diversité des distinctions de sens », en mettant au jour les règles implicites comme formes concrètes de connaissance de l'expérience sociale de l'acteur et permettant une « lecture de l'ensemble d'une vision de l'objet de recherche circonscrite à une époque, un milieu, des groupes auxquels appartient le producteur du discours » (Sabourin, 2009 : 441). Par cette façon de faire, la spécificité propre à chaque enseignant pourra être décrite sous différentes catégories de connaissance et de raisonnements sociaux qui sont constitutives des pratiques pédagogiques relatives à un apprentissage social esthétique, faisant émerger cette « structure latente » et non explicite dans le matériau de recherche, soit les entrevues sous forme texte. Un des avantages de l'utilisation d'un logiciel d'assistance tel *Atlas.ti* est qu'il permet de conserver l'intégralité des données, ainsi que la traçabilité des multiples opérations d'analyse menées par le chercheur (Bandeira de Mello & Garreau, 2011 ; Sabourin, 2009).

7. DESCRIPTION DU RAPPORT À L'ART DES ENSEIGNANTS ET DES MODALITÉS DE SA TRANSMISSION EN CLASSES D'AP

Sous l'égide de la méthodologie présentée plus avant et en lien avec l'élaboration de notre modèle opératoire issue du cadre théorique, nous avons relevé, dans notre corpus d'entrevues, les nombreuses représentations des enseignants en AP sur les questions relatives à l'école et à l'art, pour ensuite catégoriser les données sous plusieurs dimensions de leur expérience pédagogique de l'enseignement des arts. Par un premier travail de catégorisation et de description des résultats d'entrevues, nous tentons de rendre plus limpide et digeste l'origine des différentes trajectoires et expériences de socialisation à l'art des enseignants qui organisent leurs connaissances et configurent, par le fait même, leurs modalités de transmission d'un rapport au monde esthétique aux élèves. Nous procéderons dans un deuxième temps, dans le chapitre suivant, à l'analyse de ces résultats en les mettant en relation avec notre précédente théorisation sociologique d'un paradigme esthétique (chapitre 4) et la définition de notre cadre théorique issue d'une sociologie de l'éducation (chapitre 5).

Dans le présent chapitre, nous amorcerons la description d'une première dimension de leur expérience pédagogique en abordant l'initiation des répondants à une pratique personnelle reliée aux arts et les motivations les ayant menés à enseigner les AP. Une seconde dimension sera par la suite présentée sur les représentations générales des enseignants sur les rôles de l'art, de l'artiste et du cours d'AP. Suite à ce regard plus macroscopique sur ces questions, nous investiguerons plus précisément les résultats relatifs à l'inscription du cours d'AP dans le cursus de leur école, soit en quelque sorte les représentations des enseignants sur le rapport entre le cours d'AP et les autres matières. Nous en profiterons pour déclinier les attentes des répondants envers leurs élèves et leurs vues sur le programme des AP comme établi par le MELS. Finalement, nous entrerons au cœur de la dimension pédagogique du cours d'AP orientée autour du projet et de ses différentes constituantes. Nous verrons que cette pédagogie par projet ne peut être instituée que par l'établissement d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève, mais également par une gestion de classe régulatrice des ouvertures et des limites de ce qui est permis en classe. Finalement, nous concluons ce chapitre dédié à la description des résultats d'entrevues en abordant les représentations des enseignants sur l'épineuse question du processus évaluatif.

Nous rappelons que tous les noms de nos interviewés ont été changés afin d'assurer la confidentialité de leurs propos.

7.1 – Pratique artistique personnelle et motivations envers l'enseignement des AP

Nos entrevues ont révélé que la presque totalité des répondants ont d'abord vécu, tôt dans leur parcours de vie et avant même d'envisager une éventuelle profession en tant qu'enseignant, un rapport au champ artistique à travers une pratique personnelle. Que ce premier contact vécu pendant la jeunesse ait été porté par le dessin, la peinture, la photographie, la musique, la danse ou autres, la plupart de nos répondants vont l'évoquer d'abord sous des vocables reliés aux plaisirs de la création et de l'expression artistique. Ce sont à travers ces premiers moments que les répondants nous expliquent qu'ils se découvrent une passion pour les arts. La genèse de cet élan artistique est évoquée de diverses façons par les enseignants : pour quelques-uns, ce rapport à l'art est raconté comme quelque chose qui les ont accompagnés tout simplement, presque allant de soi, développé par la pratique de façons instinctives, autodidactes et surtout dans ces premiers temps, d'une façon non spécialisée. Pour plusieurs autres, la découverte d'un intérêt artistique s'est cristallisée à travers le cadre scolaire, soit par les cours d'AP au secondaire ou encore par le choix d'une formation relative en arts aux études collégiales. En effet, question de professionnaliser leur pratique, la totalité des enseignants va, à un moment de leur vie, orienter leur parcours académique vers une discipline reliée aux arts et cela, soit au Cégep ou dans une école d'art (ébénisterie, cinéma, arts plastiques, photographie, graphisme) et/ou à l'université (histoire de l'art, pratiques et enseignement des arts visuels, studio arts).

Peu importe l'origine de cet intérêt et engagement personnel envers l'art, la plupart de nos répondants sont sans équivoque sur la place et le grand intérêt – voire la passion – que vont occuper cet espace de création et d'expression artistique dans leurs parcours de vie, exprimés par plusieurs comme un espace essentiel à leur existence, une force qui les anime et les amène à fabriquer, créer et construire, tout simplement :

Je suis quelqu'un qui aime la création, en fait essentiellement. Si on parle de mon parcours de vie, ce que j'aime c'est avant tout créer. Que ce soit créer un meuble, que ce soit créer une image, c'est ce qui m'anime. (Jacques)

Ben c'est sûr que ça toujours été une passion. Peinturer, dessiner, bricoler et tout. (Mégane)

Pour la plupart, la profession d'enseignant a été un choix de carrière qui représentait en quelque sorte une manière de « vivre » de cet intérêt pour l'art et de se fixer professionnellement pour l'avenir. Pour plusieurs, envisager une pratique artistique soutenue au niveau professionnel était impossible et ce, pour différentes raisons. Certains, étant de nature timide ou réservée, affirment ne pas avoir la personnalité requise afin de se mettre en valeur pour tenter leur chance en tant qu'artistes. Les qualités requises pour « vendre » son art demandent à l'artiste, selon ces répondants, une certaine mise en marché qui leur faisait défaut : il faut être « game » (Mégane), établir de nombreux « contacts » (Mégane), avoir du « charisme » (Mégane), du « leadership » (Charlotte), « la boss des affaires » (Étienne) et « que tu t'investis à 100% » (Charlotte).

Pour d'autres, leurs représentations de l'artiste sont synonymes d'une dévotion entière et totale de leur personne envers la pratique d'un art, en plus d'avoir à subir une insécurité monétaire inhérente à ce mode de vie. Pour ces répondants, la frugalité de la vie d'artiste ne correspond pas à l'énorme investissement en temps, en énergie et en ressources qu'exige une pratique professionnelle. Comme l'affirme un répondant pour qui « on ne vit pas de l'art » (Jacques), l'enseignement des AP est alors présenté comme la façon de sécuriser financièrement leur avenir tout en étant toujours associé à leur passion première :

J'étais déchiré déjà, entre la pratique... Mais en même temps, j'avais besoin d'une situation financière convenable. J'avais hâte d'avoir un toit. J'avais hâte d'avoir un certain confort matériel. C'était très, si tu veux, c'était l'antithèse de l'artiste qui a besoin de créer et qui ne mangera pas. Moi, j'étais tanné de ne pas manger, pis j'avais hâte de manger, tsé. (Geneviève)

Pis moi, c'est ce qui a fait que j'ai choisi d'enseigner. Je ne me serais pas vu avoir à me débattre pour survivre, pis ne pas savoir si le mois prochain je vais être capable de payer mon appartement. Pis je vais-tu être capable de payer l'école pour mes filles. Non ! Pas pantoute ! Je veux vivre aussi, je veux dire. Je ne veux pas avoir à me demander tout le temps si je vais être capable de me payer mes affaires le prochain mois. Peut-être que je n'ai pas beaucoup de temps pour avoir une pratique, mais je baigne dans ça. Je suis heureuse dans ça, pis je vis ! [rires] J'ai un salaire, pis je vis ! (Raphaëlle)

Ce raisonnement plus pragmatique des enseignants, permettant de lier leur passion envers l'art et la possibilité d'en vivre financièrement, va rejoindre certaines représentations de la figure de l'artiste qui sera véhiculée aux élèves, surtout à travers la non-valorisation du métier d'artiste au détriment de métiers plus rassurants au niveau des perspectives d'emplois :

J'avais une élève en secondaire cinq, l'année dernière, qui me disait : madame, j'aime beaucoup l'architecture, fais que j'hésite entre m'en aller en architecture ou m'en aller au DEC en arts [...] Je lui ai dit : peut-être que ça va te surprendre ce que je vais te dire, mais si vraiment tu aimes les deux, va en architecture. Tsé, tu vas bien vivre de ça, pis ça t'empêchera pas d'avoir une démarche personnelle quand même en création [...] Si tu t'en vas en arts, ben là, c'est fini ! Démerde-toi pis pédale, tsé ! Ça ne veut pas dire que tu n'y arriveras pas, mais ça veut dire que dans ma tête à moi, ça va quand même être plus difficile. Fais que quand je peux leur suggérer d'autres choses, pis que ça les intéresse, ça reste artistique quand même, pis ça ne les prive pas d'autres choses. (Raphaëlle)

7.2 – Les représentations générales sur le rôle de l'art et de l'artiste

Lorsque questionné sur le rôle que pourrait jouer l'art et les artistes envers les individus et plus largement, la société, les différentes représentations des enseignants sur cette question ont émergé en deux sous-dimensions, soit premièrement l'action de l'art sur la remise en compte d'un statu quo sociétal, puis l'art en tant qu'agent de poétisation de la vie et des gens.

7.2.1 – L'action sociale de l'art et de l'artiste

Dans cette première sous-dimension, certains répondants soulignent que l'être humain a toujours, de tout temps, transformé son milieu selon ses aspirations et cela, « pour le meilleur et pour le pire » (Johanne). En ce sens, l'action de l'artiste peut proposer un autre rapport au monde qu'une réalité dite consensuelle, conformiste et acceptée de tous. Certains interlocuteurs affirment d'ailleurs que l'artiste peut permettre de rééquilibrer certaines disparités ou tendances sociales néfastes, telle l'économie, afin « d'apporter une autre conception, une autre vision du monde » (Geneviève) qui serait plus sociale, voire environnementale :

L'artiste pour moi, dans la mesure où il fait quelque chose de public, c'est le balancier. L'artiste serait le balancier [...] à tout ce qui est conformiste, à tout ce qui est mercantile, à tout ce qui est une société de consommation. Donc, l'artiste peut être capable de rendre relatifs certains aspects, surtout au niveau de la consommation. (Jacques)

Beaucoup d'enseignants soulèvent le fait que plusieurs œuvres d'art, au cours de l'histoire, vont précipiter des changements dans la société. D'autres soulèvent plutôt le fait que certaines œuvres ont pu être le reflet du contexte social duquel elles émergent, permettant aux gens de prendre conscience de certaines réalités inaperçues :

Mais quand on regarde les époques en art, c'est tout le temps précurseur d'un grand changement. Le romantisme, là... Après il y a eu des révolutions. C'est tout le temps... Moi je trouve tout le temps que l'art précède les grands changements sociaux. Est l'initiateur de transformations. Ah oui, je suis sûr de ça ! [...] Je suis sûr de ça, que c'est un véhicule de changements sociaux. Parce que le climat est là ; il y a des gens sensibles à ça. (Sarah)

Sans nécessairement être une obligation, les enseignants ont évoqué que l'art peut avoir une forte dimension critique de l'ordre établi. En ce sens, l'art doit interpeller, sans nécessairement chercher le consensus ou l'unanimité. Selon certains enseignants rencontrés, l'art est précisément là pour repousser les limites de la société, voire choquer les gens, et redéfinir constamment les bases de la discipline d'un point de vue esthétique.

D'autres enseignants sont, quant à eux, plus sceptiques sur le pouvoir de transformation sociale de l'art. Si certains admettent que des individus peuvent être émotionnellement interpellés face à une œuvre et faire ainsi advenir une certaine prise de conscience individuelle sur certaines problématiques sociales, d'autres n'hésitent pas, par contre, à affirmer qu'« on n'a pas fait des révolutions avec les arts » (Hélène). C'est plutôt l'éducation, pour certains répondants, qui a un réel pouvoir transformateur. Quelques enseignants dénotent même une similarité entre leur rôle d'éducateur et celui de l'artiste dans la mesure où ils peuvent ressentir certaines visées utopiques à vouloir changer la société.

Ceci étant, peu importe si l'enseignant croit, ou non, au pouvoir de changements ou de ruptures amené par l'art, presque tous ont un souvenir d'une œuvre esthétique (qu'elle soit picturale, littéraire, musicale, théâtrale ou autres) qui les ont profondément marqués à un moment précis de leur vie, pouvant même aller jusqu'à une sorte « d'avant et après » pour certains. Si selon plusieurs, cette expérience esthétique n'a jamais été assez intense, ou marquante, pour aller jusqu'à changer leur vie, cette réceptivité aux différentes expériences esthétiques peut fomentier le rapport sensible des enseignants au champ artistique et avoir contribué, ultimement, à les faire cheminer vers l'enseignement des AP.

7.2.2 – *L'art comme agent de poétisation de la vie*

Pour d'autres enseignants, un rôle important imputé à l'art est sa capacité de poétiser l'expérience humaine. Certains parlent de l'expérience esthétique comme d'une « touche de magie » qui peut

faire « apprécier des choses [qu'on] tient pour acquis » (Charlotte), allant même jusqu'à affirmer que sans l'art, « la vie serait plate » (Lucie). Tenue éloignée des velléités révolutionnaires, l'œuvre esthétique peut juste servir à « faire rêver les gens, juste les sortir de leur quotidien » (Ève-Marie) :

Et souvent les gens sortent de là ravis, et très... Ça les rend, tsé, ça les fait sourire. Ça les amène dans un autre monde pendant un instant, ça les... Ça sort de leur quotidien [...] Mais c'est pas forcément des choses qui vont révolutionner la vie de personne, mais qui va leur faire passer un moment différent. Fantaisiste. (Ève-Marie)

Plusieurs évoquent la puissance tranquille de la dimension esthétique sur l'environnement quotidien des gens, que ça soit par le « street art », l'architecture, l'art public, la décoration du chez-soi, etc. De plus l'art aide, selon eux, à développer une sensibilité chez les gens qui, sans vouloir nécessairement devenir un artiste, permet d'apprécier les créations culturelles, en offrant un « accès à des gens qui n'ont pas forcément, de nature, un intérêt vers ça » (Ève-Marie).

Pour d'autres enseignants, l'art et le geste créateur incarnent le côté pacifique de l'être humain. Une dimension de bien-être, d'apaisement et de réconfort peut être apportée à l'être humain par son rapport à l'art. Une sorte de « plus-value » de l'existence humaine, soit « la petite chose qui va faire qu'on est bien, qu'on a le goût d'être là. » (Hélène).

7.3 – Les représentations générales sur les finalités de l'enseignement des AP

Plus spécifiquement au domaine des AP, les répondants vont évoquer, à plusieurs moments à travers les entrevues, différents apprentissages, connaissances, habiletés et autres compétences que les élèves vont acquérir dans le cadre des cours d'AP. Lorsqu'il est question d'identifier les finalités du cours d'AP, soit de nommer plus spécifiquement à quoi sert d'enseigner les AP dans le cursus scolaire d'aujourd'hui, le développement tactile et sensible de l'élève est récurrent parmi les répondants.

7.3.1 – Les développements tactile et sensible de l'élève

Les enseignants abordent différentes représentations d'une dimension sensible qui serait propre à l'enseignement des AP et qui se révèle « dans l'expérientiel, dans l'action, dans la dynamique de l'atelier, dans l'intuition » (Geneviève). Cette représentation est bien explicitée dans la vision

holiste de Johanne, la conseillère pédagogique interviewée lors de notre recherche, pour qui l'apprentissage des AP « est la base de tout apprentissage ». En effet il est primordial, selon elle, de faire vivre à l'enfant, et cela dès la naissance, des expériences sensibles à « partir de ses propres perceptions » afin de l'aider « à développer son propre langage » expressif (Johanne). Reflet d'une vision pédagogique socioconstructiviste, le potentiel créatif serait donc inné chez tous les enfants et le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève à la découverte de son « authenticité » :

J'enseignais aux enfants certains gestes. Parce que je leur disais : moi je vous enseigne le geste de coller, mais vous autres, vous allez avoir votre technique à vous autres. Parce que la technique, ça ne s'enseigne pas. On a chacun la nôtre [...] La technique du dessin, c'est la technique du dessin. Je peux enseigner aux enfants des gestes, hein ? Mais après ça, chacun va utiliser ces gestes-là selon ses perceptions, selon son vécu. (Johanne)

Plusieurs répondants partagent cette représentation de l'enseignant en tant que guide qui accompagne l'élève à « construire une banque d'outils dans laquelle [il] pourra puiser » (Étienne) pour « trouver leurs propres moyens » (Mathilde). Cette acquisition chez l'élève d'un bagage technique lui « donne des possibilités différentes » (Mathilde) et permet ainsi d'ouvrir une « créativité [qui] n'a plus de limites » (Ariane).

Pour y arriver, plusieurs enseignants croient que les élèves se doivent d'explorer des façons de faire « palpable, touchable, réalisable, contrôlable, malléable » avec l'aide de « la forme, de la matière, de la couleur » (Étienne) afin de vivre en classe le plus d'expériences possible. Pour se faire, il serait important de « les ouvrir à autre chose » (Christine), « de ne pas les enfermer dans une manière de faire » et de leur « faire découvrir des matériaux » (Hélène) pouvant amener l'élève à « explorer sur le plan tactile » (Jacques) une sensibilité esthétique qu'il ne pourrait développer autrement, surtout dans un monde qui rive de plus en plus les élèves à leurs écrans :

Les jeunes n'ont plus l'opportunité de travailler avec leurs mains, de réfléchir simplement en regardant par la fenêtre à essayer de trouver une idée, ou que d'être devant un écran à essayer de chercher quelque chose de déjà fait. (Jacques)

Ben si ce n'est pas appris à l'école, où ça va être appris ? Le jeune sportif n'ira pas s'inscrire pour le fun dans un cours d'art le soir. Dans ma tête, en tout cas. (Lucie)

La moitié de nos interviewés soulignent le plaisir que ressentent les élèves à « jouer » et « se salir les mains » (Ève-Marie) avec la matière, que ce plaisir tactile doit faire partie intégrale de l'« expérience artistique » (Johanne) :

Je ne veux juste pas [...] qu'on laisse de côté le manuel, pis le tactile, qui sont vraiment importants. J'ai fait des toutous avec des élèves d'adaptation scolaire, pis j'ai montré à des petits gars de douze ans comment coudre, alors qu'ils ont de la misère à lire, pis c'est un autre monde. Je trouve que c'est tellement important de développer ça. Ça leur fait aussi développer leur rapport avec leur environnement, leur sens d'observation, la minutie, pis tout ça. Pis ils aiment ça ! Ils aiment ça tout ce qui est tactile [...] C'est rare, ceux qui n'aiment pas ça. C'est très rare. L'argile aussi, ça c'est un must. Ça pogne beaucoup. Le plâtre aussi. Moi j'adore ça travailler le plâtre : c'est salissant, c'est dégueu, c'est difficile à nettoyer [rires]. Pis au début, ils n'aiment pas trop ça. Mais un coup qu'ils sont dedans, ils adorent ça en général. C'est assez généralisé d'ailleurs. Tsé c'est encore des enfants, là ! Ils découvrent leur milieu, pis tout ça, tout ce qui est tactile. (Mathilde)

Cette même enseignante affirme même que les « techniques très conservatrices, très de base, souvent, c'est ça qu'ils vont aimer » (Mathilde). Le contact de la matérialité de certaines techniques serait suffisant pour interpeller l'élève, car « très vite ils comprennent, en le faisant, ils ressentent l'espèce de plaisir qu'il y a à juste jouer avec [la matière] » (Étienne), que les élèves saisissent en travaillant qu'ils peuvent « avoir du fun, que ça peut vous faire du bien de faire ça » (Hélène).

7.3.2 – *Les nouvelles technologies de création*

Si l'emploi des nouvelles technologies fait partie du programme d'AP et leur utilisation dans un cadre pédagogique encouragé, surtout depuis la nouvelle réforme, sept enseignants affirment que ces dernières ne doivent par contre remplacer les techniques et les matériaux plus traditionnels, soit ceux relevant de ce qui est considéré comme les AP, et qui offrent une expérience tactile que les nouvelles technologies ne peuvent recréer. Ce rapport sensible unique avec la matière sauvegarderait justement, pour certains, l'intégrité du domaine des AP face à l'émergence des nouvelles technologies dans le processus de création d'œuvres esthétiques dans le cadre scolaire :

Je pense qu'il va toujours y avoir un peu d'arts plastiques. La peinture n'est pas disparue parce qu'il y a eu la photo. Je pense que ça va toujours... C'est des moyens d'expression qui sont différents. Travailler la matière, l'argile. Mettre ses mains dans l'argile. Tu n'as pas le même contact avec l'art, avec ta création, que si tu le fais avec l'ordinateur. La peinture c'est la même chose. Tremper ton pinceau, travailler avec la viscosité plus ou moins [...] Je ne pense pas. Non. Ça va être là. Les deux vont... L'autre va prendre de plus en plus de place, mais je ne pense pas que la première va disparaître. (Ariane)

Pour les enseignants favorables à l'emploi des nouvelles technologies, ces outils représentent le futur du cours d'AP, sa possible « évolution » qui amènera de nouvelles possibilités créatives en art. Une enseignante soulignait même que cette avenue technologique assurerait la pérennité du programme des AP dans le cursus scolaire :

Je ne sais plus maintenant si les arts plastiques pourraient survivre tout seul. Je ne suis pas sûr. Comme les arts plastiques traditionnels, là ? Je ne le sais pas, parce qu'encore là, faut suivre la jeunesse [...] Moi je pense que le cours d'arts plastiques, faut qu'il soit repensé dans sa forme et son contenu. Pis je pense qu'on peut y faire une petite place, ne serait-ce que pour rester en contact avec la jeunesse [...] Moi je sens qu'il est menacé. Oui. Parce que, justement, tout ce qui est très technologique, c'est de plus en plus populaire chez les jeunes. Pis ça, c'est normal. C'est comme ça, pis il faut s'adapter nous autres les profs d'arts plastiques, qui tiennent à leur matière. Mais comment on peut le moderniser ce cours-là ? (Geneviève)

Dans le même sens que l'extrait précédent, beaucoup d'enseignants soulignent l'attrait indéniable de la technologie – ordinateur, Internet, téléphone intelligent – chez cette génération de jeunes élèves qui « sont nés avec ces machines-là » (Ève-Marie). Un autre enseignant affirme que l'utilisation de l'ordinateur dans le cadre de la réalisation d'un projet d'AP permet à l'élève d'aboutir plus facilement à un « résultat satisfaisant » au goût de l'élève, d'éviter de « se tromper » pendant le processus de travail, car il est toujours possible de revenir en arrière (Étienne). Le côté ludique et amusant dans l'emploi des nouvelles technologies dans le cadre du cours d'AP permettent aux élèves de s'investir davantage dans leurs projets :

Et on dit des mots magiques. On dit Photoshop ; ça, c'est magique. Ça va toujours avoir cette espèce de consonance là pour les élèves : Wow! Je veux apprendre à faire ça! C'est du visuel, c'est du tape-à-l'œil, c'est du Yes! On fait quelque chose de vraiment impressionnant. (Étienne)

J'aime ça parce que je trouve que – tsé on avait parlé de l'investissement des élèves? – ben ça, faire une vidéo, ils s'investissent là-dedans [...] Oui, parce que... Je pense qu'il faut que tu te rendes jusqu'au bout pour voir le résultat final. (Mathilde)

Les quelques enseignants en AP qui travaillent dans un établissement scolaire privé entrevoient également l'arrivée des tablettes dans les écoles comme un facteur qui va changer quelque peu les AP. Un outil comme une tablette permet de regrouper dans un seul appareil une panoplie de logiciels ou d'applications permettant de réaliser différents projets médiatiques avec son, image, vidéo et cela, d'une façon rapide, facile et interpellant pour les élèves, amenant une « plus-value » expérientielle, car « ça permet de créer des œuvres qui sont plus dynamiques qu'un

dessin, ou une sculpture [...] Fais que pour ça, c'est le fun. » (Mathilde). Mais comme cette enseignante le souligne, l'implantation obligatoire de ces tablettes à l'intérieur de l'école privée vient également avec « des attentes, aussi... d'utiliser ça » de la part de la direction. Pour un enseignant, il est clair que le gouvernement et les écoles « vont pousser pour que ça soit ça [l'implantation des technologies] parce que ça coûte moins cher » (Simon). L'achat de ces équipements (tablette/ordinateur portable) est le plus souvent de la responsabilité des parents d'élèves dans le cadre privé.

7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire

Si les enseignants vont spontanément relever différentes compétences développées par l'élève qui seraient spécifiques au cours d'AP, nous dénotons toutefois que les bénéfices présentés par les enseignants sont souvent présentés, lorsque questionnés directement sur l'utilité de ces apprentissages à l'école, comme une suite d'arguments justificatifs sur la pertinence du maintien de cette formation à l'école. En effet pour plusieurs, la place de cette matière dans le cursus scolaire semble être précaire, mal assurée et en ce sens, certains semblaient tenter de valoriser, à travers leurs différents discours, l'apport de leurs cours et cela, tant pour le MELS et pour la direction de l'établissement scolaire, qu'après des collègues des autres matières, des parents et ultimement, des élèves.

Certains intervenants rappellent à cet effet que même si l'ensemble de la société semble vouloir valoriser la place des arts, de la culture et même de l'éducation, ces domaines représentent souvent les premières victimes budgétaires lorsque des mesures d'austérité doivent être entreprises et en ce sens, les différents agents des arts ont toujours eu à justifier leur pertinence :

Tout le monde dit que c'est important la culture, que c'est notre identité. Mais où est-ce qu'on coupe en premier ? C'est souvent là-dedans. (Sarah)

Selon les répondants, la viabilité des cours d'AP dans le cursus scolaire d'une école ne semble jamais assurée, même si la moitié des répondants jugent que les membres de la direction de leur école sont plutôt ou très favorables au cours d'AP. Bien que certains enseignants peuvent se trouver chanceux d'avoir « une direction qui est très proarts plastiques » (Ariane), qui « nous valorisait » et qui « était bien encourageante » (Christine) ou encore, une autre qui était

« vraiment intéressée à avoir une école où les arts rayonnent » (Charlotte), les enseignants sont lucides à l'effet qu'« on n'a jamais la même direction bien bien longtemps » (Christine) et que ce soutien « dépend beaucoup des directions » (Ariane). En effet, si des directions d'établissement sont plus réceptives face aux différentes demandes du programme des AP (organisation d'évènements artistiques intramurales, visites d'expositions, achat de matériel ou d'équipement spécialisé, développement d'options ou de programmes de concentration en arts, etc.) d'autres directions d'établissement peuvent avoir un intérêt plus marqué envers les sciences ou les sports concernant le développement de nouvelles options ou de programmes spéciaux. La mainmise sur ces enjeux semble névralgique pour certains départements, dont les AP. Comme l'explique une enseignante, puisque son école n'a pas de programmes spécialisés en arts permettant d'attirer les meilleurs élèves du quartier, l'école « se retrouve avec les restes : avec les élèves qui ne veulent faire aucune spécialité, qui n'ont pas d'intérêt pour autre chose, qui veulent [...] juste un parcours régulier » (Ariane). Une autre répondante nous explique à cet effet que « le régulier, c'est ceux par défaut qui n'ont pas réussi à se trouver un programme, pis qui sont quasiment moins encadré. Ça fait des élèves plus difficiles » (Mégane).

Pour une moitié des enseignants, l'orientation de leur école envers des programmes spécialisés autres que les AP est souvent ressentie comme de l'insensibilité envers la question des arts. Ce manque d'intérêt peut se manifester concrètement, selon les répondants, dans la réduction du nombre de périodes attribuées aux cours d'AP dans la grille-horaire et ultimement, sur le nombre d'employés requis. Par exemple, un enseignant a expliqué que le nombre d'enseignants en AP dans son école était passé de cinq à trois au fil des années. Une autre explique avoir longuement étudié le rapport Rioux sur la place des arts à l'école, afin de « sortir des arguments pour défendre les arts » auprès d'un directeur qu'elle ne considère pas comme « très très proart » (Raphaëlle). Selon le constat de cette enseignante et secondé par plusieurs autres, la justification de la place des AP à l'école est une question récurrente :

Je dirais que chaque année, il faut qu'on défende les arts. C'est tout le temps, tsé quand on veut couper quelque part parce qu'il y a une nouvelle matière, c'est tout le temps l'éducation physique ou les arts ou le projet personnel d'orientation. Tsé ceux qu'on perçoit comme des petites matières, je pourrais dire [rires]. Et comme on a un directeur prof d'éduc., c'est sûr que lui, selon ses valeurs, c'est quelque chose de bien important, fait qu'il est capable pis c'est facile pour lui de défendre ça [l'éducation physique]. Fait que là lui, sa façon facile, c'était d'aller couper dans les arts tout le temps. Fait que là, on disait : ben non, non, non. Pis lui y disait : oui, mais pourquoi je mettrai une option à six périodes en art, quand on a des élèves

qui ont de la misère à passer les maths, français, pis... Fais que là, il a fallu qu'on lui donne des arguments. (Raphaëlle)

Cet extrait illustre le fait que cette problématique entourant les plages horaires place en concurrence les différents départements, programmes et matières scolaires à l'intérieur d'une école, tel l'exemple rapporté d'un enseignant en éducation physique qui va auprès de la direction faire « la promotion, beaucoup, de sa matière » (Christine) ou encore des départements entiers qui se tiennent « pour des raisons de revendications face à la direction » (Jacques). À l'occasion, une compétition interne avec les autres programmes d'art dans l'école (danse, musique, art dramatique) est évoquée. C'est le cas de cette enseignante en AP qui affirme en riant que sa « matière développe plein de choses, encore plus que les trois autres arts [...] les arts plastiques, c'est un art qui est beaucoup plus complet » (Christine). En ce sens, elle s'est même opposée au développement par la direction d'un programme spécial en danse, en dépit du fait que la danse aurait été populaire auprès des élèves de l'école.

Selon plusieurs interviewés, les AP sont souvent perçus de la part de la direction, mais également par certains collègues enseignants des autres programmes, comme « une petite matière » (Lucie), véhiculant des préjugés à l'effet que les AP « ce n'est pas important » (Mégane) et que la classe tient lieu de « garderie » pour les élèves (Lucie). Des enseignants ont précisé que leurs collègues adressent ces préjugés d'une manière subtile ou sous forme de blagues, même s'il est possible qu'ils tiennent ces propos devant toute la communauté enseignante et la direction de l'école :

Pis ça je trouve ça difficile des fois, en assemblée, des collègues de travail qui vont dire: ouin, mais là il manque de cours en français, il manque de cours en maths. On va enlever des périodes en arts... Ils disent cela et je suis présente ! Non moi, je défends... Pis ça fait longtemps que je suis dans l'école, je suis connue. Pis ils savent que je défends vraiment beaucoup les arts. (Sarah)

D'autres enseignants expliquent l'incompréhension de leurs collègues sur les réalités des AP par le fait que ces derniers doivent impérativement suivre la séquence proposée par leurs « manuels » de l'enseignant, les directives d'un « programme très très strict à suivre » (Étienne) et comme établi par le Ministère, alors que les enseignants en AP ont une plus grande latitude au niveau des contenus à enseigner en classe et sur la façon de le faire, pouvant peut-être laisser à penser une importance moindre accordée aux savoirs et à la connaissance :

Tsé, ils suivent leurs manuels, mais en même temps, c'est bien organisé. Ils savent qu'en mars ils font ça, en avril ils vont faire ça, en mai ils font leur révision, en juin l'examen est tout le temps à peu près le même. Moi je me... La direction aimerait sûrement voir ma planification globale, mais moi je sais c'est quoi mes deux premiers projets, après... Wooup ! J'en finis un, je repense à l'autre. Je puise dans ce que j'ai déjà fait. J'aime bien mieux ça. (Sarah)

De plus, nombreux sont ceux qui admettent et acceptent que les cours d'AP servent aussi à ce que les élèves puissent venir « évacuer » et se « défouler » (Mégane) dans un cadre moins rigide que les autres cours. Certains autres voient la classe d'AP comme un « refuge pour apaiser » l'élève (Geneviève) et celle-ci « leur donne un petit break d'être attentif, d'assimiler des choses » (Ève-Marie) :

On a tellement d'obligation dans la vie. On pousse les jeunes tout le temps. Tsé, tout est tellement organisé, structuré. Tu vas à l'école, tu fais ci, tu fais ça. Que cette période-là, ou ces deux périodes là par semaine que t'as, je pense qu'elles sont bénéfiques. Pour ceux qu'ils le prennent ! (Charlotte)

Cette perception d'un manque de rigueur concernant les exigences du cours et les attentes envers les élèves, tant au niveau comportemental qu'au niveau de leur réussite académique explique, selon certains, le manque de reconnaissance de l'enseignement des AP. Des répondants affirment que pour que le cours d'AP soit envisagé avec le même degré d'importance que les autres matières, il doit commander le même sérieux que les autres matières considérées comme importantes :

C'est une des raisons pourquoi certaines directions, ou le ministère, ou peu importe, pourraient trouver que les arts plastiques, est-ce que ça a sa place, quelle valeur elle a cette matière dans la grille? Justement faut avoir une structure, faut avoir une rigueur [...] De par ma vision des arts, qui est une matière comme les autres, on n'arrive pas dans le cours d'arts juste pour s'amuser et faire n'importe quoi pis on quitte avec un 85% comme certains collègues le font. C'est que si on veut prendre les arts plastiques au sérieux, il faut la traiter de façon sérieuse. L'élève qui ne travaille pas, qui ne fout rien, qui niaise, qui fait quelque chose de moche... Ben on va dire : oui, mais le pauvre, il n'a pas de talent en art. Ben le pauvre, s'il n'a pas de talent en mathématique, est-ce qu'on lui donne 80%? Ce n'est pas le cas. (Jacques)

Ce flottement au niveau des exigences du cours d'AP fera regretter à certains le fait qu'il n'y a plus d'évaluation certificative obligatoire de fin d'année de la part du Ministère. Pour pallier cette absence, la nouvelle réforme du programme des AP instaure l'obligation pour tous les élèves de secondaire quatre ou cinq de réussir le cours d'AP pour l'obtention du diplôme secondaire et venant légitimer, pour certains enseignants, l'importance accorder à leur matière. Pour d'autres,

cette obligation représentera plutôt « un non-sens total » (Étienne), car elle amènera un lot d'élèves n'ayant pas toujours d'affinité ou d'intérêt manifeste envers les arts. Surnommés les « élèves du cours obligatoire » ou encore les « deux périodes », ces derniers transformeraient certaines classes d'AP en un « enfer pour plusieurs profs, [car ces derniers] ne trouvent pas cela agréable d'être avec eux autres » (Geneviève).

Tout en étant conscient des préjugés de certaines directions et autres collègues envers les AP, quelques enseignants relativisent la chose et rappellent « qu'il y a une différence entre un cours d'arts plastiques et un cours de mathématique » (Jacques), que le cours d'AP ne soit pas « le centre du monde » ou bien « LA matière des matières » (Étienne), admettant finalement que pour eux, les AP « c'est important parce qu'on en a fait notre vie » (Hélène). En ce sens, si les AP sont perçus comme un vecteur d'épanouissement personnel, les mathématiques et le français sont plutôt de l'ordre du besoin et de la nécessité, surtout afin d'exercer un métier plus tard :

Je suis du genre à dire, quand on a des assemblées générales, pis qu'on parle de toutes sortes de trucs sur les matières, moi je dis : bon pis pour nous, les petites matières... [rires] Je vais être la première à le dire ! Alors nous, les matières à deux périodes... Et généralement, c'est moi et mon collègue d'éthique et culture religieuse qui a deux périodes aussi [...] Mais oui, mais c'est vrai qu'on est des petites matières ! [...] Quand ma fille m'a annoncé qu'elle voulait aller en arts, je lui ai dit : tu feras quand même tes maths fortes ! Je veux que tu aies tes maths fortes, en secondaire quatre, au moins. Et je m'en foutais qu'elle ait des cours d'arts plastiques ou pas ! (Hélène)

Cette perception que des matières scolaires sont plus importantes que d'autres est également prévalente chez les parents d'élèves qui souhaitent que leurs enfants deviennent des médecins, des avocats ou des biologistes et en ce sens, les enseignants doivent justifier auprès d'eux la pertinence du cours d'AP pour leurs enfants. Plusieurs enseignants affirment que pour différentes raisons familiales (milieux culturels, difficultés financières, familles reconstituées, violence, manque d'intérêt, etc.), les arts et la culture peuvent être peu valorisés dans certaines familles. Ils ne recevaient ainsi que peu de soutien de la part des parents lorsqu'un élève rencontre des difficultés en classe ou se retrouve en situation d'échec et trouvaient regrettable leur absence lors de la soirée des parents :

C'est difficile les arts plastiques. Parce que les parents vont souvent s'intéresser, bon comment ça va en français ? En maths ? C'est tout le temps le running gag avec les profs d'éduc. et d'arts plastiques [rires]. On est dans le même bateau, là-dedans. Bon ben, nous

autres en rencontres de parents, on n'a pas trop de parents. Tsé les arts plastiques, c'est correct ! C'est le fun ! Ah mon fils, il aime vraiment ça vos cours, mais ça finit pas mal là. C'est rare qu'il y a des parents qui sont très... Y'en a, tsé, qui reconnaissent tout ça, pis qui sont plus intéressés, ça dépend aussi de leur personnalité. Mais la priorité des parents n'est pas dans le cours d'arts plastiques. Ça c'est clair que non. Quand ils ont des énergies à mettre, ben ils vont les mettre ailleurs. Mais c'est un petit peu compréhensible aussi, si l'enfant a de la misère en français, maths et tout ça, je peux comprendre que... pour avoir leur diplôme... Concrètement, c'est important pis tout ça. Bon, ça, je comprends ça. (Mathilde)

À travers la déclinaison des résultats de nos entrevues, plusieurs enseignants sous-entendent une ambivalence déchirante entre le désir de reconnaissance de la pertinence et l'utilité de leur matière, leur désir d'instaurer une certaine rigueur au niveau des contenus, des projets à réaliser en classe et des critères d'évaluation, et d'un autre côté, l'acceptation que le cours soit différent, car les spécificités propres aux arts commanderaient une pédagogie moins rigide que les autres matières. Pour les enseignants, ces déchirements demeurent et le désir de pertinence et d'utilité l'emporte lorsqu'il est question de valoriser la matière auprès de certains élèves qui demande incessamment : « à quoi ça sert les AP ? » et qui ne semble reconnaître l'existence ou la pertinence d'une dimension esthétique dans leur vie, l'enseignant tente alors d'en souligner la présence concrète dans leur quotidien :

T'es assis sur une chaise ? C'est qui qui l'a faite ? C'est qui qui l'a dessinée ? C'est souvent ça que je dis à mes élèves, quand ils chialent : [...] Si ça ne sert à rien les arts, tu n'as pas besoin de tes vêtements ? Hein ? Ben, c'est qui qui a créé le logo de ta marque que tu aimes tant ? C'est qui qui a « designé » ton skate-board ? L'auto que ton père utilise ? Là, je leur sors des exemples comme ça [que l'art] c'est quelque chose de concret. (Mégane)

La valorisation de la pertinence des apprentissages techniques faits en classe d'AP se fait le plus souvent dans une perspective d'ouverture des possibilités au niveau des emplois futurs, et souvent non reliés aux domaines des arts. Les exemples de la dextérité du dentiste ou du médecin sont assez récurrents dans les discours que plusieurs enseignants présentent aux élèves :

Dans la manipulation, dans le fait de graver, on parle de motricité fine [...] Les gestes qu'on pose pour graver sont les mêmes gestes qu'une technicienne en hygiène dentaire ou le dentiste à la limite, va porter. C'est le même geste. Alors les arts plastiques développent ces habiletés et je leur dis aux élèves. Je leur fais comprendre pourquoi le cours d'arts plastiques est un cours qui est intéressant et nécessaire. (Jacques)

Je leur dis un chirurgien. Tu vas aller te faire opérer par un chirurgien qui tremble comme ça, pis... Le doigté, la minutie, tu vas chercher ça là-dedans, dans les arts. (Lucie)

Dans ma formation à l'université j'avais un prof qui nous avait donné une liste des emplois qu'on pouvait occuper après avoir eu une formation en art [...] Pis je trouvais ça intéressant de présenter ça à mes élèves, en disant : hey, pensez-vous que vous perdez votre temps ? Tsé ceux qui sont bons, ben sachez que tels emplois, c'est des possibilités pour vous. (Charlotte)

Ces représentations utilitaristes du rôle des AP, qui sont véhiculées auprès de l'élève, semblent largement l'emporter sur celles de la recherche d'un plaisir relié à l'expérience esthétique, par exemple.

7.5 – Attentes envers le profil de sortie des élèves en AP

Si les enseignants ont des représentations plutôt affirmées et positives du rôle de l'art et de l'enseignement des AP auprès des élèves fréquentant les écoles secondaires du Québec, ils semblent paradoxalement, dans une large part, assez dubitatifs de la pérennité de ces apprentissages pour la grande majorité des élèves, une fois leur formation au secondaire complétée. La moitié des enseignants interrogés n'ont pas, ou ont très peu, d'attentes envers l'effectivité réelle de leurs actions pédagogiques sur le profil de sortie de leurs élèves. Alors qu'ils conçoivent le rôle de l'enseignant comme étant d'« ouvrir l'esprit [des élèves] [...] et de les surprendre » (Ève-Marie) à différentes choses, « d'être un moteur pour la suite des choses dans la vie d'un élève en développement » (Geneviève) ou encore, « de prendre ce qui est là, pis de l'amener au plus haut de son potentiel, dans le temps qu'on a, avec des attentes correctes, des attentes réalistes » (Étienne), les enseignants rencontrés restent fort modéré sur le potentiel transformateur de leurs actions sur certaines catégories d'élèves.

Quand j'ai commencé à enseigner, tout nouvel enseignant pense qu'il va révolutionner, mais on a vite la réalité en pleine face ! Peut-être au point de vue d'un élève, mais pas de la majorité. (Lucie)

Parce que ça peut avoir l'air d'un discours quasi défaitiste mon affaire. Ce n'est pas ça que je dis [...] Mais je ne dis pas non plus que le but, c'est de tous les amener au MAC, pis là ils capotent, pis que ça soit l'épiphanie ! Ce n'est pas ça pantoute qui va se passer. De toute façon, le prof qui a ça comme dessein, il va être déçu. Ça va être des déceptions après déceptions... (Étienne)

Lorsqu'il est question des attentes au niveau de l'apprentissage et du développement d'une dimension spécifiquement créative chez l'élève dans le cadre du cours d'AP, certains enseignants soulignent que cette dernière est déjà présente, ou peu présente – voire absente – chez l'élève

avant même d'entreprendre toutes interventions pédagogiques et qu'en ce sens, le pouvoir réel de leurs actions reste somme toute assez minime pour changer ces déterminations :

La créativité peut être développée chez des gens qui ont déjà une créativité. Est-ce qu'on peut faire naître la créativité chez quelqu'un ? Je ne sais pas. J'en doute. (Étienne)

Pour les élèves ayant déjà une forte propension aux domaines de l'art, de la création ou de l'imaginaire, soit pour la plupart des élèves se retrouvant dans les groupes de concentration Art, des enseignants constatent que la créativité semble quelque chose de « naturelle » (Christine), l'enseignant n'ayant qu'à cueillir un fruit qui aurait mûri d'une façon ou d'une autre. Pour les autres élèves, soit pour la plupart ceux du programme régulier n'ayant que deux périodes d'AP par neuvaine, des enseignants semblent relever moins de prédispositions ou de potentialités pour les arts, où parmi « les élèves faibles, ben y'en a que de la créativité là, y'en ont pas » (Christine), « que des fois, ça ne leur parle pas du tout » (Geneviève) et en ce sens, les élèves rencontrent plus de difficulté à répondre aux propositions créatives. Certains enseignants évoquent encore une fois cette différenciation comme « d'une prédisposition innée à évoluer dans certains espaces, dont l'espace de création » (Étienne) que certains ont, pour différentes raisons, et d'autres pas.

Il y a des gens qui ne l'ont pas la coordination, ils ne seront jamais bons dans les sports, ils n'ont pas la coordination. C'est comme ça. Et en art, c'est la même chose : le sens de l'observation, la dextérité au niveau du mouvement, la prise du crayon pour dessiner. Bon, certains ont les mains pleines de pouces, ils ont de la misère à tenir leur crayon. La nature humaine est comme ça. Ce n'est pas un mal. Par contre chaque élève a un potentiel. Dans quel domaine par contre? C'est pourquoi pour moi le secondaire c'est explorons les domaines pour permettre à l'élève de trouver quelque part où il est bon. (Jacques)

Sur ces questions de potentialités innées chez l'élève, certains enseignants sont moins équivoques. Même s'il est évident que certains élèves détiennent « un bagage beaucoup plus impressionnant » (Charlotte) alors que d'autres « ont une certaine limite » (Ève-Marie) et « que ce n'est pas vrai qu'ils sont tous bons » (Mégane), il n'en demeure pas moins que les aptitudes esthétiques sont « des affaires qui s'apprennent » (Sarah), « qui se développent » (Charlotte) et qu'il serait faux de penser que les élèves ne « sont pas capables de s'améliorer » (Mégane). Certains enseignants affirment même assister en classe à « une évolution » (Mathilde) dans le cours de l'année, où « ces disparités-là commencent à disparaître [...] Ceux qui étaient plus faibles en arts plastiques ont développé des habiletés, tout ça » (Ariane) :

Je le vois entre qu'est-ce que mes secondaires un sont capable de faire et ce que mes secondaires cinq sont capables de faire. Ou dans mes classes de secondaire quatre, où c'est obligatoire, pis que là j'en ai où c'est la première fois pis qu'il y en a d'autres que ça fait quatre ans qu'ils en font. Tu te rends compte du bagage qu'ils ont développé. (Raphaëlle)

Comme cet extrait l'illustre, la plupart des grandes évolutions chez l'élève se retrouvent par contre dans les groupes que les enseignants rencontrent plusieurs fois par neuvaine, ou encore les élèves ayant œuvré en AP dans plusieurs cycles de leur formation secondaire. Ceci étant dit, peu importe les différenciations relatives à leur catégorie de profil et leurs potentialités face à l'art, la plupart des enseignants ne s'attendent pas à ce que la très grande majorité des élèves poursuivent une profession reliée aux arts, et encore moins qu'ils deviennent artistes. Ce dernier point émerge clairement de leurs propos : leur but n'est pas de créer de futurs artistes et il semble qu'on le répète souvent aux élèves en classe. Si un élève démontre un intérêt à poursuivre une formation artistique au niveau collégial, la plupart des enseignants le voient comme un plus, un boni, mais pas comme la finalité de leur travail.

Quand j'en ai deux ou trois en secondaire cinq qui s'en vont au Cégep en arts après, je suis bien content pour eux autres. Je suis super content qu'ils continuent. Mais je suis aussi fier des autres qui font ce qu'ils veulent faire. Tsé, il y a des élèves qui me disent qu'ils n'en feront plus jamais d'arts plastiques, mais tsé, c'est correct. (Étienne)

De ces propos peut émerger une certaine désillusion sur le pouvoir réel de l'enseignant à inculquer, à l'intérieur d'une structure scolaire, des compétences sensibles et esthétiques durables chez l'élève, ou encore un regard lucide sur le fait que les élèves peuvent avoir leur propre parcours de vie où les arts n'occuperont pas nécessairement une place privilégiée. En ce sens, les enseignants affirment faire leur travail aux mieux de leur capacité, mais qu'ultimement, l'acquisition durable de ses compétences est de la responsabilité de l'élève :

L'important c'est juste de faire mon travail au mieux que je peux le faire, tout le temps. De le repenser chaque année, de me remettre en question. Pis je me dis que je ne peux pas faire plus. Après ils vont prendre ça, ils vont le balancer au bout de leurs bras, ou ils vont en faire quelque chose. Peut-être qu'ils n'en seront jamais conscients. Tsé ça c'est laissé à... Je lâche prise rendue là. (Geneviève)

Il importe de mentionner que certains des enseignants maintiennent néanmoins des attentes raisonnables et pragmatiques, que nous pourrions davantage qualifier de souhaits, envers leurs élèves. S'ils ne s'illusionnent pas sur leur pouvoir de transformation, ces enseignants souhaitent à

tout le moins que l'élève ait appris certaines choses, que la matière ait « fait sens » pour l'élève, ou encore « que les arts plastiques, ça sert à quelque chose, pis que c'est utile, pis que ça peut être intéressant... » (Raphaëlle). Sans vouloir faire émerger des artistes en devenir, les enseignants espèrent à tout le moins avoir provoqué une amorce, une petite étincelle qui saura peut-être allumer un nouveau rapport au monde esthétique chez certains, soit par le développement d'une pratique personnelle, soit par l'acquisition d'un jugement de goût et d'un sens critique qui seront profitables à l'élève.

7.6 – Regards spécifiques sur le programme des AP

Lors des entretiens avec les enseignants en AP, nous avons abordé plus spécifiquement la question du programme issu du MELS, soit le *Programme de formation de l'école québécoise – Arts plastiques* (2007) ou communément appelé le programme de la nouvelle réforme. Selon Johanne, la conseillère pédagogique ayant participé à l'incubation et l'implantation de la nouvelle réforme, il ne fait aucun doute que « cette réforme-là, c'est la plus belle réforme qui n'a jamais été faite ». Selon elle, l'esprit de la nouvelle mouture du cours et de sa nouvelle pédagogie réside dans l'accompagnement continu des « intérêts de l'élève », permettant de « donner plus à l'élève, au niveau de ses moyens ».

Nous remarquons cependant que le précédent programme des AP, soit le *Programme d'études ARTS PLASTIQUES – Secondaire* (1982) demeure encore présent dans les représentations des enseignants ; le plus récent programme se définissant le plus souvent en comparaison – voire en opposition – avec la plus ancienne mouture. Parmi les interviewés, seul un répondant (Simon) n'avait jamais enseigné le plus récent programme de formation en AP, alors que les plus jeunes enseignants de notre corpus (Charlotte, Étienne, Ève-Marie, Mathilde, Mégane) avaient été formés uniquement à l'enseignement du programme des AP issu de la nouvelle réforme. Malgré tout, plusieurs étaient capables de fomenter des représentations envers les deux programmes, souvent en regard de ce que des collègues plus anciens leur ont raconté, soit en regard de leur formation universitaire où l'ancien programme pouvait être présenté afin de situer chronologiquement la nouvelle mouture du cours des AP. Dans certains cas, des enseignants avaient mis la main sur un exemplaire de l'ancien programme. Par les représentations des

enseignants envers les deux programmes, nous dénotons deux grandes différenciations relativement aux contenus pédagogiques et la liberté d'enseigner.

7.6.1 – *Les contenus pédagogiques*

Pour quelques enseignants, les deux programmes sont somme toute assez similaires où les changements étaient surtout terminologiques, la nouvelle réforme est « comme l'ancien programme reformulé dans d'autres mots » (Mégane). La moitié des autres répondants affirment par contre que l'ancien programme était beaucoup plus explicite et détaillé au niveau des contenus, de la structure et des objectifs du cours des AP et cela, pour chacune des années du secondaire. Une enseignante appréciait justement l'ancien programme pour son approche « vraiment terre-à-terre » par rapport à une nouvelle réforme relevant « plus du pelletage de nuages » (Raphaëlle).

L'ancien programme était complètement détaillé [...] Tout, tout, tout était là ! T'as toutes les techniques. Pis là avant t'étais supposé de suivre ça là, tu essayais le plus possible d'essayer toutes les techniques. Surtout pour la fin du secondaire, on ne peut pas tout faire en même temps. On avait un document de même, pis un autre comme ça qui était appelé le « voir ». Quand est arrivée la Réforme, moi je me souviens parce que je suis allé à une formation, pis les profs chialaient : mais y'a pas de contenu dans votre programme ! C'est un programme pas de contenu ! Moi je me fis à l'ancien contenu, qu'est-ce que vous voulez qu'on enseigne, ce n'est pas écrit ! [...] C'est quoi les techniques ? C'est quoi le langage plastique ? C'est quoi les matériaux que je suis supposé utiliser ? T'es supposé de le savoir, mais ce n'est pas écrit. (Christine)

Dans le même sens, plusieurs enseignants avouent réemployer d'anciens guides du vieux programme afin de suivre la progression des apprentissages, des techniques, des matériaux ou du langage plastique afin de pallier un programme qu'ils trouvent beaucoup trop vague au niveau des contenus d'apprentissage. D'autres enseignants vont schématiser et faire ressortir les points importants du programme actuel afin de préciser ce qu'ils vont enseigner et couvrir le plus possible le programme. Finalement pour plusieurs, l'imprécision des contenus permet aux enseignants « d'avoir une couleur » (Geneviève) bien à eux en offrant beaucoup de latitude afin d'adapter ou d'orienter le programme selon des valeurs qu'ils désirent véhiculer dans leurs cours :

Parce que ce n'est pas dans le programme nécessairement. Ils disent oui, en faire des citoyens responsables, oui, mais comment on le fait ça ? [...] Pour moi c'est important, personnellement. Alors pour moi, des fois, c'est juste un détour, une façon d'approcher des

sujets avec des jeunes que je considère qu'ils doivent développer leur esprit critique sur tout, tout, tout. Sur la publicité, sur l'art, sur la politique, pis c'est ça, l'art nous permet de faire ça. (Ariane)

Si pour certains enseignants, les deux programmes sont « exactement la même affaire » (Raphaëlle), mais reformulés différemment, quelques répondants vont plutôt affirmer que le nouveau programme offre à l'élève une vision des AP qui est plus globale et mieux intégrée aux autres matières :

Y'avait une arrière-pensée de bon dans la Réforme, c'était d'essayer que le jeune touche le plus de différentes choses. C'est ça, les domaines généraux de formation, les cinq DGF : c'est entrepreneuriat, travail coopératif et tout ça. Pis après ça, t'avais les compétences transversales là-dedans et tout. Tsé l'idée n'était pas mauvaise de faire une formation plus globale. (Christine)

Cette transversalité des apprentissages sera reconnue par quelques répondants ; certains étant capable de relever dans les autres matières une dimension esthétique qui ne serait pas exclusive à leur domaine et trouvant intéressant lorsque les élèves « se rendent compte qu'ils ont des savoirs d'autres matières qu'ils peuvent réinvestir ici et vice-versa » (Sarah) :

J'avais enseigné quelques années avant ça et moi j'utilisais toujours les arts pour... Que ce soit en lecture, en mathématique, en n'importe quoi [...] Pour moi l'image, c'était le début de tout. (Johanne)

C'est parce qu'à la limite, il y a de la création en français aussi. Quand ils vont rédiger par exemple, je pense qu'ils font le conte encore, je ne sais plus... Mais, ils vont avoir à créer une histoire. Il y a de la création [...] L'élève sent derrière ça qu'il est en train d'apprendre à créer, à lire, à tsé... On s'en fout que tu écrives un conte ! Tu n'écriras plus jamais probablement un conte. Mais ça t'apprend quand même ben à écrire. Il y a toute sorte d'apprentissages que tu fais derrière ça. (Étienne)

Malgré ce constat et la réalisation occasionnelle de projets interdisciplinaires qui se font le plus souvent entre des matières ayant des affinités naturelles (par exemple, avec le français ou l'art dramatique), cette dimension esthétique semble le plus souvent relevée uniquement du domaine des AP et en ce sens, les enseignants sont plus enclins à relever les différents bénéfices du cours pour les autres matières scolaires que l'inverse. De plus, même si le programme du Ministère semble valoriser la transversalité des apprentissages et une certaine résonance entre les matières, des contraintes organisationnelles (nombreuses rencontres entre enseignants, groupes d'élèves éparses, problème d'horaire, etc.) rendent difficile la réalisation de projets interdisciplinaires,

exception faite des groupes de concentrations art pour qui la gestion est plus facile puisque les cohortes sont fermées.

7.6.2 – *La liberté de l'enseignant face au programme*

Bien que le nouveau programme ne semble pas explicite sur le contenu des cours d'AP, les interviewés expliquent qu'il existe un document explicatif de la progression des apprentissages que l'élève devrait suivre. Toutefois, la très grande majorité des enseignants se sent globalement libre concernant la manière d'appliquer le programme des AP et de proposer un cheminement comme ils le souhaitent. En effet, le fait que le programme soit plutôt vague sur les contenus leur permet « d'avoir une marge de manœuvre » (Mathilde) évidente pour leur enseignement, tant pour l'idéation des projets que la façon de les réaliser avec les élèves. Si certains critiquent l'absence de contenu explicite, d'autres précisent que cela peut s'avérer très positif puisqu'ils y acquièrent une liberté leur permettant d'oser entreprendre divers projets :

Fait qu'on a quand même une force, en arts, c'est qu'on n'a pas un programme très très fixe [...] Je me dis dans le fond, je peux faire ce que je veux. Essayer de nouvelles affaires. Me planter des fois sur un projet, ce n'est pas trop grave, on recommence, on en refait un autre. Je n'ai pas de compte à rendre, fais que c'est le fun. Personne ne va le savoir. (Raphaëlle)

Comme évoqué dans l'extrait précédent, plusieurs enseignants retirent une satisfaction à l'effet qu'ils n'ont pas à rendre de compte à la direction ou au Ministère. Ils affirment que c'est « une grande chance » qu'ils ont de faire ce qu'ils veulent, que « personne ne pose de questions » (Raphaëlle), « qu'on peut facilement faire n'importe quoi pis le coller au programme » (Ève-Marie). Pour un autre, le fait qu'« il n'y a jamais un adjoint qui est prof d'art, qu'il n'y a personne qui sait ce qu'on fait ou pas » lui donne une liberté « totale » sur sa classe (Étienne). Lors d'une entrevue, une répondante affirme même badiner avec ses élèves sur cette question, en blaguant avec eux sur le fait qu'elle détient les pleins pouvoirs sur leur réussite ou leur échec :

Moi je leur dis aux élèves. Je dis : c'est ben beau, je fais ce que je veux. Il n'y a personne pour vérifier ce que je fais avec vous. Il n'y a pas d'examens du ministère. Fait que tsé le prof de maths là, si tous ces élèves échouent, il est dans la merde. Pis ce n'est pas lui qui décide s'ils échouent ou pas. Moi c'est quand même vachement plus cool, hein ? Fait que... (Hélène)

Il apparaît que plus l'enseignant est expérimenté, plus il semble se « détacher » du programme pour l'élaboration de son cours. Comme le révélait une enseignante comptant plusieurs années

d'expérience, « je n'ai pas besoin du programme pour enseigner, faire mes projets, trouver mes projets. Non ! » (Christine), celui-ci semble ainsi bien intégré dans sa pédagogie. Pour d'autres enseignants expérimentés, le programme est souvent loin dans leurs souvenirs, affirmant même être « plus ou moins au courant de ce qu'il y a dans le programme » (Lucie) ou que « c'est loin dans ma tête, il faudrait que je sorte mes documents. » (Mégane). Pour les plus jeunes enseignants, le programme semble davantage présent, sans doute dû au fait que leur formation universitaire est souvent encore récente et que la plupart d'entre eux s'en servent explicitement pour l'élaboration de leurs projets.

Une enseignante souligne par contre le risque que survienne des manques dans la formation des élèves, car les enseignants peuvent avoir la tentation, face à ce sentiment de liberté académique, de choisir que ce qu'ils aiment ou se sentent en confiance d'enseigner, au détriment de contenus ou de techniques moins attrayants ou familiers. Selon elle, il revient à « la conscience de chacun » (Ariane) d'être fidèle au programme ou non. La mise en garde de cette répondante n'est pas fortuite, puisque les enseignants ont développé, à travers une pratique artistique ou encore dans le cadre de leur formation universitaire, un intérêt pour certaines techniques et l'utilisation de certains matériaux. Pour la plupart, le choix de ceux-ci dans le cadre de leurs enseignements est tributaire de leurs propres goûts, de leurs intérêts ou de leur aisance face à l'utilisation de certaines techniques et matières en classe. Plusieurs répondants affirment en ce sens que le contenu en classe est variable d'un enseignant à l'autre et qu'il peut même y avoir une certaine répartition implicite des techniques entre les enseignants d'AP d'une même école. Par exemple, un enseignant refuse de travailler à l'aide d'outils informatiques, comme l'appareil photo numérique, car il « trouve cela ennuyant » (Jacques), alors que pour un autre, le choix d'opter pour des outils plus technologiques est un choix doublement gagnant, « parce que moi je voulais me faire plaisir et je voulais faire plaisir aux élèves aussi, en faisant du multimédia » (Ariane).

Quelques interviewés vont par contre trouver important de suivre les techniques et les matériaux tels que spécifiés dans le programme et cela pour chacun des deux cycles, en regard de la progression des apprentissages des élèves. Selon eux, certaines techniques ne doivent être enseignées, par exemple, qu'au deuxième cycle, car les élèves ne « sont pas mentalement matures pour ça » (Mégane). Par exemple pour certains, il n'est pas envisageable d'enseigner l'abstraction

avant un certain niveau, car « faire de l'abstraction pour eux, c'est juste un *pitchage* de peinture sur une toile » (Mégane), alors que pour d'autres, l'enseignement de l'abstraction ne semble pas constituer un plus grand défi pédagogique que d'autres techniques ou médiums. En ce sens, ils n'hésitent pas à initier des projets en classe relevant de l'abstraction dès le premier cycle :

On en a fait du Pollock, avec des élèves, pis des affaires comme ça. Pis ils ont vraiment tripé. Parce que... Bang, bang bang ! [l'enseignant fait des gestes de lancer de la peinture]. À un moment donné, ça commence à prendre forme pis par eux-mêmes, ils ne veulent plus y toucher. (Étienne)

7.6.3 – *Les ancrages culturels et historiques*

Parmi les répondants qui ont connu l'ancien programme des AP, plusieurs soulèvent, à regret ou non, la perte des repères culturels qui étaient imposés à chaque niveau scolaire, par exemple le patrimoine québécois ou encore l'art autochtone :

En secondaire trois, quand j'enseignais, c'était l'art des peuples autochtones du Canada, ou des Amériques. Tandis qu'en secondaire deux, c'était plus l'architecture québécoise. Mais aussi... Tous les arts populaires : on avait la vaisselle, on avait les meubles, les jouets, on avait la broderie, on avait la dentelle... (Simon)

L'imposition de repères amenait, selon certains répondants, un tronc culturel commun et partagé entre toutes les écoles québécoises. Une enseignante souligne que cela permettait également de contrer le danger qu'« un élève qui arrive en cours d'année d'une autre école, il va avoir tsé vu des choses complètement différentes » (Ève-Marie). Pour d'autres, on ne semble regretter l'imposition des repères culturels dans la structuration de leur cours « parce que c'était plus rigide [...] On nous imposait plus de choses [...] Moi je me souviens des maisons québécoises, les meubles... Moi ça m'énervait en fait ! » (Hélène).

Malgré la perte de mentions explicites de repères culturels dans le nouveau programme d'AP, plusieurs enseignants affirment toujours offrir aux élèves, lorsque la possibilité se présente, plusieurs repères culturels et historiques en lien avec certaines propositions de création. Certaines techniques employées peuvent faire spécifiquement référence à des traditions, à certaines façons de faire reliées à un lieu et une époque, par exemple la gravure sur sceaux cylindriques comme « premières formes de communication de l'humanité » (Jacques) ou encore l'enluminure et les lettrines à l'époque médiévale. Pour d'autres, ils expliquent le contexte social dont certaines

œuvres et mouvements artistiques sont issus : les films de Chaplin et leur critique sociale, via l'humour, de l'industrialisation et du totalitarisme ; le Pop Art et la montée de la société de surconsommation ; les impressionnistes et l'apparition de la photographie, etc. Sans l'explication du contexte social de production aux élèves, ces derniers ne peuvent saisir, selon ces répondants, l'importance d'une œuvre qui peut sembler, au premier regard, dérisoire et facilement reproductible par quiconque :

Ben il y en a une qui me vient en tête et que moi j'aime beaucoup, qui est celle de Kasimir Malevitch : « Carré blanc sur fond blanc » [rires] Moi j'adore cette œuvre-là ! Ça, quand je montre ça à des élèves, ils capotent ! [rires] Pis là des fois quand je leur explique le contexte, ils font comme : aaah, ok. Là, ils sont comme... Mais tsé moi je pourrais faire ça, pis ça vaudrait des millions ? Parce que cette œuvre-là vaut très cher ? Oui, mais ce n'est pas pareil. Ce tableau-là ne vaut pas ce qu'il vaut juste parce que c'est un carré blanc sur un fond blanc. Elle vaut pour ce qu'elle vaut pour son contexte historique, pour tout ce qu'elle a amené. Parce que cette œuvre-là, elle a été excessivement importante. (Ève-Marie)

Je leur ai parlé de l'histoire de l'art mural. Pis là je parle des types d'art : il y a des arts qui sont artistiques, il y a des murales qui dénoncent des choses, puis il y a des murales de propagande. Donc là je leur parlais d'en Iran, les murales de propagande très forte sur le message [...] Quand ils se sacrifient... Puis comme quoi ils deviennent des héros. Ou en Irlande, à l'époque où s'était fort en Irlande aussi les... (Ariane)

Encore une fois, expliquer et relier les contextes historique et culturel à une pratique artistique ou encore à l'émergence d'un courant, permet selon certains interviewés, de donner du sens à la présentation d'œuvres et selon une enseignante, de briser l'image d'un domaine d'activité humaine qui serait clos et situé hors de la société dans laquelle elle émerge :

Parce que les grands courants artistiques se sont passés aussi en musique, en littérature, tout ça. Fait que moi je ne pense pas qu'une discipline, c'est dans une petite case parallèle à une autre. Il y a un échange. Dans la couture, ils vont s'inspirer de ce qui se passe dans l'art contemporain aussi. Il y a des échanges là-dedans [...] Pis qu'ils les mettent en lien, je trouve que ça donne du sens. Vraiment beaucoup... On saisit plus le contexte, on le replace dans le contexte pis on se rend compte que ce sont des gens de culture, qui ne font pas juste faire de la couture parce qu'ils aiment faire de la couture. Ils puisent dans le cinéma... Pis en même temps le cinéma va puiser dans les arts visuels... Tout s'influence. Fait que non, moi je trouve ça intéressant. (Sarah)

7.7 – La pédagogie par projet

L'essentiel du cours d'AP repose sur une pédagogie dite par projet. C'est à travers l'exécution de plusieurs propositions de création présentées par l'enseignant, à chaque étape, que transitera l'enseignement des différentes connaissances artistiques et, ultimement, l'atteinte et l'évaluation

des trois compétences du programme des AP au secondaire. C'est donc toujours autour du projet que s'articulent l'enseignant et les élèves ; la réussite de celui-ci dépend d'une multitude de facteurs que l'enseignant doit prendre en compte afin de pouvoir, entre autres, mobiliser l'élève et lui permettre d'effectuer sa réalisation créative. Dans la présente dimension de leurs expériences pédagogiques et esthétiques, il sera possible de relever les différentes représentations des enseignants concernant les étapes de cette relation pédagogique instituée autour du projet, soit la présentation générale du projet, des référents visuels, de même que les actions mobilisatrices et l'ancrage des propositions de création avec les compétences générales.

7.7.1 – La présentation de la proposition de création

Toute proposition de création demande, en premier lieu, une étape de présentation du projet de la part de l'enseignant et cela, pour l'ensemble du groupe d'élèves. Cette partie d'initiation au projet s'avère plus magistrale et c'est à cette étape que l'enseignant adresse à l'élève les finalités de la proposition de création, en d'autres mots le « pourquoi on le fait » (Jacques) et en ce sens, l'enseignant « dis tout de suite là où je veux en venir » (Lucie) à l'aide de « mises en contexte, les références [et] les repères culturels, les repères historiques » (Geneviève), sans oublier les consignes, soit « le volet technique, le volet matériaux, le volet thème » (Simon) que le projet fait intervenir. Comme l'extrait suivant le souligne, plusieurs propositions de créations sont construites à partir d'un élément de compétence que l'élève doit développer et acquérir :

Par exemple pour la perspective, on a parlé des différentes sortes [de perspective], on a regardé des bandes dessinées. Comment ils travaillent la perspective dans les bandes dessinées. Je leur parlais de points de vue, je leur parlais des angles de vue. La ligne d'horizon, où elle est. Je leur parlais de plan, de cadrage aussi d'un personnage. Je leur parlais de super héros. Qu'est-ce qu'un super héros ? Ils devaient développer leur super héros, pis j'avais des questions auxquelles ils devaient répondre. Pour qu'ils développent sur quels sont leurs pouvoirs ? Que veulent-ils régler dans le monde ? Des trucs comme ça. Comment ils sont habillés, quelles couleurs, pourquoi ? Développer leur personnage puis ils devaient mettre ça... (Ariane)

Il semble important à cette étape que les élèves « comprennent l'objectif, les notions qu'ils doivent apprendre, les habiletés qu'ils doivent développer » (Ariane). En plus de la présentation devant la classe, certains enseignants préfèrent également mettre formellement sur papier, souvent sous forme de grille, « les consignes [de] la proposition de création, les exigences » (Ève-Marie) afin que l'élève puisse s'y référer ultérieurement. Beaucoup

d'enseignants soulignent le fait qu'il faut bien doser le temps de présentation des projets, car « les élèves ce qu'ils veulent, c'est être dans l'action » (Lucie) rapidement. L'enseignant doit trouver le juste milieu sur ce qui est pertinent et utile à présenter à l'élève pour la bonne marche du projet et de ne pas les accabler sous la théorie et risquer ainsi de perdre leur attention :

J'ai vu des profs se perdent dans des discours pendant une heure et demie en histoire de l'art. Des périodes au complet plus un bout de l'autre période. Là, les élèves veulent se pendre parce que... Bla bla bla... Pis j'ai vu d'autres profs pas assez montrer. Moi je l'ai fait aussi ces deux erreurs-là. Euh... Tu ne montres rien et tu espères qu'ils vont arriver à de quoi. Voyons ! Faut trouver l'équilibre, c'est très difficile. Ça se fait avec l'expérience. (Étienne)

Si derrière cette étape explicative de la teneur du projet, il y a l'idée de vouloir mobiliser l'élève dans l'entreprise que représente la réalisation d'une œuvre esthétique et que dans ce sens, il est important de « bien présenter notre projet » (Geneviève) et toutes les étapes constitutives à son exécution, la moitié des enseignants affirment cependant passer assez rapidement à l'exécution du projet. Pour plusieurs, on semble préférer les suivis plus individuels, en circulant à travers les tables et en rectifiant, au besoin, les élèves lancés sur une mauvaise trajectoire créative. Quelques enseignants affirment « ne [pas] parle[r] beaucoup en avant » (Christine), « pas longtemps » (Sarah) ou encore « très peu » (Lucie) et « faire toujours au plus court. Quinze minutes pis ils sont saturés. Pis quinze minutes, ça, c'est au deuxième cycle. Premier cycle, oublie ça ! [...] Tu as de la misère à avoir cinq minutes [rires] » (Mégane).

Dans l'optique de ne pas submerger l'élève de contenus trop théoriques ou magistraux, certains enseignants vont préférer livrer au fur et à mesure les différentes étapes et consignes, selon l'évolution du projet de création au fil des cours. De cette façon, l'enseignant préfère quelquefois laisser « la surprise de voir à quel point on est parti de rien [...] pis de voir la réalisation évoluer » (Charlotte) afin que l'élève puisse, éventuellement, saisir vers où le projet se dirige. Pour une autre enseignante, la thématique du projet était dévoilée aux élèves qu'après l'exécution des exercices, car selon elle, « on dirait qu'ils accrochent là-dessus [la thématique] pis ils font juste y penser [...] Ils sont là, ils cherchent, ils cherchent, ils ne t'écoutent plus... » (Mégane). Mais cette progression « à l'aveugle » dans un projet de création est plutôt rare selon les témoignages reçus. En effet, plusieurs enseignants affirment que plus les projets sont très structurés et clairement définis, moins l'exécution devient hasardeuse et dans ce sens « c'est sécurisant » (Simon) pour

les élèves, car « quand ils savent à quoi s'attendre, c'est plus facile pour eux » (Mathilde), surtout ceux ayant plus de difficultés :

J'ai vu ça des profs qui font faire des projets aux élèves, pis... Tu rentres dans le local, pis tu dis : qu'est-ce que vous faites ? Je ne le sais pas trop... On fait ça, là, mais je ne sais pas trop ce qu'on fait après ça [...] Là tu dis : attends une minute, tu devrais peut-être le dire au prof. Dis lui donc, que tu n'es pas sûr c'est quoi le projet. Ça doit être plate en maudit de créer quelque chose quand tu ne sais pas c'est quoi. Qu'est-ce qu'on fait ? [rires] Tu regardes autour : pourquoi on moule notre main ? [rires] Je ne sais pas, moule ta main... Belle main, mais on fait quoi avec ? Ah ! Ok ! Ah, on fait une espèce d'assemblage tout le monde après, ok, ok, ok. Je n'avais pas compris ça, tsé. Il faut s'assurer toujours... Il faut que ça soit très clair. C'est pour ça que je fais des petites étapes, construites, pis je demande souvent à l'élève : c'est quoi le projet ? J'essaie d'avoir des projets que je peux résumer en une phrase. Pour pouvoir la répéter. (Étienne)

D'où la nécessité, pour nombres d'enseignants, de préciser très exactement les consignes afin de rendre tangibles, sans ambiguïté, les finalités du travail à réaliser. Pour y arriver, une autre enseignante explique déconstruire ses projets à leur plus simple expression afin de simplifier le plus possible les étapes de réalisation pour l'élève :

Pis même si tu penses que t'es pas bon, même si t'es vraiment loin d'être artistique, tout le monde va réussir. Parce que je te l'explique tellement. Je te le décortique tellement, que si tu ne réussis pas, ben c'est vraiment que tu as des lacunes au niveau comme... T'as des lacunes genre académiques. Genre quand je te dis $2 + 2$, la réponse à prend du temps. Ou comme c'est vraiment que tu ne veux pas le savoir. (Charlotte)

Toujours dans l'esprit de réduire les ambiguïtés sur le travail à effectuer, des enseignants affirment montrer aux élèves, lors de certaines présentations de propositions de création, des prototypes de projets passés réalisés par l'enseignant ou même par d'anciens élèves. La présentation d'un prototype peut être motivée pour plusieurs raisons : la présentation de prototypes peut servir de référents, en montrant concrètement à l'élève un « modèle », soit le résultat voulu, et que « c'est exactement comme ça que je le veux » (Charlotte). Pour d'autres, il y a un désir de susciter l'inspiration chez l'élève, de « montrer [...] qu'est-ce qui est possible de faire » (Christine). Finalement, la vue d'anciens travaux d'élèves peut rendre accessible la faisabilité du projet chez l'élève, ce dernier réalisant que d'autres jeunes, comme lui, « ont réussi à faire ça ! » (Lucie). Par contre, quelques enseignants ont souligné que l'emploi de prototypes pouvait être pernicieux et avoir les effets inverses ; les exemples présentés pouvaient souvent inciter l'élève à reproduire ce qui était montré ou encore, les décourager face à l'ampleur de la réalisation à accomplir.

Les projets comportant un plus grand degré de liberté, c'est-à-dire les projets où la thématique est ouverte et les consignes réduites au minimum, ne sont pas considérés pour les élèves de tous les niveaux et semblent plutôt réservés aux élèves du second cycle. Pour ces derniers il peut arriver, pour certains projets de fin d'année, que l'enseignant leur laisse plus de latitude concernant les choix de la thématique, des techniques et des matériaux. Certains enseignants vont employer une « question mobilisatrice » pour initier un projet, soit « partir d'une question [que] l'élève va solutionner. Pour éviter des projets très dirigés » (Étienne). Cette liberté de choix permet à l'élève d'emprunter le chemin qui l'interpelle le plus et ultimement, de réaliser une création plus personnelle :

À ce moment-là, il n'y avait pas vraiment de thème. Ils faisaient une sculpture. Ils avaient vu les œuvres de Chihuly et ils pouvaient aller vers quelque chose de plus, quelque chose d'organique. Ça peut être végétal, mais pas nécessairement. Ça peut juste être une sculpture abstraite, organique, en rondeur pis tout ça. Pis il y en a qui ont fait des choses très différentes. (Ariane)

Pour arriver à ce type de propositions créatives, l'enseignant doit amener l'élève à cheminer, à travers ses cours d'AP, vers une plus grande autonomie artistique. Si au tout début, les élèves peuvent « trouver cela difficile » de se « lâcher lousse », de « juste imaginer » et de « faire ce que vous voulez » (Ève-Marie), l'enseignant doit les « amener à cette liberté-là » (Sarah) par une progression de la complexification des apprentissages à travers la suite des projets. Ce but semble relever d'un idéal, car selon les représentations de plusieurs enseignants, cette grande autonomie créative semble difficile à atteindre pour une majorité d'élèves s'aventurant dans un projet de création plus « abstrait » qui n'offre « pas un résultat clair » (Sarah).

Un point important abordé par beaucoup d'enseignants, concernant l'élaboration des consignes relatives à un projet, est le fait que ces dernières doivent être envisagées dans une perspective où tous les élèves puissent réussir à les atteindre, soit « à la mesure de [leurs] capacités » (Étienne). Pour ce même enseignant, « un bon projet selon moi, c'est un projet que tout le monde peut réussir » (Étienne) :

C'est très difficile de mettre au point des bons projets d'art, parce que tu ne veux pas parler juste aux cinq dans le coin qui sont super investis. Tu ne veux pas parler juste aux vingt-cinq gars qui dérangent pis qui ne sont pas là pantoute pour ça non plus. Parce qu'il faut que tu

intéresses tout le monde ! Mais il faut que tu permettes à tout le monde de réussir. Et le gars aussi qui s'est ramassé là et qui n'a jamais touché à un pinceau de sa vie, il faut lui permettre aussi de réussir ça. (Étienne)

En ce sens, la proposition de création se doit d'être « simple » (Mégane), « accessible » (Jacques) et avoir une portée « assez large » (Ariane) pour correspondre aux possibilités du plus grand nombre. Si les consignes d'une même proposition de création peuvent sembler, à première vue, similaires pour deux groupes d'élèves différents, elles peuvent varier selon que l'enseignant juge qu'il s'adresse à une clientèle d'élèves provenant de la concentration art, par rapport aux élèves des « deux périodes » :

Et moi ce que je fais, parce que souvent avec [...] ces élèves-là qui sont moins habiles, ou moins... Qu'est-ce que tu veux, ils sont plus faibles. Parce que les autres, on les voit plus souvent pis c'est des élèves plus intéressés [...] Fais que là : Hey ! On vas-tu faire ça aussi nous autres, madame ? Là, la prof a se dit : c'est impossible que tu fasses ça mon beau coco... Là, je leur dis : ok on va reprendre cette technique-là, pis euh... ce sujet-là, mais en plus petit. Pis on va le transformer un peu [...] Fait que moi je fais souvent ça : je prends mes projets de concentration et je les adapte [...] C'est la même chose, mais plus petit. (Geneviève)

7.7.2 – *La présentation des référents visuels*

Dans le cadre de toutes nouvelles propositions de créations, plusieurs enseignants vont présenter en classe des référents visuels en lien au projet à réaliser. Nos résultats permettent de catégoriser trois types de référents, soit ceux issus du domaine savant de l'art, avec leurs artistes, leurs œuvres et leurs mouvements consacrés, les images issues de la culture populaire et qui élargit le champ à ce qui est normalement consacré comme faisant partie de l'art et finalement, les œuvres présentées *in situ* au musée ou encore les artistes venant présenter leur travail en classe.

7.7.2.1 – *Les artistes, les œuvres, les mouvements*

Lors du démarrage d'une nouvelle proposition de création aux élèves, huit enseignants mentionnent présenter des œuvres d'artistes en lien avec le travail à réaliser. Par exemple, certains enseignants vont présenter quelques œuvres peintes de Jackson Pollock avant de faire réaliser aux élèves la technique du « dripping », soit des créations à l'aide d'éclaboussures de peinture contrôlées :

Souvent, on va être porté à présenter un projet en lien avec un artiste. Donc on présente l'artiste [...] Donc ça permet après ça de voir une technique pis de dire : ben oui, rappelez-

vous. Regarde ça, lui il fait comme ça. Moi j'aime ça – ben c'est généralisé, c'est pas juste moi – Mais tsé, c'est le fun d'avoir une base, d'être capable de se relier avec un vrai artiste. Lui, il le fait vraiment comme ça : les dégradés, la texture en peinture, bref... (Mathilde)

La présentation du travail d'un artiste sert en quelque sorte de « référence » ou « d'outil déclencheur » afin d'inscrire et de relier le travail fait en classe par les élèves à certaines réalisations et façons de faire artistiques antérieures dans le domaine des arts, pour que les élèves s'investissent et saisissent que « c'est pertinent aussi ce qu'on est en train de faire. Pis le prof ce qu'il dit, il ne l'a pas inventé de nulle part » (Étienne) ou encore dans une phase de retour sur le travail : « vous avez travaillé cela aujourd'hui, mais bien avant vous autres, il y en a d'autres qui ont fait cela » (Simon).

Pour quatre enseignants, la présentation en classe d'AP de mouvements, d'artistes et d'œuvres représente plus qu'une simple prémisse à la réalisation de projets. Pour eux, il s'agit vraiment de contenus de savoir et de connaissances reliées à l'histoire de l'art qu'ils se doivent d'enseigner aux élèves. Deux de ces férules, dont une se qualifiant de « madame histoire de l'art » (Hélène), détiennent justement à cet effet une formation universitaire en histoire de l'art, trouvant dans ce sens « primordial » de « travailler beaucoup avec l'histoire de l'art dans mes cours » (Ariane) :

Même en secondaire trois avec mon groupe [fort], j'avais préparé tout un document sur l'histoire de l'art, de la préhistoire jusqu'à aujourd'hui. C'était six cours théoriques sur l'histoire. Je passais à travers un document [...] Je le faisais vraiment d'une façon magistrale. Je trouvais que c'était important parce que souvent ils arrivaient pis y connaissaient pas grand-chose en secondaire trois. (Ariane)

Si pour ces enseignants, la présentation d'artistes et d'œuvres reliés à l'histoire de l'art semble très importante, la moitié des répondants à nos entretiens affirment toutefois que le cours d'AP doit relever plus de la pratique artistique que de l'explicitation de l'art dans un cadre théorique. Trois enseignants affirment faire peu, ou pas du tout, de liens avec des artistes ou des œuvres relatifs à l'histoire de l'art. Ils affirment, entre autres, que les élèves ne sont pas réceptifs, qu'« ils ne retiennent pas, pis ça ne les intéressent pas » (Lucie) et que la gestion de classe difficile les empêche de passer du contenu plus théorique. Pour les autres, on semble plutôt opter pour des moyens ludiques afin d'interpeller les élèves, ayant recours à des présentations colorées et vivantes, avec animations, pour essayer de le « rendre le plus léger possible » (Ariane). Une enseignante semblait même jouer avec certaines œuvres plus cocasses de l'art contemporain ou

d'époque plus ancienne afin de provoquer la réaction des élèves et ouvrir le débat sur ce qui est considéré comme relevant de l'art ou du non-art :

Ça, c'est le fun, parce que... Ça va beaucoup intéresser les deux périodes, les cours obligatoires, parce qu'ils trouvent cela bien drôle [rires]. On peut prendre du contenu officiel, théorique, historique, pis on peut en rire ! On peut le faire passer pis montrer des choses qui se faisaient avant, pis là ça suscite des réactions. L'important, c'est de faire bouger la matière grise, un petit peu. (Geneviève)

Mais cet extrait n'est toutefois pas la norme au sein des enseignants rencontrés ; certains d'entre eux affirment amener uniquement des contenus plus soutenus sur l'histoire de l'art avec les groupes « forts », soit les groupes issus d'une concentration en art, car ces élèves sont beaucoup plus réceptifs pour ce type de savoirs.

Finalement, la majorité d'enseignants profite de la présentation d'un courant artistique ou d'un artiste afin de demander aux élèves de créer une œuvre « à la manière de... », soit de produire une œuvre personnelle, mais en reprenant le style de ce qui a été présenté en classe. On considère que l'élève peut être « libre » dans sa création pourvu qu'il respecte les caractéristiques stylistiques du genre demandé, sauvegardant ainsi, selon les enseignants, la dimension personnelle et le caractère d'authenticité de la création de l'élève :

Quand on fait un Kandinski, on crée quand même une image personnelle, c'est à la manière de [...] Moi je leur dis : maintenant vous devez me faire une toile « à la manière de... ». Pas reproduire, c'est fini. Vous avez vu le concept, l'idée, le style du peintre, maintenant vous faites votre propre création. (Jacques)

Certains enseignants se refusent catégoriquement à faire faire des projets « à la manière de... » en classe, affirmant que « ce n'est pas ça le programme [...] faut jamais faire ça » (Étienne). Sans être très explicites sur les raisons de ce refus, il semble clair qu'il ne doit pas y avoir de place, dans leurs représentations d'une œuvre personnelle et authentique par l'élève, d'employer les manières de faire d'un autre afin de réaliser leur propre proposition de création :

C'est comme de leur demander d'écrire un poème, mais leur proposer d'écrire un poème sur le modèle d'un autre poème à côté, tsé. En changeant les mots « pomme » pour « pêche », pis euh... Voyons là ! (Johanne)

7.7.2.2 – *Les images de la culture populaire*

Il est faux de penser que les enseignants ne présentent que des images d'œuvres d'artistes établis et reconnus dans le cadre de leurs enseignements. Si pour Johanne, conseillère pédagogique, il est important de ne présenter en classe que des reproductions d'œuvres d'art et pour qu'une œuvre soit considérée comme telle, « il faut qu'elle soit reconnue. Il faut qu'il y ait une démarche artistique. Il faut qu'il y ait quelque chose derrière », pour d'autres enseignants, on n'hésite pas à déborder du champ de l'art visuel et à puiser allégrement dans les produits de la culture populaire, comme le cinéma, l'animation, la musique, le vidéo-clip, la publicité, les marques, les jouets, etc. Beaucoup d'artistes et d'œuvres populaires présentés en classe proviennent du monde cinématographique, par exemple les films de Tim Burton (*L'étrange Noël de Monsieur Jack* et *La mariée cadavérique*), Wes Craven (*Frissons*), Frank Miller (*Sin City*), James Cameron (*Avatar*), Walt Disney (*Trouver Nemo*), etc. L'emploi d'œuvres populaires s'avère être plus facilitant, selon certains, pour intéresser et accrocher les élèves avec une culture plus près d'eux et ultimement, servir à faire des liens éventuels avec une histoire de l'art plus officielle :

Moi j'aime beaucoup l'histoire. Quand je suis capable de leur ploguer un petit peu d'histoire ou des fois de la culture populaire, je le fais [...] Tu vois justement dans le document que je suis en train de monter, je parle de l'expressionnisme allemand, pis euh... [...] Je leur ai sorti [des] liens qu'il y a avec le cinéma et le cri de Munch [...] Pis je leur ai dit : vous le connaissez le cri de Munch, parce que vous avez tous vu les films *Frissons*, de Wes Craven. Tsé le masque, c'est inspiré de lui. (Mégane)

Une seule enseignante était catégorique sur le fait qu'elle se devait, selon elle, de ne présenter que des images d'œuvres d'art aux élèves, question d'ouvrir les élèves à un monde culturel qu'ils ne connaissent que trop peu, car « ils sont tellement tout le temps dans leurs vidéos, pis justement leurs chanteurs, c'est rien que ça qu'ils font ! » (Christine). Un autre enseignant abonde, tout en reconnaissant les bénéfices d'une proximité avec les intérêts culturels de l'élève, que le fait de ne présenter que des images de la culture populaire peut représenter un piège, car « les élèves ne savent pas ce qu'ils aiment, ou ce qu'ils n'aiment pas en art. Ils n'en ont pas vu beaucoup » et le fait de leur présenter des œuvres d'art peut amener l'élève à lui faire prendre conscience que « ça correspond à une culture que je comprends, pis que j'aime » (Étienne).

Si plusieurs mentionnent que les produits de la culture populaire peuvent servir de passages pour aborder des œuvres plus classiques, quelques enseignants affirment par contre ne pas toujours

faire ces liens, ou même pas du tout. En ce sens, ces enseignants peuvent présenter des images en classe sans toujours en expliquer la provenance, images devenues en quelque sorte « orphelines » de leur contexte social de production, entremêlant autant des œuvres d'art classique, des images de la culture populaire ou d'autres images glanées sur Internet. Pour trouver des images à présenter, plusieurs enseignants indiquent employer à cet effet le site Pinterest, qui justement génère des réseaux d'images tirées sur Internet en lien avec un thème donné par l'utilisateur. D'autres emploient plus simplement Google et son moteur de recherche afin de dénicher des images en lien avec la thématique du projet à faire en classe. Toutes les images, peu importe leur provenance contextuelle, deviennent égales entre elles, sans hiérarchie de valeurs et constituent en fait des exemples, des idées ou des sources d'inspiration aux élèves en regard du projet à réaliser :

Sans leur parler de l'histoire de l'art en tant que tel, je leur montre des images qui peuvent les inspirer pour le travail. Mais sans parler nécessairement de [...] Ben je leur dis qui l'a fait. Mais sans... Ce que je veux plus, c'est les allumer. Leur faire voir des images dans leur tête pour le travail. Plutôt que, ben en tout cas moi là, plutôt que d'essayer de bourrer le crâne de toutes sortes d'affaires qui ne retiendront pas de toute façon. (Lucie)

7.7.3 – *Les actions mobilisatrices*

Un nouveau projet de création entraîne l'enseignant à user de différentes stratégies auprès de l'élève afin de le mobiliser, de le « convaincre » (Ariane) et surtout, de l'interpeller émotivement à « embarquer dans l'aventure du prof » (Geneviève). Pour ce faire, l'enseignant doit bien « vendre » sa proposition aux élèves afin de leur montrer que « ça vaut vraiment la peine qu'ils lèvent leur crayon » (Charlotte). Cette accroche doit se faire, dès les tous débuts de la présentation du projet et la majorité des interviewés affirment qu'ils anticipent anxieusement la réaction de l'élève dans l'élaboration et la présentation du projet en classe d'AP :

Tsé, les débuts de projet, j'en dors pas la nuit. Un lendemain que je vais partir un projet [...] Au début, il faut que tu le vendes ton projet. Ça, c'est dur en tabarnouche. (Étienne)

Fait que moi mon défi, c'est de réussir à les intéresser. Fait que là, faut que je trouve un sujet. Ce qui n'est pas évident. (Geneviève)

Ils sont vraiment difficiles à motiver, ils ne veulent rien faire. Ils n'ont aucune autonomie, aucune initiative, aucun sens du dépassement. Fait que rendu là, c'est de trouver la leçon la plus facile et la plus attirante visuellement. C'est lourd [rires]. C'est vraiment lourd. (Charlotte)

Cette préoccupation, ou pression, que les enseignants ont pour développer des propositions de création qui vont interpeller émotivement les élèves est apparue comme prégnante. Si les enseignants n'arrivent pas à atteindre les élèves à l'aide d'une solide accroche mobilisatrice, ces derniers tarderont à se mettre rapidement dans une posture de travail et cela, sur plusieurs cours. Selon certains répondants, la réception des élèves à la proposition de l'enseignant peut presque faire acte de vie ou de mort envers le projet :

Des fois, je démarre un projet pis ça ne marche pas du tout. Je fais : bon, on va oublier ça ? Ça ne marche pas, hein ? Ok. On va faire autre chose. Non, non ! Des fois, ça se peut. (Hélène)

Je demande souvent aux élèves : est-ce que je le refais l'année prochaine avec mes autres élèves ? Ah oui, c'était le fun ? Ah non, c'était trop long ? Il faudrait réduire le format ? Tsé des trucs comme ça. (Sarah)

Une des stratégies employées afin d'interpeller l'élève dans la réalisation du projet est l'utilisation d'un thème ou d'une thématique qui servira de véhicule afin d'y déployer les différents apprentissages que celui-ci peut susciter (techniques, outils, matériaux, présentation d'artistes et d'œuvres, etc.). Cette sélection d'un thème doit, si possible, être collée sur ce qui passionne et intéresse les jeunes. Comme dans un extrait présenté précédemment, une enseignante utilisait la thématique de la bande dessinée et des super héros afin d'y faire passer tout un contenu relatif à l'utilisation de la perspective dans le dessin.

Lorsqu'on questionne les enseignants à savoir ce qui distingue, selon eux, un projet « qui marche » d'un autre projet qui peut avoir moins bien fonctionné, la majorité des enseignants soulignent, avec différents exemples de projets à l'appui, qu'un projet qui « pogne » (Mégane ; Christine) ou encore un projet « payant » (Étienne) est un projet qui a fortement mobilisé les élèves dans leur niveau d'engagement, dans l'effort qu'ils ont déployé, d'une façon soutenue, à travers toutes les étapes de la réalisation du projet et ultimement, par la démonstration de leur enthousiasme devant le résultat final :

Je fais des manèges en 3D : c'est le manège le plus cool au monde. Pis habituellement les élèves qui ont de la difficulté à l'école, hey ! Là, ils sont investis là-dedans, pis ils amènent des objets de la maison. (Sarah)

Je fais une pinata souvent avec mon secondaire un [rises] en fin d'année. Pis là, je les stimule avec les bonbons qu'il va y avoir dedans. C'est dont ben drôle [...] Pis ça marche bien. Ils

aiment ça [...] Tsé, c'est la fête ! Tsé la pinata, c'est le symbole de la fête. Ça, ça marche. (Mégane)

Nous, on est souvent les profs qui font les projets le fun. Les projets qui vont mobiliser ou qui vont avoir une envergure. Un projet de murale dans une école, c'est le fun! Tout le monde le voit. Les élèves en parlent, les profs sortent pour le voir. Ils viennent nous voir et ils sont contents qu'on ait fait cela. (Étienne)

Selon plusieurs, le projet qui fonctionne bien amène la classe à vivre du plaisir par une expérience esthétique qui est vécue comme un moment « magique » (Étienne ; Hélène ; Charlotte ; Ariane) où l'élève « tripe » (Mégane) et a « vraiment [du] fun à faire. » (Mathilde). L'enseignant parvient alors à « allumer » l'élève, à être « la petite étincelle » (Johanne) qui a fait la différence. Question de participer à ce plaisir relié à la production artistique, quatre enseignants affirment créer, à l'occasion, avec les élèves. Ces derniers ont alors l'occasion de voir leur enseignant « se prêt[er] au jeu » (Ève-Marie) de la création et de se « mettre les mains dans la matière en même temps que les élèves » (Geneviève). Une autre enseignante explique peindre très souvent devant la classe, pour le plaisir et les élèves semblent apprécier la chose :

Je prends exactement les mêmes matériaux qu'eux autres. Je ne fais pas sur une toile, mais je le fais en même temps qu'eux autres. Fais que souvent, il y en a que ça les motive : ah madame ! Ça me fait penser à telle affaire ! Ils viennent voir : ah c'est beau madame ! (Lucie)

Pour d'autres enseignants, il ne faudrait pas négliger l'attrait du produit esthétique fini pour mobiliser l'élève. Par cette façon, l'enseignant tente d'interpeller l'élève à suivre les étapes afin d'arriver à créer une œuvre qui soit attrayante esthétiquement et qu' « ils se disent : Oh Wow ! On pourrait réussir à faire quelque chose d'aussi beau ? » (Charlotte). En montrant dès le départ une image, un prototype ou « un résultat qui est genre incroyable » (Charlotte) à accomplir, l'enseignant donne ensuite aux élèves les moyens afin que ces derniers puissent atteindre un « résultat palpable, concret » (Jacques) pour qu'ils soient « contents en général de ce que ça donne » (Raphaëlle). L'enseignant peut aussi susciter chez l'élève l'envie pérenne de le posséder, ou à tout le moins le conserver, et de s'en servir pour enjoliver son quotidien en dehors de la classe :

J'aime bien faire quelque chose qui est tangible. Quand on a terminé, on a quelque chose. Dans le cours d'arts plastiques au secondaire, j'essaie d'amener les élèves à comprendre cela pis des fois je leur dis : ça c'est intéressant, c'est quelque chose qui pourrait être placé sur une table, chez vous, ou donné à vos parents en cadeaux, quelque chose. C'est quelque chose

d'intéressant. Ou lorsqu'ils font une toile, si tu t'appliques, si tu réussis à faire quelque chose, ça pourrait servir de décoration chez toi. (Jacques)

Cette tentative d'interpellation par l'idée de créer un objet esthétique qui restera à l'élève n'est malgré tout pas toujours gagnante, car selon quelques enseignants, la majorité des élèves n'accordent aucune importance à leurs travaux, car « pour la plupart des jeunes, ça va aux bacs de recyclage, du moment qu'on a terminé » (Jacques). Pour d'autres, prendre le temps d'afficher et d'exposer les travaux des élèves à toute la communauté de l'école peut au contraire, faire émerger un sentiment de fierté chez l'élève, ou à tout le moins démontrer une certaine valeur envers le résultat obtenu :

Ils sont contents quand ils voient que tu as exposé leur travail, tsé : Oh madame! Pourquoi vous avez mis mon travail ? Ben parce qu'il est beau s't'affaire ! (Christine)

Tsé quand on fait des murales, mettons là, la murale de l'entrée. Ils étaient heureux, heureux les élèves ! Ils étaient fous ! Madame, ça va rester là pendant dix ans ! J'ai dit : vingt ans, trente ans vous voulez dire ? Hein ! Ils aiment ça. (Hélène)

Certains répondants racontent toutefois se garder de jouer le jeu de la surenchère du spectaculaire et insistent sur le fait que « ce n'est pas une obligation de toujours les captiver, parce que ce n'est pas ça notre rôle. On n'est pas là pour les divertir ; on est là pour les instruire, les éduquer » (Geneviève). Pour ces enseignants, il est normal que pour certains élèves, « pendant toute l'année, il y a un moment où ils ont du plaisir » (Ariane), alors qu'à d'autres moments, « ça va être plate » (Raphaëlle). Cet état de fait semble normal dans la mesure où les élèves doivent, « à la fin de l'année [qu']ils aient vu un petit peu de tout » (Mathilde) afin que l'élève, entre autres, puisse « savoir ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas » (Raphaëlle). En ce sens, la recherche de plaire à tout prix ne s'avère pas, pour ces enseignants, un but qui soit toujours possible et même nécessaire à atteindre, car, « c'est sûr qu'il doit y avoir des moments pénibles dans un cheminement au secondaire » (Raphaëlle) :

Faut que tu fasses un peu de tout parce qu'aussi tu as plein de types d'élèves dans ta classe, fais que tu vas tous les rejoindre à un moment donné ou à un autre. Mais c'est sûr que chacun a son intérêt. Si t'as un élève devant toi qui veut juste, qui tripe sur la bande dessinée, pis qui ferait du dessin, pis c'est juste cela qu'il fait, et que tu ne fais jamais ça, ben même s'il aime bien gros ça, lui n'aimera pas ton cours. (Raphaëlle)

7.7.4 – L’ancrage des propositions aux compétences du programme

L’entièreté des projets réalisés en classe d’AP doit relever d’une des trois compétences générales établies par le programme des arts du MELS, soit créer des images personnelles, créer des images médiatiques et apprécier des images. Certains enseignants vont prioritairement en tenir compte pour l’élaboration des projets à faire en classe, alors que d’autres affirment le faire d’une façon plus implicite. Nous trouvons opportun d’examiner sous quelles modalités les enseignants en AP s’expriment relativement aux deux premières compétences, car ces dernières nous semblaient les plus en lien avec la phase de production d’une œuvre esthétique par les élèves, alors que la troisième compétence, sans vouloir amoindrir son importance, relevait plus de l’apprentissage d’un jugement de goût.

7.7.4.1 – La création d’une image personnelle et authentique

La grande majorité des projets faits en classe relèvent de la première compétence, soit la création d’images personnelles. Pour Johanne, conseillère pédagogique, cette compétence doit s’accomplir dans la recherche, par l’élève, d’une sorte d’« authenticité » dans sa création. Pour se faire, l’élève se doit de dépasser la simple copie d’images toutes faites, de se sortir des clichés afin qu’ultimement, il puisse devenir l’auteur d’une œuvre originale qui lui « appartient ». Des efforts sont investis par les enseignants pour sortir les élèves de l’utilisation de clichés, d’images glanées sur Internet ou encore de se cantonner rapidement dans un style artistique populaire (par exemple le manga, un style de bande dessinée japonaise) pour la réalisation d’une œuvre personnelle. Plusieurs enseignants affirment vouloir justement pousser les élèves à passer outre l’emploi spontané et rassurant d’images de la culture populaire (la publicité, les marques, les logos, les vedettes populaires, les personnages animés, l’imagerie des jeux vidéo, etc.) afin qu’ils osent proposer leurs créations personnelles :

Je je leur explique c’est quoi un cliché : c’est un schéma qu’on se fait dans notre tête. Notre cerveau est paresseux pis nous autres, quand on veut savoir à quoi ça ressemble un bonhomme, on le sait c’est quoi. On a un schéma dans notre tête. En arts plastiques, c’est l’inverse. Je veux que ça soit ta propre idée de c’est quoi un personnage. Donc, je ne veux justement pas qu’il y ait ça. Faut que ça soit différent de l’autre. Là pour vrai, ils comprennent ça. Sont capables de le comprendre. Le faire ? C’est un peu plus difficile pour certains. (Mathilde)

Quelques enseignants ont mentionné encourager les élèves à « développer leur voie » (Geneviève), soit « un imaginaire et une vision du monde les plus personnalisés possibles » (Mathilde), alors qu'une autre enseignante a révélé que « chaque élève a quand même un style, comme un artiste a son style » (Raphaëlle). Il est possible de remarquer pour d'autres le déplacement de la notion d'authenticité en tant que dimension créative profondément personnelle, vers une notion qui relève plutôt de la quête d'originalité en tant qu'effort de l'élève afin de se distinguer créativement de ses pairs. Et, il apparaît que c'est dans cette distinction créative que se situe la différence entre la simple note de passage et une note beaucoup plus élevée. Certains évoquent même que c'est cette distinction qui marque le talent. Dans ce sens, l'enseignant cherchera à promouvoir cet effort d'originalité par l'attribution de points dans l'évaluation :

Moi c'est ça que je leur dis en début d'année, pis je le répète souvent : l'originalité, c'est ça qui va te donner le plus de points. Y'a la maîtrise de la technique, mais je dis : moi quand je prends ton image, je dis wow ! Quelle bonne idée ! Hey ! Ça, ça va te donner des points ! Pis si je te montre des exemples, pis que tu me copies mon exemple parce que tu n'as pas d'idée, ben là tu ne développes pas ta créativité, tu n'es pas original, fait que là non, là moi je ne donne pas beaucoup de points pour ça. (Christine)

Malgré ses incitatifs, plusieurs enseignants soulignent la difficulté de sortir les élèves « de ce qui est conventionnel, pis de ce qu'ils connaissent » (Sarah). La plupart des élèves sont perçus comme « très conservateurs » (Simon), « de plus en plus passifs » et « généralement, ils restent à l'intérieur des balises » (Hélène) créativement parlant. C'est que selon certains répondants, les élèves sont en quelque sorte conditionnés depuis leur très jeune âge à répondre à des attentes sociales sur les représentations de ce qui est considéré comme « beau » et dans ce sens, « ils font ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux » (Sarah) : apprendre à tenir un crayon, ne pas « barbouiller », faire un bonhomme, ne pas dépasser dans un livre à colorier, etc. Selon les répondants, l'enfant serait « restreint à un cadre [...] et quand on veut le faire déborder, on n'est pas capable » (Lucie). L'encadrement et l'imposition à l'enfant de ces représentations sociales du beau font en sorte qu'il est « pris dans sa prison » et qu'il devient difficile d' « aller puiser à l'intérieur de lui sa propre image, sa propre représentation du monde, des êtres » (Johanne) :

Ça n'a pas été développé. Parce que les enfants, quand ils ont joué dans leur *Jello*, pis dans leurs spaghettis, pis dans leurs petits pois, pis dans leurs patates pilées, on leur a dit que c'est sale, de ne pas faire ça. Parce que c'est ça, la transformation de la matière. (Johanne)

« La pression par les pairs » (Sarah) serait également un frein pour les élèves, selon certains répondants, à faire preuve de créativité, à se laisser aller, à « exprimer leurs idées » et à « faire quelque chose d'éclaté » (Ève-Marie). En effet, même si les jeunes affirment leur désir d'autonomie et ne pas vouloir être comme les autres, la peur du jugement et la crainte d'être trop différent de leurs amis les empêcherait de « créer quelque chose de personnel [et] de se révéler beaucoup aussi » (Sarah) :

Les amis, mon Dieu que c'est important au secondaire! Fais que des fois sortir... Les élèves veulent être comme tout le monde [...] Si chacun des élèves était capable de faire fi des commentaires des voisins, de ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux... Il y a tellement un désir de rentrer dans les conventions, de rentrer dans les normes, pis d'être comme tout le monde, que ça brime la créativité. (Sarah)

Le rapport des élèves aux images semble être une réalité, voire une problématique, constante dans le cadre du cours d'AP. Beaucoup d'enseignants mentionnent que de plus en plus, les élèves ont de la difficulté à créer en l'absence de référents visuels, cherchant à « applique[r] beaucoup de recettes » (Hélène) pour produire une image qui correspond à une esthétique recherchée, le plus souvent une reproduction mimétique de la réalité, une image « parfaite » par le dessin bien fait :

Ils sont très positionnés, ils sont fidèles à leur image. Leur image de référence. Et euh... Ça leur donne un pouvoir illusoire, d'avoir la bonne façon de faire. Et c'est de plus en plus difficile de les amener à trouver leur mode d'expression personnel. De plus en plus, il faut que ça soit identique, léché et c'est, je te dirais, une bataille constante pour les faire déraiper de ces référents-là. C'est très très difficile. Ça, je te dirais que c'est plus difficile qu'avant. (Geneviève)

Sans proscrire entièrement l'emploi de ces images, la presque totalité des enseignants affirment que l'élève peut, ou doit, arriver à créer une image personnelle même s'il s'inspire du travail d'un autre artiste, d'une image existante ou d'un prototype de projet présenté en classe. C'est sur ce niveau de tolérance sur l'emploi des images que se différencient les enseignants. À certains moments lors de l'entrevue, un enseignant peut parler des images comme d'un fléau à proscrire, alors qu'à d'autres occasions, il semble abdiquer et permettre leur utilisation pour un projet ; la position de l'enseignant sur cette question semble circonstancielle et le plus souvent, ce degré de tolérance est relatif à certaines catégories d'élèves.

La moitié des interviewés affirment ainsi accepter que certains élèves utilisent des images pour les reproduire dans le cadre d'un projet de création. En effet, ces enseignants semblent plus tolérants à ce niveau envers certains élèves en difficulté scolaire, en intégration ou en situation de handicap, soit une catégorie d'élèves pour qui « franchement, les idées ne leur viennent pas », qui « sont portés à aller copier » (Christine) ou encore, qui se disent « pas capable de le faire » (Sarah) sans avoir recours à des images. Il semble alors qu'ils acceptent le fait que ces élèves vont reproduire une image, car c'est, selon leurs dires, une façon pour eux d'arriver à atteindre une certaine réussite personnelle en accomplissant une image fidèle à la réalité :

Pis je vais donner aussi, tsé moi, je n'aime pas du tout le calque, la projection, mais des fois avec ces groupes-là, je vais le permettre. Pour qu'ils arrivent à... quelque part, à quelque chose de satisfaisant. Parce qu'est-ce qui n'aide pas, c'est qu'ils accumulent des échecs, pis des déceptions, un après l'autre. (Geneviève)

D'arriver à créer une image esthétiquement satisfaisante pour l'élève peut permettre à celui-ci, selon certains enseignants, d'acquérir une certaine confiance envers ses capacités et l'aider à pousser plus à fond d'autres projets qui demanderont une implication plus personnelle de sa part :

Pis là, il a pris une image [...] Pis il m'a reproduit ça à la perfection ! Pis là, je lui ai donné, je pense, 29 sur 30, pis il était tout content ! [rires], mais même les autres profs, ils étaient comme : hein ? C'est quoi qu'il a fait ? C'est bien bizarre ça. Non, non ! Mais regarde l'image de base, c'est pareil ! Fais que lui, en tout cas, il était vraiment content. Pis quand ils vivent une réussite, après ça ils sont comme plus à l'aise, après ça, de se laisser aller un peu plus. (Mathilde)

Tel qu'en fait foi l'extrait précédent, plusieurs enseignants vont différencier le niveau d'atteinte d'une authenticité créative chez l'élève en regard de leur lecture du potentiel de réussite de l'élève. Par exemple, si pour une catégorie d'élèves en concentration art, créer une image personnelle en copiant une image, esthétiquement « ça va être beau, mais c'est pas bon faire ça » (Christine), pour les élèves du « deux périodes », ces mêmes enseignants peuvent gratifier la parfaite reproduction technique d'une image comme étant une réussite. Pour un autre enseignant, respecter l'authenticité de l'élève, c'est également respecter son besoin d'avoir recours à des images s'il le désire. Dans cette optique, l'enseignant laisse libre cours à ses élèves sur cette question si cela peut permettre à l'élève de se placer en mode travail plus rapidement :

Moi, je n'empêche jamais les élèves de ne rien faire. Jamais. Je laisse les élèves être ce qu'ils sont. Dans un atelier, il n'y a personne qui m'empêche de ne rien faire. Si veux aller puiser [des images], je vais puiser. Si je ne veux pas aller puiser [des images], je n'irai pas puiser.

Si je veux avoir une image à côté de moi, j'en aurai... C'est comme ça. Ça, c'est une des libertés que je leur laisse. Ça ne me donne rien d'empêcher ça. Moi, je veux juste que tu te mettes dans le processus de ce que je t'ai demandé, pis de ce que l'on fait. (Étienne)

Seulement deux enseignants de notre corpus semblaient plutôt stricts sur l'emploi d'images lors de la réalisation des projets. Pour Simon, un enseignant d'AP retraité depuis quelques années, il est possible de considérer que cette aisance d'accessibilité d'images en classe, par les élèves, était peut-être moins problématique à son époque. Pour cet enseignant, il semblait impossible d'envisager une cohabitation entre l'emploi d'images existantes et « des images personnelles qui correspondent à une image que lui se fait de lui-même, ou du sujet » (Simon).

7.7.4.2 – *Véhiculer un message vers un destinataire*

Beaucoup d'enseignants saisissent et envisagent cette compétence, soit créer une image médiatique, comme étant celle où l'élève doit développer sa capacité à véhiculer un message précis vers un destinataire, ou un public cible, et cela via une création plastique réalisée à l'aide de techniques et de matériaux traditionnels, ou bien à l'aide d'outils informatiques.

Ça doit être clair au départ avant de commencer le projet : quel public tu vises et quel message tu veux faire passer ? Juste pour le projet du film d'animation, ils devaient choisir un public cible avant de faire le film. Est-ce que c'est des enfants ? Est-ce que c'est des personnes âgées ? Tu vas parler de quoi ? Donc, ça rentre un peu là-dedans. (Ariane)

Ce qui semble important ici de retrouver dans la création de l'élève, c'est la justesse de cette dernière à faire véhiculer un message qui est clair, efficace et qui peut être saisi sans aucune ambiguïté au niveau communicationnel, que « ça soit évident, juste en regardant l'œuvre, de quoi ça voulait parler » (Mathilde). D'autres enseignants affirment investir une partie de l'enseignement de cette compétence afin de développer le sens critique de l'élève, en tentant d'expliquer les codes, les symboles et le fonctionnement de l'image, le plus souvent publicitaire. En d'autres mots, que ce « que l'on voit, ce n'est pas nécessairement la vérité » (Sarah) :

Moi je suis vraiment vendu à ça [...] Je trouve que l'enseignement des arts, c'est aussi enseigner à être capable de lire des images. Pis, il y en a tellement des images médiatiques ! On est entouré de ça. Pour moi, c'est tout naturel autant d'être capable... Tsé on apprend à lire une œuvre de Leonardo DaVinci, ben il faut apprendre à lire une affiche dans un Aribus aussi. Moi je pense que ça fait partie de ça. C'est sûr que ça ne fait peut-être pas partie de l'art, selon moi, mais ça fait partie du monde de l'image. C'est plus général, l'image. Mais pour moi, oui, ça a vraiment sa place. (Mathilde)

Plusieurs enseignants effectuent une association évidente entre l'enseignement de cette compétence médiatique et le monde du graphisme, de l'infographie, du design et de la publicité. En ce sens, beaucoup des projets amorcés par les enseignants et les élèves relèvent de la création de produits graphiques : l'affiche, le logo, la carte d'affaires, la pochette de CD d'un artiste de la musique, le signet de livre, le design d'un sac, le packaging d'un produit, la couverture d'une revue ou d'un roman, etc. Certains projets d'AP peuvent servir également à répondre à des besoins concrets de la direction de l'école, comme la création d'une affiche pour un spectacle-bénéfice, un travail graphique pour l'agenda scolaire, ou encore créer le logo et le slogan de la troupe de théâtre ou de l'équipe sportive de l'école. Dans deux écoles privées, des arrimages entre un cours d'entrepreneuriat et les AP amènent des possibilités de créations publicitaires par les élèves et surtout, à bien saisir les intentions d'un client et à bien y répondre graphiquement :

Là, il y avait le cours d'entrepreneuriat qui se donnait, pis on faisait... Eux, ils montaient des entreprises, nous on leur faisait des logos. Les élèves les rencontraient, pis les questionnaient besoins/clients. On travaillait sur les éléments symboliques : les couleurs, tsé le message que ça renvoi, tout ça. Fait que c'est sûr que je force un peu plus là-dessus, dans ce cours-là, plus le côté peut-être de création médiatique. (Ève-Marie)

Questionnés à savoir si le développement de cette compétence communicationnelle, proche d'une logique publicitaire, relève bien du domaine de l'art et si celle-ci se doit effectivement d'être enseignée dans le cadre d'un cours d'AP, quelques enseignants répondent par l'affirmative, car selon eux, l'art médiatique relève tout de même du monde de l'image et que toute image colporte une dimension significative et communicationnelle destinée à un spectateur. De plus, le fait qu'une image soit médiatique n'exclut en rien, selon ces répondants, la dimension personnelle et authentique du créateur qu'elle peut renfermer. Certains enseignants vont également évoquer que de tout temps, certains grands artistes du monde de l'art (en peinture, en musique, en architecture, etc.) ont occasionnellement inscrit leur talent sous des logiques marchande ou économique afin de répondre artistiquement aux besoins d'un client, d'un mécène ou même d'un roi :

[Mies] Van der Rohe ? On a des architectures... C'est un artiste ! Il y a une station-service à L'Île-des-Sœurs [...] C'est intéressant de le savoir quand tu es là. Tu es dans une œuvre d'art moderne, sauf que... Ben oui ! C'est correct, ça ne me dérange pas moi. Quand un artiste design un logo. Lino qui fait plein de travaux commerciaux. Quand Séguin accepte qu'une toile soit sur la pochette de Karkwa. C'est quand même ça. Ça reste une pochette. Ça ne discrédite pas pantoute, pis si ça pu mettre une couple de piasses dans... qu'est-ce que tu veux que je te dise ? It's life. Ce n'est pas nous qui allons... On ne va pas faire tomber le système économique quand même. Il est là. Il faut y participer... ou pas ! Ou choisir de ne

pas y participer. Selon moi, ça n'a pas de rapport sur l'œuvre finale. Non. L'œuvre est là. L'artiste a créé ça, il a présenté ça. (Étienne)

Malgré toutes les représentations des enseignants relatives aux projets de la compétence sur l'art médiatique, beaucoup d'enseignants affirment que les projets médiatiques restent peu nombreux sur l'ensemble des projets réalisés pendant l'année scolaire, encore plus depuis que le MELS a regroupé sous le même vocable « créer des images personnelles » les compétences un et deux dans le bulletin. Quelques enseignants affirment même qu'il n'est maintenant plus nécessaire de faire de projets médiatiques depuis ce regroupement. Questionné plus spécifiquement sur la teneur exacte des projets médiatiques faits en classe, plusieurs enseignants ont eu de la difficulté à évoquer un seul projet fait en classe, pour finalement admettre qu'« en toute honnêteté, je n'en ai pas fait cette année » (Charlotte) ou bien qu'« on le pousse peut-être un petit peu moins, le côté médiatique » (Ève-Marie), que « ce n'est pas nécessairement [abordé] chaque année » (Raphaëlle) ou candidement que « souvent on s'en débarrasse un peu de celle-là » (Étienne). Dans le meilleur des cas, certains enseignants faisaient entre deux et quatre projets dans l'année scolaire, d'autres évoquaient 30% des projets qui étaient médiatiques.

7.7.5 – Instauration de la relation pédagogique

Tous les enseignants vont exprimer, à différents moments lors des entrevues, l'importance de bien établir les conditions régissant la relation pédagogique dans le cours d'AP. Ces conditions balisant le contexte de faisabilité dans lequel le cours se déroulera seraient névralgiques des possibilités – et des limites – des apprentissages aux élèves. Selon nos entrevues, deux sous-dimensions viennent définir cette relation, soit deux modalités de relations qui peuvent sembler de prime abord contradictoires : une première instituée par l'établissement d'un lien de confiance implicite, entre l'enseignant et l'élève, afin d'établir un contexte propice à l'ouverture des possibilités créatives. Un second type de relations plus régulatrices à travers les paramètres explicites de la gestion de classe venant régir les règles internes du cours sur ce qui est permis ou non de faire et cela, tant au niveau du temps, du matériel que de la gestion du corps de l'élève.

7.7.5.1 – La relation de confiance entre l'enseignant et l'élève

Les enseignants en AP rencontrés ont expliqué l'importance de la relation pédagogique qu'ils tentent d'établir avec les élèves. Sur ce point, la majorité des répondants soulèvent l'importance

capitale d'arriver à établir une bonne relation avec leurs classes, une relation basée entre autres sur le développement d'une confiance mutuelle. Une enseignante affirme sur ce point que sans la construction de ce lien avec les élèves, « tu ne peux pas enseigner » (Mégane). Pour une autre, l'établissement de ce lien est « la seule chose importante », surtout en début d'année, lorsque la gestion de classe n'est pas encore acquise et en cela, « les apprentissages sont secondaires » (Geneviève) :

Comme dans ma première année d'enseignement, il y a un groupe que j'ai passé plus de la moitié de l'année à travailler sur le relationnel. Plus à faire des jeux, climat de classe, que d'enseigner. (Mégane)

Tel qu'en font foi les extraits précédents, l'atteinte de ce lien de confiance peut être longue à établir, quelquefois « ça prend du temps et ça demande d'être plus relationnel avec les élèves. Pis des fois ça colle, des fois ça ne colle pas » (Sarah). L'investissement dans cette mise en place relationnelle serait payant pour l'enseignant par la suite, car « après ça, ils te respectent plus pis y font ce que tu veux » (Charlotte). Un autre enseignant confirme que si « tu le mets en confiance tout de suite, il va te suivre après. Il va te suivre dans tes idées » (Étienne). Ce niveau de confiance développé chez l'élève peut donc venir bonifier sa réceptivité à la proposition de création, car l'élève « se sent plus en sécurité » et connaît les « limites et les attentes » (Raphaëlle) de l'enseignant :

« Quand ils te connaissent plus, on dirait que t'arrives vraiment plus à avoir des résultats qui sont intéressants. En début d'année, c'est rare que j'ai des résultats qui sont vraiment là, wow! » (Mathilde)

« Quand tu as un bon lien avec l'élève, ça va toujours aider à pousser pour le reste. Surtout que moi, je les suis pendant plusieurs années. Ben, c'est sûr que quand à la base, on fonctionne bien, ça aide. » (Ève-Marie)

En plus du développement d'un lien de confiance, la majorité des enseignants évoquent vouloir créer en classe une relation égalitaire avec leurs élèves. Ils semblent vouloir se placer au même niveau que l'élève, désirant casser quelque peu leur position d'autorité entre maître et élèves dans la dynamique de la classe. Pour ce faire, certains enseignants affirment blaguer, chanter, danser, faire le « fou » ou la « folle » avec les élèves ; une enseignante déclamant même se sentir comme « une ado dans ma tête, pis je suis capable d'être avec eux autres, entièrement » (Geneviève). Ils semblent décrocher, à l'occasion, de la structure et des formalités usuelles reliées à la relation

pédagogique et permettraient d'établir une relation plus profonde, plus sincère, ou encore d'établir un sentiment de connivence. Selon une enseignante, « c'est ce qui fait que les élèves aiment ça être là » (Lucie) :

Parce que je suis du genre à faire gros des blagues maintenant avec les élèves [...] Je veux dire, si j'ai à monter debout sur le bureau en classe pour obtenir leur attention, je vais le faire! [rires] Pis ils sont là... [rires] Elle est folle, elle ! C'est sûr qu'eux autres, ça les accroche. Non, j'ai tripé écoute... Je pouvais faire des farces à travers l'enseignement, pis ils embarquaient. Une super belle interaction. (Mégane)

Pis tsé de temps en temps – mes secondaires cinq ont dix-huit ans – je leur fais un café. Ça leur fait tellement plaisir là. On va prendre un temps de pause pis euh... Je suis contente d'être avec vous autres. (Geneviève)

Question de construire ce niveau d'égalité avec l'élève, quelques enseignants mentionnent qu'ils tentent de ne pas se montrer supérieurs aux élèves au niveau des compétences artistiques. Ils n'hésitent pas à mentionner aux élèves qu'ils ont, comme eux, des forces et des faiblesses en art et même qu'à certains points de vue, l'élève peut arriver à faire un meilleur travail technique que l'enseignant :

D'ailleurs ce que j'aime un peu de ma situation, c'est que je ne suis pas bon en arts plastiques [rires]. Je suis bon en arts numériques. Moi c'est ça que je fais. Fait qu'en arts plastiques, souvent, les élèves me dépassent. Pis c'est drôle, ils savent, ils me connaissent. Ils savent que je vais l'essayer, je leur montre un peu, mais tu vas le faire ben mieux que moi. (Étienne)

Un discours que je tiens toujours à mes élèves en début d'année : j'ai deux maîtrises en création, en arts, et je suis une piètre dessinatrice. Je dessine mal. Voyons madame, ça ne se peut pas ! Oui je suis poche en dessin ! Mais oui, mais il y a d'autres trucs. (Hélène)

Si la dynamique d'atelier du cours d'AP comporte son lot de défis concernant la gestion de classe, elle permettrait toutefois une plus grande promiscuité avec les élèves ; l'enseignant circule en classe, à travers les tables et « entend des bribes de conversations. On peut intervenir, on peut interagir avec eux. Des fois, ça crée une relation qui est peut-être un petit peu différente d'un enseignant qui va plus être à donner un cours devant la classe » (Ève-Marie). Une autre enseignante souligne dans la même veine qu'elle est « toujours avec eux, même que des fois [un membre de la] direction peut rentrer et il me cherche parmi les élèves. Parce que je suis assise parmi eux, je les aide, pis c'est ça, je ne suis pas en avant » (Sarah).

7.7.6 – La gestion de classe

Les enseignants ont expliqué, que le cours d'AP comporte une grande composante organisationnelle à ne pas négliger, en comparaison aux autres disciplines du curriculum au niveau secondaire. En effet, le comportement attendu dans les autres matières, selon les interviewés, est souvent intériorisé par les élèves, par exemple, par la façon dont les bureaux sont disposés en salle de classe, par une pédagogie plus magistrale où l'enseignant se place à l'avant, devant les élèves, par une acquisition des savoirs souvent faite avec l'aide de manuels d'exercices, mais surtout, par la reconnaissance par l'élève de la valeur des savoirs enseignés pour leur futur. Ceci rendrait beaucoup plus aisée la bonne marche du cours :

La gestion de classe est très différente. Moi quand j'étais en mathématique, j'étais là : WOW! Tous les élèves sont assis, m'écoutent pendant une heure de temps et prennent des notes. Puis ils considèrent que les mathématiques, c'est important, donc je n'ai pas besoin de les convaincre pour ça. Puis la gestion de classe ben c'est facile, ils sont assis devant toi. (Ariane)

Selon plusieurs répondants, le cours d'AP comporte une « réalité qui est très différente » des autres cours, car « tu te sens vraiment comme dans une ruche » (Ève-Marie) et en ce sens, il faut éviter « une dynamique de classe infernale » (Geneviève), que le tout se transforme en « apocalypse » (Ève-Marie) :

Il y a tout le côté organisationnel [...] Tu as un projet à faire, tu as des matériaux, du matériel. Comment tu t'y prends ? Comment tu prépares tes choses ? Comment tu planifies ton temps à travers l'exercice que tu as à faire ? Ce n'est pas de s'asseoir avec un cahier, de l'ouvrir et d'écrire. Bon. Où le temps, l'organisation est moins complexe, que d'avoir un projet où tu dois t'en faire des esquisses, tu dois ensuite te préparer, utiliser, aller chercher des outils, ainsi de suite, préparer ton poste de travail, gérer ton matériel au début et en fin de classe, gérer le temps. (Jacques)

Trois dimensions intrinsèques à la gestion de classe sont relevées dans notre analyse, soit la gestion du temps, la gestion du matériel et la gestion des élèves. Les enseignants ont souligné devoir toujours situer l'élève par rapport aux limites de ces trois dimensions, puisque l'élève est plus souvent inscrit dans une logistique de classe qui lui est totalement différente de ces autres cours. Si l'enseignant échappe l'organisation de sa classe, toute pédagogie semble alors impossible, voire inutile. Réussir à maintenir l'ordre en classe semble ainsi être pour plusieurs une condition *sine qua non* pour réussir à transmettre des savoirs aux élèves, mais également

pour la sauvegarde morale et physique de l'enseignant, lui évitant « l'épuisement » (Ève-Marie) ou les « frustrations » (Ariane) à essayer d'arriver à livrer le cours qu'il désire faire :

Pis là, à un moment donné, tsé je me suis resaisie, pis j'ai dit : bon, on va travailler sur la gestion de classe. Pis de toute façon, j'avais des cours qui ne me permettaient pas de passer beaucoup de matières. J'avais des groupes très énergétiques, qui voulaient bouger, qui étaient durs à gérer. Fait que je me suis dit : regarde, on va passer moins de matière, moins de contenu, on va faire moins de projets, pis on va gérer l'ambiance de classe, pis la gestion de classe. (Mégane)

Des enseignants affirment expliciter très précisément aux élèves, au tout début de l'année scolaire, leurs attentes quant au respect des règles de vie en classe. Malgré tout, selon les enseignants, réussir à obtenir une bonne gestion de classe, c'est quelque chose qui s'acquière un peu à la dure, en apprenant « vraiment sur le tas » (Mathilde). Pour une enseignante qui affirme que « moi ma force en enseignement, c'est ma gestion de classe », il est « important d'être constant, cohérent et conséquent » avec les élèves (Sarah). Les jeunes enseignants ont souligné le fait que ces dimensions relatives à la gestion et la discipline de classe ont peu été abordées lors de leur formation universitaire et qu'il faut quelquefois s'en remettre aux conseils du maître associé lors des stages ou de collègues à l'école pour faire l'acquisition de « bonnes méthodes de travail » (Christine). D'autres ont expliqué puiser dans leurs expériences antérieures, hors du cadre scolaire, où l'enseignant avait eu à conjuguer avec des groupes d'enfants, par exemple dans un camp de jour ou une maison des jeunes.

7.7.6.1 – La gestion du temps

Nombre d'enseignants interviewés mentionnent que la gestion du temps est une composante dont on ne peut faire fi dans le déroulement d'un cours d'AP. Cette dimension relative à la temporalité intervient sur la durée des projets et leur séquençage qui s'échelonne sur plus d'un cours, de même que le nombre de projets que l'enseignant peut réaliser avec les élèves pour chacune des trois étapes de l'année scolaire. En ce sens, une bonne gestion du temps permet aux élèves de « se mettre rapidement à l'ouvrage » (Sarah), de maximiser le temps alloué aux projets et possiblement, de faire face à de possibles imprévus dans l'exécution du projet :

Ben, c'est une heure et quinze de cours. Donc soixante-quinze minutes. Moi quand mes élèves au son de la cloche, ils sont assis, ça prend deux minutes prendre mes présences. Pis ils sont prêts à travailler. Ben, je trouve que là j'ai l'occasion de passer de la matière, des

notions. Des fois sortir un peu du cadre. Parce que des fois je présente un projet : ah ben moi, ça me rappelle telle chose... Tout ça. Moi j'ai l'impression que ça laisse plus de temps. Si j'avais quinze minutes au début du cours à les installer, c'est quinze minutes de moins pour travailler. Fait que ça, je trouve que c'est facilitant. (Sarah)

L'enseignant en AP situe constamment l'élève dans la temporalité du projet créatif en cours. L'élève doit savoir à quelle étape il est rendu dans son travail, question de ne pas prendre de retard sur les autres et ultimement, d'être capable de livrer un projet terminé à la fin des périodes d'AP allouées à son exécution. Quelques fois, l'enseignant fait un récapitulatif en début de classe afin de rappeler « la tâche que les élèves ont à accomplir, les exigences, l'échéancier, où on en est dans le travail, où ils devraient être rendus. Bon, s'ils ont besoin de venir en récup, pis tout ça... » (Ève-Marie). Sinon, ces rappels peuvent se faire à plusieurs moments durant le cours afin de faire prendre conscience à l'élève que le temps avance et qu'il doit presser le pas sur des choses à accomplir plus urgemment :

Moi, je suis le capitaine d'un navire et là je leur dis, il vous reste dix minutes. Les calmer au niveau des intentions des élèves, oui, mais aussi leur dire : il est temps que tu ailles chercher tel outil, tu devrais être rendu à telle étape du projet ou il reste dix minutes, il faudrait commencer à penser à ramasser, et ainsi de suite. (Jacques)

Cet extrait souligne également le fait que cette question du temps peut interférer sur l'ampleur des projets qu'on peut faire en classe d'AP. Si certains n'hésitent pas à réaliser d'imposants projets qui peuvent s'échelonner dans le temps, comme jusqu'à une dizaine de cours pour les groupes d'élèves de concentration Art, d'autres évitent d'aborder en classe certaines techniques ou matériaux qui peuvent prendre trop de temps dans l'étape, ou restreindre ce qui est possible de faire durant l'année, surtout pour les groupes d'élèves à deux périodes que l'enseignant voit moins souvent :

Et l'autre problème, c'est le manque de temps. Le temps de périodes. Quand je faisais faire la maquette avec la prof d'anglais, c'est que c'était long à faire, pareil, une maquette là. C'est comme un peu une maison. Fait que moi les premiers temps que je faisais ça, j'étais à quatre périodes. Ben là après ça je suis tombé à deux. Pis j'ai dit [à la prof d'anglais] : oublie ça j'ai pas le temps. Hey, on a passé une étape complète là-dessus! Pis ça été *butché* vers la fin. Pis moi pendant ce temps là, le reste de ma matière je ne la passe pas. (Christine)

Dans leur planification de l'année scolaire, les enseignants vont statuer sur une quantité de différents projets à effectuer et la durée approximative pour chacun. Un enseignant a expliqué rester assez ferme sur le temps imparti à un projet, car les élèves ont tendance à étirer le temps :

« [Si] je leur dis : tel projet c'est trois périodes [et que] je les laisse travailler à leur rythme, c'est six périodes » (Jacques). D'autres ont affirmé que le temps planifié pour un projet fait en classe peut fluctuer selon l'avancée du groupe :

Normalement, moi j'ai déjà un temps déterminé, mais moi je suis très ouverte là-dessus. Je dis aux élèves : moi je pense que ça devrait vous prendre à peu près quatre cours faire ça. Si ça en prend cinq pis que tout le monde n'a pas fini, ben on en prend cinq, pis on a la liberté en art de pouvoir faire ça. Tsé si on a un projet de moins qu'on fait, on a un projet de moins qu'on fait. Ce n'est pas grave, on a pris plus de temps, bon. (Raphaëlle)

Trois enseignants nous mentionnent le danger de faire perdurer la réalisation du projet sur une trop longue période de temps, car la motivation des élèves peut baisser avec le temps. Selon eux, un projet trop long « essouffle les élèves » (Étienne) et peut les décourager. Selon certains répondants, il est préférable de « faire des plus petits projets, des plus petits formats [car] on en fait plus, on voit plus de choses. Pis on se promène dans différents styles » (Sarah), ce qui permet d'« éviter l'écoeurement des élèves » (Mathilde).

7.7.6.2 – La gestion des outils et des matériaux

Les enseignants ont à composer avec une gestion continue de nombreux outils et matériaux relatifs à l'élaboration des projets à faire en classe d'AP. En ce sens, l'enseignant doit opter pour une vue prospective sur le matériel, tout au long de l'année scolaire, question de ne rien manquer pour le bon déroulement des activités d'enseignement. Pour ce faire, l'enseignant dispose d'une enveloppe budgétaire équivalente à environ 7\$ ou 8\$ par élève. Si la plupart des enseignants affirment s'accommoder du montant qui est à leur disposition, une gestion serrée est toutefois nécessaire :

C'est cela. 7\$ c'est pour acheter les cartons, les crayons de couleur, les feutres, la gouache, l'acrylique, tout le matériel. Bien entendu, on utilise des cartons... On défait des boîtes de carton et on s'en sert comme support des fois pour peindre dessus, des choses là. Pour se permettre d'aller chercher un matériau qui est de plus de qualité ou quelque chose de spécial qui coûte un peu plus cher, bien on va, on trouve des moyens... (Jacques)

Outre cette gestion budgétaire du matériel, son utilisation en classe par les élèves demande également une gestion serrée de la part de l'enseignant afin d'éviter tout gaspillage, ou encore que les élèves utilisent ces derniers comme projectiles et laisser la classe dans un désordre impossible. Une enseignante vantait sa bonne gestion des ressources auprès des élèves, ces

derniers connaissaient « les matériaux qu'ils ont le droit de prendre [et leurs] places assignées » (Sarah) pour ensuite pouvoir les ranger à la fin du cours, alors qu'une autre nous racontait une expérience désagréable, dans une autre école, où « ton matériel tu dois absolument l'identifier parce qu'il disparaît. » (Ariane). La question de la propreté du local semble être un impératif constant qui nécessite des directives continues et répétées auprès des élèves, une enseignante affirmant que la propreté était un critère d'évaluation, question de maintenir la salubrité du local d'AP :

J'évalue la propreté. Je te prête du matériel, de la peinture, des... nettoie-toi ! Ce n'est pas parce que c'est écrit arts plastiques en haut de la porte, que c'est écrit porcherie. Y'en a qui pensent ça. Que ce n'est pas grave, c'est un local d'arts plastiques. Passe un balai en dessous de ton banc quand t'as fini quand on fait du découpage, ce n'est pas long. (Lucie)

Certains enseignants affirment carrément s'abstenir d'aborder certaines techniques ou certains matériaux lorsqu'ils sont en présence de groupes difficiles, car leur gestion devient trop hasardeuse :

Quand j'ai un groupe difficile, y'a des projets que je ne ferai pas. Pis des fois je suis obligé d'abandonner. Exemple, mon groupe régulier en secondaire deux cette année, il n'est pas facile. J'ai fait un cours où je devais faire un animal de terre glaise avec eux. Pendant le cours, ça s'est bien passé. Mais quand ça été le temps de ramasser, ils étaient énervés, ça s'est lancé de l'eau, bla bla bla... Après ça, ils s'en allaient en français. Et le prof de français, le lendemain elle me dit : t'as fait de la terre, hein, dans ton cours ? Ouin. Ben y'a quelqu'un qui m'a volé une boulette de terre et dans le cours de français, ils se sont mis à se lancer des boulettes de terre... Fait que j'ai dit ok, la terre j'en fais pus ! (Christine)

Dans le même sens, certains enseignants vont laisser l'élève employer certains outils qu'à un moment déterminé du projet, ou encore permettre l'utilisation d'un carton ou d'une feuille pour le « propre » qu'à la complétion d'une phase spécifique du travail, le plus souvent un exercice préalable. D'autres préfèrent reporter l'utilisation de certains outils et matériaux plus tard dans l'année scolaire, lorsque l'enseignant commence à bien connaître la composition de sa classe, car « en début d'année [...] tu ne les connais pas, t'as pas envie d'avoir de la colle *pitchée* dans ton local » (Mégane) :

Mes projets de sculptures sont après les fêtes. Pour deux raisons : ma gestion de classe est bien instaurée, fait que je ne risque pas d'avoir des projectiles un peu partout. Je ne risque pas d'avoir des gens qui se coupent avec un X-Acto ou qui se brûlent avec la colle chaude. Ça, il y a une raison [...] Fais que souvent en début d'année, ben ça va être des petits projets

qui vont suivre, des matériaux. On apprend comment laver un pinceau également, comment gérer le matériel. Pis plus l'année avance, plus la tâche elle est complexe. (Sarah)

Si quelques interviewés affirment restreindre l'élève à employer que les outils, médiums ou supports propres à la réalisation du projet en classe, d'autres enseignants semblent laisser une marge de liberté plus grande aux élèves du deuxième cycle. Ces derniers ont alors eu l'occasion d'expérimenter une grande panoplie d'outils et de matériaux, en plus d'afficher une plus grande maturité et une plus grande autonomie, afin de prendre en charge une proposition de création plus personnelle :

Je donne beaucoup de choix, pour qu'est-ce qu'ils vont choisir comme médium ou comme technique, pour répondre à ma proposition de création. Fait que je ne vais pas leur imposer à maîtriser, par exemple, l'encre de Chine à la plume. Tu aimes ça? Tu vas le faire. Pis ça me demande beaucoup plus de gestion de matériel. (Geneviève)

7.7.6.3 – La gestion des élèves

En plus de la gestion du temps et du matériel, la majorité des enseignants d'AP abordent le fait qu'ils doivent tenir une gestion serrée du comportement attendu de l'élève. Cette gestion peut se faire à plusieurs niveaux : dans l'établissement des paramètres de la relation entre l'enseignant et l'élève, à travers les comportements, les actions et les déplacements permis en classe, par la demande d'implication et d'effort attendus de l'élève, etc. Par ces différentes exigences comportementales envers l'élève, l'enseignant délimite une certaine gestion du corps de l'élève et cela serait nécessaire à la bonne tenue de la classe.

En effet selon plusieurs, la structuration spécifique du cours d'AP nécessite des règles comportementales plus strictes que les autres cours du cursus scolaire. Une dynamique d'atelier où « ça bouge tout le temps » (Ariane) est souvent évoquée. Celle-ci implique une configuration où les élèves sont regroupés à plusieurs autour de grandes tables, ce qui permet la discussion et les interactions entre eux, ce qui peut entraîner certains débordements.

Le degré de contrôle du comportement des élèves est relatif à chaque enseignant, par exemple, cette enseignante qui affirme demander « un minimum », soit que lorsqu' « on vient en classe, on s'assoit, on est assis à la cloche, on travaille, on fait le ménage, on est assit et on attend la cloche. » (Ariane). Une enseignante d'expérience dit tolérer, comme la plupart de ses collègues

interrogés, que les élèves parlent entre eux et se déplacent librement en classe afin de vaquer à leurs occupations :

Fais que là, ils arrivent dans mon cours : en travaillant, ils ont le droit de parler. Les groupes qui ne sont pas problématiques, mettons qu'on fait de la peinture, ils bougent, ils vont chercher un pot d'eau, pis toute. (Christine)

Tel qu'évoqué par cette dernière enseignante, ce niveau de liberté comportementale n'est pas le même pour tous les groupes. Pour ceux dont la discipline est plus problématique, l'enseignante réduit considérablement le niveau de liberté toléré dans leurs mouvements, cette dernière se déplaçant alors à chaque table afin de pourvoir le matériel et les directives aux élèves :

Fais que les groupes les plus difficiles [...] ils n'ont pas le droit de se lever du tout [...] Pis c'est poche, parce que ce sont les groupes qui ont le plus besoin de bouger. Parce qu'ils ont comme un déficit d'attention pis ça leur fait du bien, mais en même temps, si tu les laisses bouger, le bordel pogne ! Fais que je suis tout organisé : je leur fais faire... Des années, je dis ok, je ne leur fais pas faire de peinture. Après ça je dis non ! Je vais essayer de m'adapter. Je fais faire de la peinture pareille, ou je passe à côté avec un chariot là. T'as pas le droit de te lever. J'arrive à la table : pogne les pinceaux, c'est moi qui les mets dans un bol, je mets – écoute je suis super organisé ! – un torchon mouillé. Lave ta table. Ok ! Qui a les mains sales ? Ok, tu y vas, tu reviens. Une table à la fois. Je suis obligé de faire ça avec les groupes plus difficiles. (Christine)

7.7.7 – La posture d'engagement de l'élève

Au-delà d'une gestion régulatrice du comportement envers certains élèves, un des enjeux importants du cours d'AP et de sa gestion de classe est d'inscrire chez l'élève une posture d'implication et d'engagement autour de la réalisation d'un projet de création présenté par l'enseignant. En ce sens, il s'agit d'effectuer un travail sur le corps de l'élève afin que ce dernier se « mette dans l'action » (Étienne) et adopte la posture appropriée au processus de travail artistique. Si à travers notre corpus d'entrevues, quelques répondants reconnaissent que leurs élèves sont généralement motivés envers le cours d'AP, que « c'est très rare d'en avoir qui ne veulent rien savoir, qui ne font rien » (Ariane), qu'il y en a « beaucoup [...] qui aiment quand même ça. Sans capoter là-dessus [...] qui vont le faire par plaisir, sans se forcer outre mesure » (Christine) et que « généralement, les élèves aiment ça être dans le local. Ils aiment venir au cours » (Lucie), ces constats positifs demeurent les exceptions.

En effet, les enseignants brossent un portrait plutôt sombre du niveau de l'engagement de beaucoup d'élèves, exception faite de ceux provenant de la concentration en art, où il n'y a « pratiquement pas de gestion de classe à faire » (Ariane) ou encore ceux qui ont choisi une option en AP, car ce sont « la plupart du temps des élèves qui sont assez motivés à suivre ton cours parce qu'ils l'ont choisi » (Raphaëlle). Pour les autres élèves provenant du « cours obligatoire » ou du « deux périodes », les enseignants affirment côtoyer beaucoup d'élèves qui « sont vraiment difficiles à motiver, ne veulent rien faire » (Charlotte), des élèves « pas intéressés du tout par l'art, pas engagés » (Geneviève), pour qui « les arts, ça ne sert à rien » (Hélène), car ils ne veulent « pas être Picasso plus tard ! » (Christine). La perception du cours d'AP pour ces élèves est que l'« on va relaxer » (Jacques), « s'amuser, se faire du fun » (Christine) ou encore que « c'est facile ! Mais qui quelquefois, se désillusionne » (Mégane). Selon les enseignants, le niveau d'importance et d'investissement accordé par beaucoup d'élèves envers le cours d'AP n'est pas du même acabit que les matières perçues comme étant « utiles », par exemple le français, les mathématiques ou l'anglais. En ce sens, les enseignants ont indiqué devoir faire quelquefois des parallèles avec ces matières afin d'établir un comparatif sur le niveau d'engagement et de sérieux que les élèves devraient manifester en classe :

Tsé, ils sont là, pis [ils me disent, pour expliquer qu'ils n'ont pas commencé à travailler] « je cherche mon idée... Mais ils parlent ! Regarde, quand tu essaies de résoudre un problème de maths, t'es pas en train de parler hein ? Bien trouver ton idée, elle ne viendra pas toute seule. Il faut que tu te concentres. (Christine)

Selon les propos de plusieurs enseignants, toute l'expérience esthétique pouvant être créée et vécue en classe, requiert une part d'investissement de l'élève dans son travail sans quoi, ce dernier ne bénéficiera pas de l'essentiel de ce que le cours d'AP peut leur offrir. Pour y arriver, les enseignants invitent donc les élèves à ce « qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes » (Ariane) et « qu'ils s'impliquent suffisamment [...] pour être capables de progresser » (Ève-Marie) :

Moi je veux qu'ils s'investissent dans mon cours. Ce n'est pas toujours facile... Je veux qu'ils soient fiers de leur travail. Je ne veux pas qu'ils fassent ça pour le faire. Je trouve que ça fait partie du processus de création de s'investir, de réfléchir, de créer, pis tout ça. Fait que ceux qui ne s'investissent pas, je trouve qu'ils passent directement à côté de ce que c'est le cours. Donc ça, ça me déçoit beaucoup. Ceux qui s'investissent, peu importe le résultat... Ok, je ne leur donnerai peut-être pas 90%, mais ils ont compris la base. La base est là. Fait que ça, c'est bien important. (Mathilde)

Tout au long du processus de réalisation du projet de création, les enseignants doivent, à de nombreuses reprises, tenter d'interpeller et remobiliser les élèves afin qu'ils poursuivent jusqu'à la complétude d'une œuvre que l'enseignant juge finalisée, car « souvent, ils veulent arrêter avant les petits détails de la fin » (Christine). En ce sens, « on veut les pousser [...] On ne veut pas qu'ils se contentent de peu » (Ariane) et les enseignants doivent les inciter pour qu'ils atteignent ce niveau de réalisation jugé adéquat, en fait qu'ils « se rendent un peu plus loin que [ce qu'ils auraient fait], si je n'avais pas été là » (Mathilde). Ultimement, l'enseignant espère une prise de conscience de la part de l'élève afin qu'il puisse savoir se situer face à sa création, qu'il puisse ressentir lorsque l'œuvre est terminée, qu'elle est complète, et non pas juste parce qu'il « est tanné de travailler » (Ève-Marie). Une enseignante explique à cet effet qu'avec ses groupes d'options en secondaire cinq, ses élèves « osent plus, ils essaient de nouvelles affaires, ils sont intéressés. Si ça ne marche pas, ils vont recommencer [car ils] sont plus habitués au processus de création » (Raphaëlle). Toutefois, cette prise de conscience des implications d'une démarche de création ne serait pas simple à saisir pour certains et il serait « difficile d'amener les élèves à faire cette réflexion-là », soit d'être capable de « conceptualiser un projet, d'être capable d'en parler, d'avoir une intention, de se réajuster, d'être capable de témoigner de l'expérience » (Sarah). En fait, un « rapport à l'art » impliquerait un « côté intuitif », plus abstrait, rendant ainsi plus difficile pour l'élève l'exercice de saisir « que des fois, une œuvre est finie. Mais pourquoi elle est finie? » (Ève-Marie). Pour répondre à cette difficile question du degré de finitude d'un travail, les enseignants vont accompagner les élèves à amorcer cette réflexion :

[Ils me disent]: ah ben, j'ai fini là ! J'passe-tu ? Ben oui, tu passes. Sauf que regarde, si tu fais ça, ça, ça, d'un ça sera pas mal plus beau, pis ça va faire la différence entre un C+ pis un B+. Pis là quand ils finissent et qu'ils le font : regarde la différence ! Te souviens-tu comment tu voulais me le donner l'autre jour ? Es-tu fier de ton travail ? Oui! (Christine)

C'est très difficile... la démarche de création est assez difficile à travailler avec les jeunes. Souvent c'est comme, on leur demande trois, quatre esquisses, c'est comme : ben là j'ai mon idée ! Pourquoi j'en ferais plus ? Ça, c'est un combat [rires] c'est un combat quotidien de... Oui ok, tu as ton idée. Mais comment tu peux l'élaborer ? Comment on peut en faire la meilleure version de ton idée ? Euh... Ça, c'est un combat au quotidien. (Ève-Marie)

Selon les propos des enseignants, le niveau d'effort demandé à l'élève est fonction de la lecture que l'enseignant fera de ses potentialités. Comme le mentionne une enseignante, « clairement je ne peux pas avoir les mêmes attentes pour tout le monde. Ça, c'est une évidence » (Ève-Marie). En ce sens, elle explique qu'elle peut demander à un élève démotivé en récupération « d'en faire

encore. Parce que je sais que tu peux pousser plus loin ton travail. Je sais que je ne pourrais pas demander ça à tout le monde, mais toi, je le sais que tu es capable » (Ève-Marie) alors que pour une autre enseignante, après avoir incité un élève à de multiples reprises pour qu'il « essaye encore », une prise de conscience peut se faire et « des fois j'accepte que... c'est beau ! Ce projet là, laisse faire, passe à autre chose [...] Des fois, il est peut-être juste tanné, pis ça ne clique pas avec sa façon ou ses intérêts » (Raphaëlle). Finalement, un autre enseignant nous explique qu'il peut même arriver d'avoir à pousser les meilleurs élèves, les « petits génies » (Étienne) qui paraissent à l'occasion, car ils ont les capacités de faire beaucoup mieux.

Comme mentionné par beaucoup d'enseignants, nombre d'élèves ne désirent tout simplement pas s'investir dans une démarche de création en classe d'AP et la plupart se contentent « du minimum, pis même en bas du minimum » (Simon). Cinq enseignants ont l'impression que ces mêmes élèves, pour qui « c'est la loi du moindre effort » (Lucie), sont également peu investis ou intéressés par les autres cours, que se sont « des élèves qui ont de la difficulté aussi au niveau de la persévérance scolaire en général, parce qu'ils vivent des échecs » (Sarah) et qui n'ont « même pas l'intérêt de réussir » (Ève-Marie). Toujours selon les répondants, ces élèves qui « marchent à l'évaluation » (Hélène) les questionnent constamment en travaillant afin de savoir : leur travail « ça vaut combien ? » pour arrêter tout simplement leur création quand ils ont l'impression que le minimum des exigences est atteint afin d'obtenir la note de passage :

Ben c'est ça qui est plate, hein ? Avec la note. Ben madame, est-ce que je vais passer ? Si lui je ne le finis pas ce projet-là, est-ce que je passe pareil mon étape? Pis ça, je trouve ça tellement plate... (Sarah)

Malgré la déception face à cette quête minimale d'effort par certains élèves, huit enseignants ont exprimé le fait qu'ils sont tout de même assez explicites auprès de l'élève, surtout auprès de celui qualifié de faible ou en difficulté, sur ce qu'il doit accomplir en classe afin d'atteindre le seuil de passage, soit de fournir un certain effort en classe et remettre un travail jugé comme terminé à la fin du nombre de périodes prescrit :

Alors à chaque début d'année je dis à mes élèves : attention, vous devez faire un effort, vous devez compléter vos travaux. L'effort et compléter les travaux vous assure la note de passage. À partir de la note de passage, c'est le talent qui va déterminer si vous avez un 68, un 84. C'est le talent. (Jacques)

Comme certains enseignants le soulignent : « si je vois qu'il se force pis tout ça, c'est ben difficile de le faire couler » (Mathilde) et cela, même si l'élève remet un travail aux qualités techniques et esthétiques moins probantes. Selon eux, ces élèves peuvent avoir « vécu des échecs toutes leurs vies » (Christine) et certains parfois, pour ne pas « être déçus d'eux-mêmes, préfèrent dire qu'ils ne sont pas bons, pis qu'ils ne seront pas capables. Pis de ne pas mettre d'effort et de rater » (Ariane). Face à cette lecture, des enseignants prennent une part de responsabilité afin de reconstruire l'estime de ces élèves ou à tout le moins, la sauvegarder :

Ça peut même m'arriver, des fois, de dire : ben regardes, ça je te mets non évalué. C'est correct. Quand j'ai vu que l'élève s'est investi et fait l'effort pis que... là il vient me voir pis qu'il a le goût de pleurer parce que ça ne mène nulle part... Ben je dis : regarde, tu l'as faite pareille. Pis t'as réalisé des affaires pareilles. C'est beau, je ne t'évaluerais pas là-dessus. C'est correct, ça peut m'arriver maintenant, j'ai plus d'ouverture à ça [rires] Pis un élève qui niaise, je vais lui mettre une pas bonne note. Mais un élève qui a fait l'effort, qui a eu plus de difficulté à un projet, ben c'est correct. Il réalise des affaires là-dedans aussi. (Raphaëlle)

Si certains enseignants sont interpellés sur cette question de faire vivre certaines réussites à une catégorie d'élèves ayant vécu le plus souvent de l'adversité académique, plusieurs enseignants affirment que les élèves doivent tout de même prendre conscience de leurs potentialités et de leurs limites lorsque vient le temps d'entreprendre la réalisation d'un projet de création en AP et cela, afin « de les amener aussi à une meilleure compréhension de ce qu'ils sont capables de faire » (Jacques) :

Pousser un peu plus loin, tu peux. Mais si tu ne te sens pas à l'aise, t'as peur de ne pas réussir et de le rater, et de te retrouver avec une mauvaise note ben, c'est ça... (Ariane)

Notre travail comme enseignant au secondaire, c'est de dire aux jeunes dans quoi ils sont bons, dans quoi ils sont moins bons. Et ça, c'est important aussi de leur dire dans quoi ils sont moins bons [...] Ne pas rêver de dire : je veux faire telle chose. Oui, mais un instant : tu veux faire telle chose, mais peut-être que tu n'as pas les habiletés justement pour. (Jacques)

Afin de faire prendre conscience de certaines faiblesses chez les élèves, certains enseignants vont, quelques fois, en premier lieu « souligner les forces de certains élèves » pour ensuite « souligner aussi leurs faiblesses, pour leur montrer à les contourner » (Charlotte). Une autre enseignante nous expliquait demander à l'occasion à l'élève d'« identifier un point fort » dans son travail et « quels points améliorer » (Mégane). Finalement, un enseignant nous expliquait essayer de souligner une qualité de l'élève sur laquelle celui-ci peut se construire :

Tsé, ils peuvent nous montrer toutes sortes de belles qualités, même si leur niveau de création n'est pas très investi, très profond ou très développé. Ils peuvent quand même réussir autre chose. Tsé j'ai des élèves qui ne sont pas capables de créer nécessairement quelque chose de novateur, mais qui vont avoir une organisation spatiale magnifique. Ben tu dis : toi, tu pourrais être graphiste [...] T'as un œil ! Tu peux faire des belles choses avec ça. T'as un bel équilibre visuel. Ça, c'est inné chez toi. Fais que tu peux développer ça. (Étienne)

Quelques répondants utilisent, à l'occasion, certaines stratégies ou certains exercices d'exploration afin de brasser créativement l'élève et l'inciter à une certaine « prise de risques » (Geneviève). Une enseignante explique faire « des tests des fois, des expérimentations » et dans ces cas, elle « ne sait pas ce que ça va donner ; ça va peut-être être intéressant ; ça va peut-être être n'importe quoi » (Ève-Marie), alors qu'une autre affirme provoquer en classe des « accidents », le plus souvent pendant une phase d'exploration et d'exercices, question de démontrer à l'élève « que des fois, il arrive des choses incontrôlables, mais [...] qu'on peut nous même avoir des surprises » (Lucie). Si les élèves sont plutôt enclins à faire « beau » selon leurs critères esthétiques, certains enseignants tentent de faire comprendre aux élèves que les erreurs font partie d'un processus de création et qu'elles ont une valeur. En ce sens, ces enseignants expliquent alors aux élèves que si « vous faites des erreurs, on ne jette pas ça, c'est important. Ça fait partie du processus » (Mathilde) et « que des fois l'imperfection est ce qui rend ça beau » (Sarah).

Ces enseignants ont néanmoins évoqué qu'il était important de savoir reconnaître les limites des élèves, car « si tu les pousses trop, ben un moment donné ils décrochent ou ils angoissent » (Raphaëlle). Pour cela, il faut tenter d'obtenir le difficile équilibre entre inciter l'élève à oser son idée et le rassurer en même temps sur la possibilité de ne pas y arriver, de vivre un échec :

Mettons que je leur dis : regardes, c'est juste un croquis. Essaie-le ! Je vais te donner une autre feuille si tu rates. Essayez des choses ! Ou ben, veux-tu une vieille feuille ? Regarde, cherche un peu ton idée, essayez-le là dessus. Tant qu'à ne rien faire, essaye quelque chose... Mais y'a pas de solutions miracles. Ne pas avoir peur de rater, c'est juste une feuille de croquis. (Christine)

Malgré ces incitatifs de prise de risques occasionnels, il semble que les enseignants encouragent la créativité de leurs élèves, mais le plus souvent à l'intérieur des balises du projet. Comme une enseignante l'explique candidement :

Moi souvent, je vais leur écrire, mettons, dans mes démarches de création : le médium c'est ça, mais si tu veux, tu peux ajouter autre chose. Faut juste que tu aies l'approbation de l'enseignante. Si tu veux sortir de ce cadre-là, viens me voir. Viens-m'en jaser pis on ne dit pas non. Pis ils le prennent très peu. Très, très peu. Souvent ils ne sortent pas beaucoup du cadre. Ils sont très déstabilisés quand ils n'ont pas un cadre très... très précis. Des fois c'est sûr que c'est le fun de leur donner un cadre un peu plus large. C'est le fun aussi les déstabiliser un peu. Mais il ne faudrait pas que ça soit tout le temps comme ça [rires] Ça serait infernal ! (Ève-Marie)

7.7.8 – L'évaluation

Toute proposition de création réalisée par l'élève doit être évaluée par l'enseignant et culminer vers l'évaluation de l'acquisition d'une compétence qui apparaîtra dans le bulletin de l'élève. Lorsque questionné sur cette phase évaluative d'une production plastique par un élève, les enseignants laissent transparaître, par leurs différentes représentations issues de notre corpus d'entrevues, que cette étape ressemble à un jeu d'équilibriste entre l'institution de critères objectifs sur le travail à accomplir, mais également plusieurs lectures plus subjectives sur l'évaluation de l'originalité d'une proposition de création en regard des potentialités de l'élève. Même si les enseignants semblent ajuster, avec le temps et l'expérience, « leur œil magique », comme le souligne avec une pointe d'humour Étienne, un jeune enseignant, l'évaluation reste toutefois, selon Johanne la conseillère pédagogique, la « bête noire des arts ».

Un enseignant explique à cet égard que pour rendre cette étape évaluative « facile », « il faut que tu mettes des critères » (Étienne) pour chacun des projets. En effet, ces critères seraient garants d'une certaine objectivité pour évaluer d'une façon juste et équitable les travaux des élèves, car le fait que « le projet soit balisé » amène des « points communs sur lesquels on peut s'appuyer pour évaluer justement » (Jacques).

Contrairement à peut-être ce que des fois les jeunes voudraient [...] Il y a une finalité qui s'appelle l'évaluation pis ton bulletin [rires]. Pis y faut que tu les ramènes tous ensemble pour les évaluer. Donc tu n'as pas le choix de donner un certain contenu, pis des critères, parce que sinon si tu fais juste dire : ben je mets les travaux là, pis je fais des piles, les plus beaux, les moins beaux... Ce n'est pas juste [et] équitable pour les élèves. (Mégane)

À travers nos entrevues, il est intéressant de constater une certaine interchangeabilité terminologique pour les enseignants concernant les consignes (soit les règles de réalisation du projet) et les critères (soit les règles d'évaluation du projet). En effet pour nombre d'enseignants,

les critères qui servent à l'évaluation de la proposition de création de l'élève sont souvent les mêmes que les consignes présentées lors de la phase initiale du travail à réaliser. Le germe d'une dimension certificative serait donc déjà présent dès les tout premiers balbutiements du projet, car si les enseignants « ne donnent pas de consignes. Comment tu fais pour évaluer? » (Mégane).

La grande majorité des enseignants de notre corpus d'entrevues affirment à ce sujet être très explicites concernant les critères d'évaluation auxquels les élèves ont à répondre et cela, à plusieurs moments durant l'année scolaire ou encore, à travers les différentes étapes de la réalisation d'un projet. Selon les interviewés, les élèves en viennent à connaître et à assimiler, au fil du déroulement de l'année scolaire, les exigences et les attentes de l'enseignant en AP et celles-ci demeurent, selon plusieurs, sensiblement les mêmes d'un projet à l'autre.

Ils ont la petite grille qui est dans leur document [...] Fait qu'ils peuvent vérifier. [...] Si tu as oui partout, ben t'as des chances que tu aies répondues pas mal aux exigences [...] Pis je mets en caractères gras dans ma proposition de création, c'est quoi les éléments, les mots clefs. La perspective à deux points de fuite, je vais le mettre en gras. Je vais le souligner. Avec valeurs de tons, je vais le souligner... Tsé, malgré cela, ils ne réussissent pas toujours. Mais c'est sûr qu'on met l'accent sur les éléments qui sont à intégrer dans le travail. Fait qu'en même temps, tsé, si j'évalue leur dessin, si j'ai demandé des valeurs de tons avec des ombres reportées, avec la perspective à deux points de fuite, avec les textures représentées, ben j'ai quand même un bon barème pour avoir quelque chose d'objectif à évaluer. Est-ce que tout ça, c'est présent ? Est-ce que c'est bien fait ? Est-ce que la technique de crayon de plomb est bien, tsé... Si tout ça est là, ben... Tsé que je trouve cela laid la ville qu'il a dessinée, ben on s'en fout, tsé [rires] s'il a répondu [aux critères]... (Ève-Marie)

Malgré cette qualité d'objectivité des critères d'évaluation, la presque totalité de nos répondants reconnaissent toutefois « que l'évaluation en arts ça va toujours rester très subjectif » et que si l'enseignant évaluait un travail et « le passait à [sa] collègue [...] elle évaluerait probablement pas exactement de la même façon » (Raphaëlle). C'est que contrairement aux autres disciplines académiques, il n'y a pas nécessairement une finalité exacte ou précise à atteindre dans une proposition à réaliser par l'élève alors « qu'une formule mathématique, si tu n'as pas la réponse, tu n'as pas la réponse! En français, si tu fais des fautes d'orthographe, tu fais des fautes d'orthographe! » (Christine). Même avec de solides critères balisant l'exécution d'un projet, la créativité ou à l'originalité d'une proposition relèvent le plus souvent d'une dimension plus subjective, admettent certains. Les enseignants affirment ainsi qu'évaluer, « au début c'est difficile » (Mathilde), on « doute », on n'est « comme pas sûr » et en ce sens, faire une

évaluation, « c'est un apprentissage » (Raphaëlle). Malgré tout, avec l'expérience, les enseignants expliquent développer un regard plus aguerrri, avoir « développé [un] œil pour voir les erreurs, pour pouvoir les corriger » (Ève-Marie), pour bien jauger de la qualité d'un travail ou encore que « tel élève vaut à peu près ça finalement, d'un projet à l'autre » (Raphaëlle) :

Au début c'est difficile. Mais moi je me fais une grille de critères, pis je m'en tiens à ça. Parce que des fois [...] je fais le test, je donne la note de même [sans ma grille], pis j'y vais avec mes critères et ça revient au même. Souvent... Plus ou moins 5%. C'est pas mal ça. Parce ce que c'est tout le temps un peu la même chose : originalité ? Est-ce qu'il y a des éléments personnels ? Tsé dans le fond, c'est ça que ça veut dire. Est-ce qu'il a respecté les consignes ? Est-ce qu'il s'est appliqué dessus ? (Mathilde)

Mon premier tri d'évaluation [...] je vais faire une pile : ok, ça je sais que ça vaut plus que 90% au coup d'œil. Pis je fais mes piles, pis je descends. Mais après ça je regarde : non, lui je lui ai donné comme consigne d'intégrer des dégradés de couleurs. Est-ce qu'ils sont bien faits ? Oh non ! Ben peut-être qu'il n'aura pas, tsé... C'est sûr que je ne peux pas évaluer comme un texte de français, ou c'est point cinq la faute d'orthographe. Pis je ne peux pas évaluer à une pondération précise. Il y a quand même un coup d'œil qui se crée. (Mégane)

Comme le dernier extrait le souligne, certains propos des enseignants suggèrent également que l'évaluation d'un travail et de l'atteinte de la compétence par l'élève se fait également en regard des accomplissements des autres élèves, soit à travers un exercice comparatif. Comme le soulignait un répondant plus avant, les critères permettent de créer des balises communes autour desquelles il sera possible pour l'enseignant de comparer la notation des projets des élèves. L'extrait suivant démontre bien à cet effet la difficulté d'évaluer un travail remis bien après que l'enseignante ait terminé l'évaluation des projets par le groupe :

Oui, pis même des fois dans l'évaluation, faut pas se leurrer, y'a aussi une part... Des fois ça peut m'arriver de me tromper aussi. Pourquoi ? Parce que des fois je donne un temps [supplémentaire] pour faire le projet. Pis là après ça, il y a un élève qui va me le remettre en retard, pis là mon évaluation elle a été déjà faite. Pis là, je l'évalue complètement hors contexte des autres travaux. Je l'évalue là, là, tsé un mois après les autres. Pis là après ça, je le remets dans le contexte, pis là je suis comme: ouin... ce n'était peut-être pas ça finalement ? Fais que dans la réalité de tous les jours, c'est vrai qu'idéalement tu pourrais avoir tous les travaux sur une table devant toi, tout ça. Mais ce n'est pas toujours ça qu'on fait. (Raphaëlle)

Le tiers des enseignants affirment que le rôle de l'évaluation sert aussi à départager, ou du moins à reconnaître académiquement, les plus talentueux en arts. Selon leurs représentations, il serait important d'encourager cette catégorie d'élèves qui « réussit à aller chercher quelque chose de différent par rapport aux autres » (Lucie) et « dans la mesure où la démarche des deux élèves elle

est complète » le travail qui « va le plus se démarquer, disons, par rapport aux objectifs, c'est sûr que ça va transparaître dans le résultat. » (Ève-Marie) :

Tu ne peux pas donner des 80 ou des 85 à tout le monde pratiquement, sous prétexte que ce sont les arts plastiques, pis qui on est pour évaluer... Puis à ce moment-là les bons, comment tu fais pour les encourager ? De remarquer la différence ? [...] Pour permettre la reconnaissance aux bons en arts. Quelqu'un qui est bollé en mathématique a sa note de 90 par rapport aux autres, il a une reconnaissance. En français c'est la même chose, peu importe la matière. Et les pauvres, ils arrivent en arts plastiques et les bons en arts plastiques ne sont pas reconnus, car ils sont noyés dans l'ensemble parce que là, il ne faudrait pas trop... Ce n'est pas vrai ! (Jacques)

Quelques enseignants affirment qu'il faut au contraire éviter ce jeu comparatif et plutôt « évaluer l'élève par rapport à l'élève » (Étienne), soit par rapport à ses propres capacités et éviter toutes comparaisons entre « l'élève par rapport au programme [...], l'élève par rapport aux artistes qu'on a montrés [...], pis l'élève par rapport à ton prototype à toi » (Étienne). En ce sens, l'enseignant doit tenter d'évaluer la « progression » et « l'apprentissage » à travers le processus personnel de l'élève et ce faisant, les qualités esthétiques du rendu deviennent secondaires, voire caduques, pour la notation :

Je ne comprends pas de voir des profs d'arts avec des piles de projets, et dirent : ah j'ai tellement de corrections ! Premièrement, ils ne sont dans la correction en arts. T'es pas dans la correction, tu ne vas pas corriger une proposition. Donc tu es dans l'évaluation. Pis si tu as attendu à la fin, ben forcément c'est parce que tu évalues toujours un projet final. On n'est pas là-dedans ! On n'est pas là-dedans ! Si j'évalue, moi... Je ne sais pas, moi... Réussir à composer à l'aide de formes géométriques superposées. J'avais demandé une superposition dans l'exercice. Je m'en fous de l'œuvre finale. Je n'ai même pas besoin d'être devant pour l'évaluer ; j'ai demandé à l'exercice une superposition. Une partie de la note là. Tu notes [...] Tout au long. Oui. Souvent rendu au final, j'ai déjà la note de l'élève ! Je l'ai déjà la note. (Étienne)

Il semble toutefois difficile pour certains enseignants d'AP d'être témoin de cette évolution esthétique chez l'élève. En effet, même si certains enseignants comprennent que l'évaluation de la progression de l'élève demeure un objectif à atteindre, plusieurs n'y arrivent pas ; le trop grand nombre d'élèves réfrèneraient ainsi la possibilité de suivre de près la progression individuelle des élèves :

Je trouve ça intéressant la démarche artistique [...] Je trouve ça plus intéressant que le résultat. Mais [avec] la réalité des écoles, ça vient difficile – j'ai 216 élèves – ça devient difficile pour moi d'observer en direct ça. Prendre des notes – oui effectivement, des fois avec le cahier de croquis, j'ai des traces quand même – des fois je fais faire une auto-

évaluation de l'élève aussi. Quand j'ai le temps, je vais discuter avec. Comme j'aide beaucoup les élèves, je les accompagne... Des fois je m'en souviens au moment de l'évaluation. Lui, il a eu de la misère ou je me souviens qu'il est parti de ça pis finalement son projet a changé. Je vais le considérer. Mais c'est sûr que ce qui est rassurant pour le parent s'il veut contester une note ou s'il critique, c'est le résultat. Je m'intéresse bien plus à la démarche, mais je trouve cela difficile à évaluer. Si j'avais moins d'élèves, moins de périodes... Il y a toute la tâche d'être prof aussi, c'est assez lourd. (Sarah)

Comme deux extraits l'affirmaient précédemment, certains enseignants (Étienne, Ève-Marie) évaluent le processus évolutif de l'élève et en ce sens, le produit fini apporte peu à leurs évaluations. Pour d'autres enseignants, le produit final prend une large part dans le processus d'évaluation. Ces enseignants affirment ainsi que même s'ils considèrent important les exercices et toutes les étapes du processus de création de l'élève, « le résultat a une grosse part dans l'affaire » (Raphaëlle) et « c'est sûr que ce qui est le plus noté, c'est le travail final » (Ève-Marie) et évaluent donc essentiellement la qualité de son rendu :

Moi je leur explique souvent que le processus est aussi important que le résultat final. Mais veut, veut pas... Au niveau de la note, le projet final c'est ce qui va avoir le plus d'importance. (Mathilde)

Pour conclure cette dimension, il est possible de remarquer, à travers les différentes représentations des enseignants sur l'évaluation, qu'« il y a ce jeu-là » (Christine) qui se fait de « moduler un peu l'évaluation pour que tsé, ça corresponde » (Mégane) au portrait que l'enseignant se fait d'un travail remis, mais en regard de l'élève qui l'a réalisé. En d'autres mots, plusieurs enseignants font intervenir d'autres critères plus subjectifs afin d'altérer la note et refléter la lecture qu'ils se font des potentialités de l'élève, en regard de son profil. Certains enseignants sont plutôt transparents sur cette question, car il faut « donne[r] la chance à tout le monde » (Étienne), même ceux qui n'ont jamais fait d'art et « qui vont en faire pour la première fois ». Une enseignante admet sans ambages qu'elle doit en tenir « compte dans la façon que j'évalue, je n'ai pas le choix, c'est comme ça » (Raphaëlle). Une autre explique que malgré le fait qu'elle affiche sur un mur de sa classe qu'un travail incomplet égale un travail échoué, elle nous confie écrire cela à l'intention des élèves que « pour leur faire peur », car « c'est pas ça vraiment... Si je vois que quelqu'un a *rushé* pis qu'il n'a pas fini... » (Geneviève) il aura la note de passage :

Je pense qu'en art, on n'a pas le choix de faire preuve de beaucoup de capacité d'adaptation, parce qu'on a des élèves qui capotent [sur les arts], qui ont fait des cours toute leur vie, qui dessinent tout le temps... Mais on a aussi des élèves qui en secondaire cinq, ils m'arrivent et c'est la première année qu'ils ont un cours d'art. Parce qu'ils n'ont jamais choisi ça avant. Fais que c'est sûr que je ne peux pas exiger la même chose de ces élèves-là. Tsé je ne peux pas, quand il vient me montrer son travail, m'arrêter sur les mêmes choses pis demander les mêmes objectifs (Ève-Marie).

Ainsi pour la catégorie d'élèves jugés plus faibles et auxquels l'enseignant se place en devoir d'accorder une chance de réussite, l'évaluation reflètera, malgré l'institution de critères objectifs, l'effort investi par l'élève envers le travail remis. Dans le cas de ces élèves, la reconnaissance de l'effort supplante tous les autres critères d'évaluation et peut même constituer l'unique critère certificatif qui permet d'obtenir, tel qu'il a été montré précédemment, la note de passage :

Si l'élève n'a pas fini son travail, il ne passera pas. En général, non. L'élève qui a de la facilité, mais qui ne finit pas son projet, moi je leur dis tout le temps : un projet incomplet, c'est presque assurément un échec. Moi, si je vois que ce n'est pas fini, je vais enlever beaucoup de points [...] Mais en général, un élève faible... C'est parce que moi, j'ai des élèves faibles qui sont faibles, pas à peu près là. Alors là, moi, surtout de mon groupe de [secondaire] deux [de] soutien, sont vraiment faibles là, j'en ai que j'ai mis 60, mais je te jure, c'est parce qu'ils sont venus en récupération, pis je ne voulais pas les démotiver. Parce que je me suis dit : regarde, c'était affreux ! [rires] Ce n'était vraiment pas réussi à aucun niveau. Ils ont fait l'effort de venir en récupération, d'essayer d'adapter les critiques que je leur faisais. Pis là madame, combien vous m'avez mis ? Hey ! Surtout en début d'année ! Si je le coule et qu'il a fait l'effort de finir le travail en récupération ? J'ai dit : ben regarde, ça, t'as pas respecté ça. Ça fait vide. Mais comme t'as fait l'effort de venir en recup., je t'ai mis 60 pour passer. Pis je te jure, ils sont contents ! Ah ! Je passe ! Eux autres ils ne visent pas 90, ils sont contents de passer. (Christine)

Cette dimension évaluative conclut l'imposant travail de catégorisation et de description de nos données d'entrevues. Cette démarche nous a permis de comprendre l'organisation de la connaissance de l'art des enseignants, rendant ainsi possible le saisissement des conditions concrètes d'existence des modalités pédagogiques déployées dans la classe d'AP. Le chapitre suivant nous permettra de faire l'analyse de ces résultats afin de sonder plus spécifiquement les conditions de la constitutionnalité du rapport esthétique au monde des élèves.

8. ANALYSE DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EN CLASSES D'AP ENVERS LE DÉVELOPPEMENT DE VALEURS CHEZ L'ÉLÈVE

Nous avons procédé à la description, au chapitre précédent, des principaux résultats construits dans le cadre de notre collecte de données d'une recherche qui tente d'analyser sociologiquement sous quelles modalités est transmis un rapport esthétique au monde dans le cadre des cours d'AP des écoles secondaires du Québec. La présentation de ces résultats tentait, en premier lieu, de cerner empiriquement sous quelles modalités les enseignants en AP construisaient leur connaissance artistique et en deuxième lieu, sous quelles modalités étaient transmises ces savoirs en classe via leurs pratiques pédagogiques. Par ces pôles d'investigation se situant tant aux niveaux esthétiques que pédagogiques, nous désirons sonder les catégories de l'organisation de la connaissance des enseignants qui peuvent interférer sur un apprentissage social esthétique chez l'élève. En nous saisissant de ces catégories, nous pouvons dès lors analyser et expliciter les ouvertures/limites que permet le dispositif scolaire sur le développement d'une valeur cognitive et plus largement, des horizons de l'élève en tant que futur citoyen.

À la lumière de nos précédents résultats, le présent chapitre sera segmenté sous cinq étapes d'analyse :

- Premièrement, nous identifierons les sémantiques sociales employées par les enseignants pour parler de l'art. Nous relèverons que les enseignants en AP puisent à différentes sources langagières pour créer des différenciations entre le monde de l'art et la construction des savoirs propres à l'enseignement des arts : premièrement, par le développement d'une pratique artistique personnelle qui culminera à une formation académique reliée aux arts ou plus précisément, à l'enseignement des arts. Dans un deuxième temps, par le programme du MELS qui recontextualise des savoirs issus de la discipline des AP pour les transformer en savoirs scolaires. Ces sources langagières permettent d'ériger, chez l'enseignant, une conception pluraliste de l'art ;
- Nous identifierons par la suite les catégories implicites qui décrivent la sensibilité esthétique des élèves. Nos résultats démontrent que les enseignants se font, de prime abord,

une lecture de l'état de la connaissance des élèves avant toute intervention pédagogique de leur part. Cette lecture se résume principalement à relever la présence, ou non, de capacité esthétique chez l'élève ; cet état de fait étant justifié différemment. Cette catégorisation implicite des élèves sera déterminante en regard de la pédagogie qui sera déployée en classe pour combler les manques des élèves et ouvrir les horizons de ceux-ci ;

- Nous relèverons ensuite le développement d'un langage pédagogique d'intervention conséquent aux statuts donnés aux élèves quant à leur capacité esthétique. Nos résultats démontrent que les enseignants en AP définissent différentes catégories d'interventions pédagogiques afin de modifier leurs représentations des capacités des élèves et culminer à une ouverture de leurs horizons, même s'ils restent assez dubitatifs sur leur pouvoir effectif de changement ;
- Nous détaillerons en quoi cette catégorie d'horizon est un élément central des êtres sociaux. En effet, autant l'art que l'école sont des construits qui font lien à cette ouverture des possibles et cela, tant au niveau de la culture, de la société, de l'économie, que de la connaissance de l'individu ;
- Finalement, nous aborderons la question des trois valeurs transmises à travers la relation pédagogique, soit une valeur d'usage, une valeur d'échange et une valeur propre à l'apprentissage artistique. Nous verrons dans quelle mesure les différentes interventions pédagogiques permettent l'apprentissage et la transmission de ses valeurs, ces dernières étant intrinsèques à l'activité sociale issue d'un échange artistique mais également, nous le verrons, de la structuration des sociétés érigées sous un modèle économique capitaliste. Nous serons à même de saisir, nous l'espérons, en quoi ces valeurs peuvent dénaturer ou même empêcher l'émergence des capacités cognitives et esthétiques chez l'élève.

8.1 – Identification des sémantiques sociales : les sources langagières de l'art

Dans l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons relevé la question des règles de recontextualisation d'une connaissance savante propre à la grammaire du dispositif pédagogique. Plus spécifiquement à une matière scolaire telle que les AP, la recontextualisation des savoirs se

trouve être une activité qui consiste « à s'approprier les discours du champ de la production », soit un lot de savoirs en lien avec des disciplines artistiques telles que le dessin, la peinture, la sculpture, la gravure, etc., « et de les transformer en discours pédagogique » par la mise en sélection de la connaissance première pour la relocaliser sous le vocable « arts plastiques » (Bernstein, 2007 : 173). Ce processus de recontextualisation des savoirs permet l'introduction d'idéologies qui peuvent régir la classe du « pensable » sous l'égide d'un savoir officiel, soit le programme des AP tel qu'établi par le MELS. Nos résultats démontrent que les enseignants en AP participent à ce processus de recontextualisation, puisqu'ils puisent et sélectionnent à même l'ordonnance des savoirs issus du programme du MELS (7.6 – Regards spécifiques sur le programme des AP : 102). Toutefois, puisque plusieurs répondants jugeaient le programme insuffisant à répondre à leurs besoins de transmission de contenus pédagogiques, beaucoup affirmaient avoir une entière liberté académique pour choisir, selon leurs intérêts et leurs valeurs, les savoirs artistiques à véhiculer en classe et cela, autant dans les savoirs issus du monde de l'art que dans les savoirs exogènes aux disciplines artistiques. En ce sens, nos résultats distinguent deux sources langagières principales dans lesquelles les enseignants en AP puisent afin de constituer des sémantiques sociales pour aborder la question de l'art en classe : leur pratique artistique personnelle menant à leur formation professionnelle en art, de même que par le programme des AP et la mise en forme des savoirs par le MELS.

8.1.1 – La pratique artistique et la formation en art

Nos résultats démontrent que la genèse de la construction d'une connaissance pratique du monde de l'art débute, pour la plupart de nos répondants, à travers les premiers balbutiements d'une pratique artistique personnelle – nous parlons ici d'une activité expressive non professionnelle, sans vouloir l'intégrer péjorativement à l'ordre du loisir – où les futurs enseignants vont se découvrir certaines aptitudes, ou à tout le moins un intérêt, envers des activités expressives reliées à un domaine des arts (7.1 – Pratique artistique personnelle et motivations envers l'enseignement des AP : 85). Lorsqu'ils évoquent cette période d'initiation à l'art et d'intensification graduelle de leur pratique artistique au fil du temps, les enseignants puisent dans des sémantiques similaires à certaines de leurs représentations véhiculées sur le rôle de l'art dans la société (7.2 – Les représentations générales sur le rôle de l'art et de l'artiste : 87) ou encore, sur les bénéfices de l'enseignement des AP à l'école (7.3 – Les représentations générales sur les

finalités de l'enseignement des AP : 89). En effet, un besoin presque viscéral de s'exprimer par l'intermédiaire d'un médium artistique est évoqué, telle une praxis où la valeur d'usage ne semble avoir d'autres fins, dans ces premiers temps, que de contribuer à l'agrément et à ce que nous nommerons « la poétisation de leur existence ». Nous empruntons cette formule à la citation du poète allemand Friedrich Hölderlin pour qui l'humain se devait, par nécessité, d'« habiter poétiquement le monde », permettant de vivre un réel plus vrai, plus profond, par une sorte d'attitude réceptive, mais également contributive et participative par la création, à la beauté du monde (Brun, 2015).

Cette recherche par l'art d'une manière de vivre par le beau, le plaisir et la sensualité, qui « transcende » un quotidien où la technicité et l'économisme occupent le plus souvent l'épicentre de nos vies, représente selon nos résultats ce qui pourrait constituer une des valeurs ontologiques de l'art (7.2.2 – L'art comme agent de poétisation de la vie : 88). En effet, les représentations des enseignants sur leur pratique et sur la notion du plaisir ressenti lors de la création nous ont éclairés sur le fait que l'expérience de l'art doit s'instituer sous l'égide d'une dimension sensible, émotionnelle, afin de contribuer et de justifier le sens qu'ils retirent de cette activité humaine (7.1 – Pratique artistique personnelle et motivations envers l'enseignement des AP : 85). S'il y a toujours eu un lien tenace entre le plaisir et l'art, nos résultats ont démontré que cette notion est récurrente chez les enseignants autant envers leur pratique artistique personnelle, que lorsqu'ils évoquent le plaisir que certains élèves ressentent au simple contact de la matière (7.3.1 – Les développements tactile et sensible de l'élève : 89). Aussi, l'élaboration des propositions de création par les enseignants se fait le plus souvent dans l'expectative de provoquer chez l'élève une accroche émotive, où la réussite du projet est souvent jugée en lien à l'atteinte d'une sorte de catharsis par l'élève (7.7.3 – Les actions mobilisatrices : 117).

Si pour certains auteurs, l'atteinte d'un plaisir ne doit pas nécessairement être une condition de l'art (Longtrade, 2007), pour d'autres, l'imagination et le plaisir sont « les valeurs de l'art » (Couture & Lemerise, 1992 : 19) ou encore « le terrain de base de l'expérience esthétique » (Petitat, 2006 : 96). Peu importe la position sur cette question, nous resterions tous imprégnés, dans une certaine mesure, de la vision kantienne d'un goût désintéressé, distancié des vicissitudes quotidiennes, conception qui colporte « l'idée que la création, l'artiste et le spectateur prennent

sens au sein d'un domaine réservé, échappant aux contraintes de la vie ordinaire, celui du plaisir, du divertissement, du loisir, de la récréation, du goût et de la sensibilité » (Longtrade, 2007 : 365). Cette tenace représentation réductrice amènerait comme conséquence d'évacuer le plus souvent cette dimension du plaisir dans l'art, tenu comme du domaine de la frivolité, pour la réduire le plus souvent à ses utilités fonctionnelles, alors que l'expérience du plaisir esthétique devrait suffire en lui-même (Petitat, 2006). Nos résultats ont bien démontré ce fait, car bien que nombre d'enseignants admettent la valeur intrinsèque du plaisir rattachée à l'expérience esthétique comme fondement de la pratique artistique, nous retrouvons le plus souvent, dans leurs discours, une survalorisation des bénéfices utilitaristes et économiques de l'apprentissage des AP auprès d'élèves ne reconnaissant pas la pertinence ou l'utilité d'une dimension esthétique dans leur vie (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 93).

Il faut envisager l'ensemble de ces différentes expériences pratiques, baignées dans cette recherche du plaisir esthétique et s'échelonnant du tout début de l'éveil artistique jusqu'à la professionnalisation dans une école d'art – donc sur une relativement longue temporalité – comme faisant partie intégrante de la construction d'une connaissance pratique par l'art chez nos enseignants. En effet, cette phase *poiétique* renvoie à l'apprentissage des manières de faire afin d'adopter une posture d'artiste et produire des œuvres esthétiques (Molino, 2006). De nombreux processus sociaux sont actifs lors de cette activité, où l'artiste est amené, en créant une œuvre, à prendre connaissance des ancrages historiques propres à l'Art, avec ses façons de faire, ses limites et ses contraintes, mais qui à d'autres moments de sa production, devra s'en détacher (Bérardi, 2009b).

Si la non-spécialisation, dans ces premiers temps, ne semble pas entraver chez les enseignants le plaisir esthétique qu'ils affirment ressentir par la création et l'expression, ils vont toutefois peu à peu professionnaliser leur pratique. Il est intéressant de souligner que même si les enseignants demeurent peu enthousiastes sur le développement pérenne d'habiletés ou à tout le moins, d'un intérêt durable envers le domaine des arts par leurs propres élèves d'AP (7.5 – Attentes envers le profil de sortie des élèves en AP : 99), beaucoup de nos interviewés ont révélé qu'une sorte d'éveil artistique s'est produit, pour eux, à l'intérieur du cadre scolaire : d'abord en tant que jeune élève, à travers le suivi de cours d'AP au secondaire, pour se cristalliser par la suite lors d'une

formation en arts aux cycles supérieurs (7.1 – Pratique artistique personnelle et motivations envers l’enseignement des AP : 85). Pour la plupart de nos répondants, cette professionnalisation de leur pratique dans un programme d’art au Cégep ou à l’Université ne semble pas en adéquation avec l’idée de devenir enseignants en AP, mais de continuer à parfaire leurs pratiques artistiques. C’est plutôt à la suite de la complétion de la formation artistique aux études supérieures que l’enseignant semble être dans la nécessité de se positionner sur son statut, tant artistique que professionnel.

Si au départ, nous avons révélé que la pratique artistique suffisait à la poétisation de l’existence des enseignants via le plaisir issu d’une expérience esthétique, une tension se produit lorsque vient le temps de « rentabiliser » l’investissement sur leur corps par la professionnalisation de leur pratique artistique. Si la valeur d’usage de cette pratique se suffisait en elle-même, un détournement vers une valeur d’échange semble se produire et en ce sens, nombre d’enseignants affirment avoir beaucoup de difficulté à individuer cet investissement de leur corps sous l’égide d’un statut d’artiste professionnel. Selon Bérardi, si l’artiste réalise dans un premier temps un grand travail personnel sur les temps longs et secrets de son corps, où il doit se soustraire momentanément des contraintes des temps sociaux des pratiques ordinaires afin d’apposer une nouvelle symbolisation dans une forme esthétique, il devra au moment venu soumettre son travail, son œuvre, à la diversité. D’une valeur d’usage, le travail artistique doit alors se permuter en valeur d’échange afin d’être pris par l’autre, saisi par la société. Ce renversement des rapports sociaux donateur/donataire permet alors à l’artiste de faire subsister sa production artistique. Cette nécessaire dimension réceptive du travail artistique complète en fait l’échange social tripartite entre le créateur, son œuvre et un récepteur, mais cette valeur d’échange n’a pas nécessairement à être instituée sous une valeur d’échange économique (Bérardi, 2009b).

À cet effet, il est révélateur de noter sous quels vocables les enseignants s’expriment sur les qualités requises par l’artiste pour « vivre » de son art, soit le plus souvent par l’emploi d’une terminologie relevant de l’économisme (7.1 – Pratique artistique personnelle et motivations envers l’enseignement des AP : 86). Selon leurs représentations, seul l’artiste-entrepreneur serait capable de faire basculer la valeur d’usage issue d’une pratique personnelle vers une valeur d’échange permettant de monétiser le dévouement entier du corps dans sa pratique et de contrer

une anémique rétribution monétaire jugée comme insuffisante pour bien vivre, tant socialement que professionnellement. La recherche d'un plaisir esthétique ne suffisant plus à apporter cette « plus-value » existentielle, se sentant incapable de faire cette transition vers la rentabilisation d'un grand investissement de leur « corps profond » en termes d'acquisition de connaissances et d'habiletés artistiques et devant l'impossibilité de recevoir un contredon en tant qu'artiste, pour reprendre le concept de Mauss, la plupart des enseignants vont se rabattre sur l'enseignement des AP. Loin d'abandonner toute pratique de l'art, les enseignants vont plutôt relayer cette dernière dans leur sphère personnelle du loisir, alors que la valeur du long investissement en connaissances artistiques sera réinvestie dans une force de travail relié à l'enseignement des arts, leur permettant ainsi de s'offrir, économiquement, le bien-être voulu.

Cette construction par les enseignants d'une connaissance savante de l'art, tant par leur pratique personnelle que par leur formation aux cycles supérieurs en art, sera déterminante en ce qui a trait à l'enseignement de ce qui peut constituer l'essence d'une éducation par l'art aux élèves du secondaire, soit la poétisation de l'existence humaine. En effet, la lecture plus pragmatique du rôle des arts par plusieurs enseignants n'est pas loin de celle qui sera relayée aux élèves lorsque certains suggèrent à ces derniers de réserver leurs intérêts envers les arts pour le domaine du privé, du loisir, et d'investir plutôt un métier qui sera rentable économiquement (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 98). Selon ces représentations véhiculées, l'apport de l'argent semble plus substantiel, plus prisé, à l'atteinte d'un confort et d'un bien-être dans la vie, plutôt que l'atteinte d'une sorte de « transcendance » existentielle, soit un dépassement qualitatif de la concrétude des temps courts des rapports sociaux dans laquelle les élèves, et futurs citoyens, sont soumis et que l'art permettrait de dépasser.

8.1.2 – Le programme des AP du MELS

Comme abordé précédemment, l'État, via le MELS, occupe le « champ officiel de recontextualisation ». En effet, plusieurs agents (pédagogues, didacticiens, chercheurs en sciences de l'éducation, etc.) occupent la tâche d'insuffler les grandes orientations pédagogiques sur le rôle de l'enseignement, de l'école et du profil de citoyens requis pour affronter les défis de demain. Nous savons que toute relocalisation du savoir permet d'y insérer des idéologies et en ce

sens, les orientations gouvernementales sur le rôle de l'éducation fluctuent selon les époques, entre autres à travers leurs différentes réformes en éducation (Bernstein, 2007).

Plus spécifiquement aux AP, nous avons assisté, depuis le rapport Rioux, à différentes visées concernant les grandes modalités pédagogiques propres à une éducation artistique, que ce soit la sélection des savoirs à être enseigné (les techniques, les outils, les matériaux, le langage plastique), le séquençage dans le temps (la progression des apprentissages durant les premier et deuxième cycles du secondaire), de même que les modalités certificatives des apprentissages (les trois compétences). Nos résultats ont démontré comment le programme des AP du MELS, sans l'ignorer, semblait peu prégnant dans la préparation des propositions de création par les enseignants ; plusieurs d'entre eux affirmaient même que contrairement au précédent *Programme d'études, Secondaire, Arts plastiques* (1982), le plus récent *Programme de formation de l'école québécoise, Arts plastiques* (2007) ne détenait pas de contenus pédagogiques précis à transmettre aux élèves (7.6.1 – Les contenus pédagogiques : 103). Si en effet, la nouvelle mouture du programme laisse une assez grande liberté académique sur les contenus transmis en classe d'AP, le MELS va par contre ordonner un double contrôle pouvant interférer sur la nature de la connaissance : par l'imposition d'une mise en forme des relations interdisciplinaires et d'un modèle pédagogique par compétences.

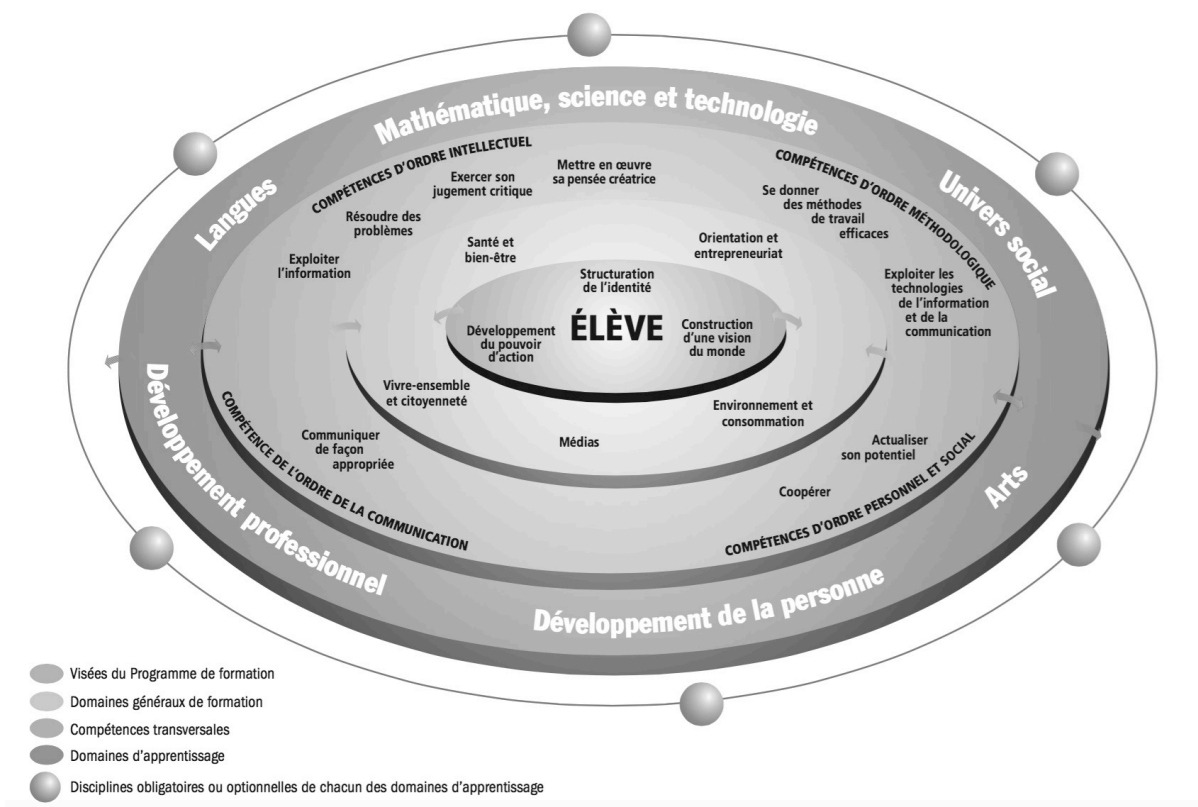
8.1.2.1 – La déclassification et la transversalité des savoirs

Bernstein affirme qu'au lieu de contrôler la nature des contenus propres à chaque matière, le pouvoir va plutôt tenter de s'inscrire « entre » les catégories, soit entre les frontières délimitant chaque matière scolaire. Ce faisant, le contrôle exercé par le MELS va tout de même tenter de « socialiser les individus à l'intérieur de ces relations » (Bernstein, 2007 : 28). Le concept de « classification » fait état de ces relations de pouvoir entre catégories.

Si le rapport Rioux recommandait que l'art soit la force dynamique du programme et l'apprentissage de la créativité une des plus importantes fonctions de l'école, le plus récent *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) régit différemment la place des AP au cœur du dispositif éducatif, en statuant que « le programme d'arts plastiques fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il doit

donc être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens dynamiques avec l'ensemble des autres éléments de ce programme, soit les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines » (MELS, 2007 : 4). Instituée sous cette nouvelle mise en forme, la discipline des AP se voit dès lors formellement représentée telle une planète gravitant, parmi les autres matières scolaires, autour du système scolaire que représente le programme de formation au secondaire. Les différents domaines généraux de formation et compétences transversales permettant, sous cette représentation, de faire les liens entre les disciplines, placées en bordure du système et l'élève, placée au centre :

Figure 3 : Le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006)



Ce nouveau concept de transversalité dans les systèmes d'éducation aurait pour objectif de décroisonner la mainmise des disciplines sur le curriculum, parce qu'elles seraient « impropre[s], au-delà de l'école, à préparer à vivre dans le monde réel » (Bernstein, 2007 : 49). Afin de pouvoir introduire des thèmes transversaux qui permettent d'établir des liens avec le monde du sens

commun des élèves, les programmes d'éducation devaient en ce sens affaiblir la classification entre le savoir scolaire et le savoir quotidien :

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes. (MELS, 2007 : 5)

Nos résultats suggèrent une résistance de la part des enseignants issus des disciplines scolaires à la classification forte, tels les mathématiques, les sciences ou le français (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 94). Ces matières commanderaient des structures de savoir « narcissiques, orientées vers leur propre développement, protégées par des frontières et hiérarchies fortes » (Bernstein, 2007 : 91) afin de préserver leur statut de savoir spécialisé. Ces matières sont positionnées comme étant celles répondant le mieux à ce qui semble apporter de la « valeur », justifiant leur « pertinence » à ce qui contribue « aux principes du marché ». Cet état de fait aurait des implications profondes du primaire au secondaire (Bernstein, 2007 : 135). Les représentations des enseignants en AP corroborent pour beaucoup ces acceptions, relevant l'importance de ces matières pour l'avenir, le plus souvent professionnel, des élèves et même de leurs propres enfants.

Malgré une recontextualisation des savoirs par le programme du MELS afin de favoriser le décroisement disciplinaire et la transversalité des apprentissages, une division sociale du savoir subsiste toujours entre les matières à la classification forte et celles plus faibles. Nos résultats suggèrent par ailleurs le fait que plusieurs enseignants des matières « fortes » semblent rejeter la pertinence des matières à la classification plus faible, dont les AP (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 95). Même si certains enseignants en AP reconnaissent une dimension esthétique à l'intérieur des domaines du français ou des mathématiques par exemple, soit des matières où l'expressivité, la créativité ou la représentation symbolique et conceptuelle par les mots, les nombres ou les formes existent, ces dimensions constitutives de l'art, mais non spécifiques, sont le plus souvent rejetées hors de leurs frontières disciplinaires (7.6.1 – Les contenus pédagogiques : 104). En d'autres mots, les domaines à la classification forte se refusent à reconnaître et contribuer aux capacités transversales centrales de l'art, soit la distanciation symbolique et la poétisation de l'existence.

Si les enseignants en AP affirment ressentir une totale liberté académique sur leurs cours, la plupart exerçant le plein contrôle, soit un « cadrage fort », sur la sélection des contenus (Bernstein, 2007), nos résultats démontrent que la structuration transversale des savoirs ordonnée par le dispositif scolaire induit une forte tension chez nos répondants sur le maintien, ou non, du cloisonnement disciplinaire des AP (7.4 – L’inscription des AP dans le cursus scolaire : 96). En effet, si les enseignants reconnaissent la valeur apportée par l’art aux élèves et plus largement, à la société, principalement en lien avec la poétisation de l’existence, la plupart seront confrontés à apporter une valeur transversale d’utilité à l’ensemble du cursus scolaire, souvent évoqué sous la forme d’une validité de pertinence pour les élèves, mais également envers le Ministère, la direction, les collègues enseignants et les parents. Cette tension ressentie par les enseignants en AP recèle un problème d’identité sur le rôle même de la discipline, souvent révélateur d’une classification faible.

Même si plusieurs enseignants reconnaissent que leurs cours font partie des « petites matières », la discipline des AP repose, au même titre que les matières à classification forte, sur une recontextualisation d’une connaissance savante, ou spécialisée, propre au domaine des arts et qui permet la transmission de savoirs techniques (les relations entre outils, médiums, supports, etc.), de savoirs théoriques (les éléments du langage plastique : la couleur, la perspective, l’équilibre de la composition, etc.) et de savoirs culturels (la connaissance des artistes et des œuvres) (Gaillot, 1997). En ce sens, le cours d’AP repose sur un :

Développement historique [qui] s’accompagne d’une accumulation de savoirs, de savoir-faire, de techniques, de procédés [...] qui le rend relativement irréversible. Il y a une accumulation collective de ressources collectivement possédées [...] qui constituent à la fois des contraintes et des possibilités [...] On ne peut pas tout faire, on ne peut pas faire n’importe quoi. Il y a du possible, du probable et de l’impensable. Il y a des systèmes de classement admis, par genres, notamment, des hiérarchies, qui orientent les choix. (Bourdieu, 2001 : 48)

Nos résultats ont démontré que pour certains enseignants d’AP, la nécessité d’une classification forte pour leur matière – et par le fait même, une validation de sa pertinence et voire même, sa survie au sein du cursus scolaire – passait par le maintien d’une spécialisation du savoir et des attributs propres aux disciplines à classification forte : la rigueur et la précision dans les savoirs artistiques à enseigner, en concordance avec la connaissance savante de l’art, l’organisation du séquençage des apprentissages selon les différents cycles, les exigences élevées envers les élèves,

tant au niveau de l'effort, du sérieux que de la charge de travail demandé, des règles d'évaluation où les critères sont les mêmes pour tous les élèves, permettant un classement hiérarchique entre les meilleurs et les plus faibles, etc. Les bénéfices d'une classification forte pour les AP permettraient entre autres, selon les enseignants, de maintenir ou de développer des programmes spécialisés en art et d'attirer de meilleurs élèves, d'augmenter le nombre de ressources en termes de budget et d'enseignants, d'obtenir une meilleure gestion de classe avec les élèves puisque ces derniers reconnaîtraient, selon nos répondants, la valeur des cours d'AP (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 93).

Pour d'autres enseignants adhérant à une vision plus transversale de l'éducation, la spécialisation des élèves aux compétences artistiques ne semble pas constituer le leitmotiv premier du cours d'AP. Au contraire, selon eux, une classification forte de leur discipline ferait fuir une clientèle étudiante peu désireuse de s'appropriier des savoirs trop « savants », alors qu'elle choisirait le cours d'AP pour son apparente facilitée et sa structuration plus détendue (7.7.7 – La posture d'engagement de l'élève : 137). De plus, la disqualification de la connaissance première de l'art peut être nécessaire si elle permet pour l'enseignant de répondre à des impératifs ou des valeurs plus essentiels, telle la revalorisation de l'estime de soi des élèves très faibles qui vivent constamment des situations d'échec à l'école (7.7.7 – La posture d'engagement de l'élève : 139 ; 7.7.8 – L'évaluation : 146). Cette conception émancipatrice du rôle des AP et plus largement, de l'école, nous semble en concordance avec la vision de l'école publique québécoise qui, depuis le rapport Parent dans les années 1960, dit « favoriser l'inclusion de chaque individu dans une perspective d'égalité et d'équité des chances dans l'accès à l'éducation et l'atteinte de la réussite scolaire » (Lafortune, 2015 : 31). Selon cette perspective, le cours d'AP et le dispositif scolaire se doivent d'aller au-delà de la simple transmission des savoirs et des considérations esthétiques. Nos résultats démontrent ainsi que ces enseignants adhèrent, dans une large mesure, à une implication du cours d'AP en tant que levier démocratique et social pour les élèves (Barrère, Bozec & Montoya, 2015).

8.1.2.2 – La segmentation du savoir et le modèle pédagogique par compétences

Si le MELS tente de régir les relations interdisciplinaires, soit la classification des savoirs délimitant chaque matière scolaire, il va également imposer les finalités certificatives de cette

connaissance sous l'égide de plusieurs compétences à être développées, et évaluées, par les élèves et cela, pour chacune des matières. Nos résultats ont révélé que cette dimension sommative est inscrite à même la matrice de tous projets effectués dans le cadre du cours d'AP puisque, peu importe la dimension formative des projets, les finalités de leurs transmissions doivent s'instituer par l'évaluation de trois compétences, soit la création d'images personnelles, la création d'images médiatiques et l'appréciation d'images (7.7.4 – L'ancrage des propositions aux compétences du programme : 121).

Même si le modèle pédagogique du savoir par compétence est apparu dans les années 1960-70 de par le monde, son instauration dans les programmes d'enseignement des écoles du Québec se fera lors de l'implantation du nouveau programme en 2006, connu initialement sous l'appellation *Renouveau pédagogique*. Ce modèle implique une segmentation de la connaissance première en savoirs opératoires afin de développer principalement des aptitudes pratiques chez l'élève, ce dernier construisant alors activement et créativement un monde qui lui serait signifiant (Bernstein, 2007) :

Privilégier les compétences, c'est donc inviter le personnel scolaire à se centrer, par delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie. C'est aussi s'inscrire d'entrée de jeu dans une perspective de transfert des apprentissages, transfert qui suppose la capacité de réutiliser efficacement, en les adaptant à des contextes nouveaux, les ressources acquises dans la gestion et le traitement de situations antérieures. (MELS, 2006 : 12)

Pour y parvenir, nous retrouvons encore une fois un appel du MELS à la déclassification disciplinaire, venant sabrer l'unicité et la légitimité d'une connaissance spécialisée propre aux AP afin que « le monde de l'art [...] apparai[sse] alors comme une réalité ouverte et décloisonnée » (MELS, 2007 : 5). L'enseignant se doit alors d'orienter et déployer sa pratique pédagogique afin que l'élève découvre les liens entre différents éléments d'apprentissage et développe, par le fait même, une compétence. Cet état de fait soutient notre affirmation précédente à l'effet qu'une dimension certificative réside dès la genèse de tous les projets de création effectués en classe, puisque la compétence à être apprise par l'élève doit être envisagée dès le début de l'intervention pédagogique. En effet, Bernstein souligne dans le même sens que les règles d'évaluation sont intrinsèques à toute pratique pédagogique, et que leur seul objectif est la transmission des critères

et des exigences que l'élève doit acquérir en classe, agissant ainsi sur les contenus, la forme de leur transmission et leur distribution différenciée selon les élèves (Bernstein, 2007).

8.2 – Les catégories implicites décrivant la sensibilité artistique des élèves

Comme expliqué précédemment, la pleine liberté académique imputée aux enseignants leur permet de différencier les règles internes de leurs cours en fonction de leur lecture de la capacité esthétique des élèves et en regard de ce qui constitue, pour ces derniers, la « valeur » de l'art (7.6.2 – La liberté de l'enseignant face au programme : 105). En effet, le plein contrôle des règles propres au dispositif pédagogique permet aux enseignants d'agir librement sur la sélection des contenus, sur la forme des projets permettant leur transmission et finalement, sur une distribution différenciée selon les groupes d'élèves et leurs contextes spécifiques (Bernstein, 2007). Il nous semble important, sur ce dernier point, de nous intéresser au processus de catégorisation implicite que les enseignants effectuent en lien à la capacité esthétique des élèves avant toute intervention pédagogique.

Nous évoquons une catégorisation implicite puisque, lors du déroulement de nos différentes entrevues dans le cadre de notre recherche, les répondants parlent dans un premier temps de leurs élèves d'une façon assez uniforme, comme s'ils constituaient un bloc homogène. Par contre, nos résultats démontrent que plus les enseignants plongent très précisément dans les spécificités, les aptitudes, la réceptivité ou les intérêts propres aux élèves envers les AP, plus nous retrouvons des différenciations concernant leurs représentations quant aux élèves (7.5 – Attentes envers le profil de sortie des élèves en AP : 99 ; 7.7.7 – La posture d'engagement de l'élève : 136). Si les enseignants affirment qu'il ne faut catégoriser d'une façon binaire les élèves selon leurs capacités en AP, la plupart le font malgré tout. Le plus souvent, cette typologie des élèves se scinde en deux groupes : premièrement, les élèves ayant de fortes capacités esthétiques et qui sont constitutifs pour la plupart des groupes de « concentration » ou du programme art. Deuxièmement, les élèves ayant peu, ou pas du tout, de capacités esthétiques et qui sont regroupés dans les groupes réguliers du « deux périodes » ou de l'art « obligatoire ». Ces différenciations seront déterminantes pour le parcours des élèves puisqu'elles distribuent différemment les interventions pédagogiques de l'enseignant. Celles-ci seront influencées par la

lecture et les attentes des enseignants envers certaines catégories d'élèves, notamment au niveau des contenus enseignés, des modalités des projets et de leurs critères évaluatifs.

Loin de nier cette réalité, plusieurs enseignants expliquent cette différenciation des interventions pédagogiques en fonction de la catégorisation de leurs élèves par le fait qu'ils adhèrent à l'image d'une école répondant au principe fondamental d'inclusion envers la réussite de tous les élèves. Ces derniers constituent de moins en moins un bloc monolithique, au contraire, car ils sont bien représentatifs de la diversité socioculturelle du Québec d'aujourd'hui. Cette diversité, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves, « influence les conditions de transmission et d'acquisition des savoirs et des valeurs » (Lafortune, 2015 : 31) et en ce sens, le dispositif scolaire est appelé à être inclusif en tenant compte de la singularité et de la participation de tous les élèves (Barrère, Bozec & Montoya, 2015).

8.2.1 – Les élèves de « concentration en art »

Telle que présentée précédemment, une première catégorie d'élèves regroupe ceux issus essentiellement d'un programme particulier spécialisé en art offert dans leur école. Ce sont des élèves qui ont choisi par intérêt, ou qui ont été choisis par un processus de sélection, de suivre davantage de cours en AP (entre six et huit cours par neuvième) que le profil régulier. Afin de faire partie de ces groupes spéciaux, la plupart des élèves doivent *a priori* avoir de bons résultats académiques et démontrer une motivation à faire partie du programme. Les enseignants affirment que ces groupes sont constitués de « bons élèves », d'« élèves forts » ou encore d'élèves qui sont talentueux, motivés, investis et très réceptifs aux différents apprentissages. En ce sens, l'enseignant peut être plus rigoureux dans leurs exigences puisqu'ils ont moins de gestion de classe à faire afin de contrôler des débordements. En effet, cette catégorie d'élèves semble reconnaître « la dominance de la pratique pédagogique et des significations officielles » propre au dispositif scolaire (Bernstein, 2007 : 48). Ces élèves semblent avoir plus de facilité à intégrer les discours verticaux, soit des discours structurés hiérarchiquement, d'une façon cohérente, propres aux savoirs spécialisés issus d'une classification forte, de même qu'à intégrer des savoirs ésotériques, qui relèvent de l'abstraction et de relations indirectes, ce qui peut alimenter leurs capacités imaginatives et symboliques (Bernstein, 2007). Le nombre élevé de cours d'AP pour ces classes de concentration permettrait de développer, sur une plus longue temporalité, les temps

longs et secrets du corps propre au travail artistique, soit hors des temps sociaux des pratiques ordinaires (Bérardi, 2009b).

8.2.2 – Les élèves du « deux périodes »

La deuxième catégorie d'élèves rassemble ceux qui proviennent essentiellement du programme régulier et qui suivent dans leur curriculum soit le cours obligatoire d'AP de secondaire quatre ou cinq, soit un cours optionnel en art choisi par intérêt ou par défaut. Ces élèves sont souvent qualifiés comme les « deux périodes » et les représentations par les enseignants envers cette catégorie d'élèves sont plutôt négatives. Nous relevons deux sous-catégories d'élèves parmi ceux-ci : les élèves non motivés envers les AP et les élèves ayant des problématiques de réussite et de persévérance scolaire. Le premier sous-groupe d'élèves, souvent associé aux garçons dits sportifs, est présenté comme difficile, peu motivé envers les AP et où la gestion de classe doit être très serrée par l'enseignant, car les risques de débordements sont constants. Pour le deuxième sous-groupe, les élèves sont présentés par les enseignants comme n'ayant aucune persévérance scolaire ni aucune autonomie. Cet état de fait est expliqué par des élèves ayant vécu des situations d'échecs scolaires, qui ont peu d'estime d'eux-mêmes, qui se refusent toute initiative vouée à l'échec et qui désirent juste « passer » leur cours.

Nos résultats montrent clairement que cette catégorie d'élèves est perçue comme ayant une absence quasi totale de capacité esthétique (7.5 – Attentes envers le profil de sortie des élèves en AP : 100). Les enseignants évoquent des élèves sans imagination qui ont une grande difficulté à se laisser aller créativement, à prendre des libertés, à se sortir des normes (entre autres, de leurs représentations du beau), des conventions et des clichés (7.7.4.1 – La création d'une image personnelle et authentique : 122). Les enseignants décrivent des élèves qui ont peur également d'être différents de leurs pairs, ce qui empêcherait l'émergence d'un « corps profond » différencié des pratiques du quotidien et sur lequel l'élève doit intervenir afin de réussir à faire une œuvre singulière (Bérardi, 2009b). De plus, les élèves du « deux périodes » ne semblent pas reconnaître d'emblée une dimension esthétique dans leur propre quotidien et encore moins dans le monde des arts, alors identifié aux domaines du jeu, du faux-semblant, du dérisoire voire de l'inutile. Ce faisant, cette catégorie d'élèves serait celle qui remet le plus en cause la pertinence et la valeur des savoirs transmis lors des cours d'AP et en ce sens, l'enseignant se doit

de toujours justifier la pertinence des apprentissages faits en classe (7.4 – L’inscription des AP dans le cursus scolaire : 98). Les enseignants favoriseront alors une classification faible de la connaissance et miseront sur l’expérience esthétique immédiate vécue en classe par l’élève, soit un savoir dit « horizontal » ou encore « ordinaire » qui serait plus proche du sens commun et des pratiques quotidiennes. Afin de rendre la transmission de la connaissance des arts plus digeste, celle-ci est rendue tacite, segmentée (et donc sans lien avec les autres segments), discontinuë, contextuelle à une temporalité courte de l’immédiat. Les savoirs sont enracinés dans des procédures pratiques, avec une forte charge émotive et un fort degré de pertinence avec le contexte de vie de l’élève. Ces élèves répondent bien à l’imitation d’un modèle et la démonstration de modes explicites (Bernstein, 2007). Le modèle pédagogique adressé à ces élèves travaillerait les temps courts du corps, plus en lien avec les pratiques courantes d’échange sur lesquelles reposent les rapports sociaux des élèves (Bérardi, 2009b). Par ce fait, cette pédagogie serait complètement épuisée dans le contexte de sa mise en œuvre, ou jusqu’à ce que la compétence soit acquise. Il est alors question du développement chez l’élève d’un répertoire de savoirs opérationnels (Bernstein, 2007).

8.2.3 – La « mythologisation » du talent

Nos résultats révèlent que les enseignants ont une vision plutôt déterministe des aptitudes esthétiques des élèves (7.5 – Attentes envers le profil de sortie des élèves en AP : 99). Avant même toute intervention pédagogique appliquée dans le cadre des cours d’AP, beaucoup d’enseignants vont affirmer que l’élève possède déjà, ou non, des aptitudes envers les arts et que peu importe leurs interventions, cet état de fait ne changera pas, voire très peu, pour la majorité des élèves. Tel que décrit précédemment par certains répondants, ces « bons » élèves ayant des aptitudes en art auraient tout de même réussi à trouver leur voix sans l’aide de l’enseignant en AP alors que pour les plus « faibles », ou ceux n’ayant aucune aptitude ou intérêt en art, leurs interventions peinent à les amener à progresser d’une façon soutenue et pérenne. Si les enseignants expliquent cette absence d’aptitude en arts de plusieurs façons (raisons familiale, culturelle, économique, etc.), ils ne sont pas à même d’expliquer pourquoi certains élèves possèdent de fortes aptitudes pour les arts, outre le fait que ces élèves possèdent un « talent » ou un « don » qui semble relever d’une aptitude innée. Nos résultats ne décèlent aucune forme sociale explicative dans les propos des enseignants, par exemple qu’un quelconque soutien

familial aurait pu fomenter ce « talent » ou à tout le moins, un intérêt, pour la question des arts, ou encore, que ces élèves auraient pu dès l'enfance être socialisés à reconnaître la valeur du dispositif pédagogique et de ses significations officielles.

Au contraire, ces déterminations sur un talent imputé à certains élèves semblent plutôt reprendre et colporter certaines représentations du « génie » artistique propres aux mythologies issues des récits constitutifs du domaine de l'art depuis la Renaissance et qui placent d'une façon illusoire « l'Être artistique » hors de toute assise sociale. Ce mythe du génie instruit en effet une individuation de l'acte créatif où la valeur artistique, le « talent », réside dans les seules mains de l'artiste qui « instruit [son] corps comme un espace » (Bérardi, 2009b : 9), un « corps profond » sur lequel il se différencie des pratiques du quotidien. Cette individuation du talent dénotée chez les élèves « forts » réifie en quelque sorte les processus sociaux qui se développent et qui s'échangent pendant le travail artistique (Bérardi, 2009b). Ainsi pourrait expliquer en quoi, selon les représentations des enseignants, le talent de certains élèves aurait continué à se développer et à fructifier, d'une façon autonome, et qu'en ce sens l'enseignant réduit son intervention pédagogique envers ces élèves à une professionnalisation en lien au monde de l'art.

Ces représentations sur un talent détaché des processus sociaux viennent quelque peu rejoindre, mais aussi contredire, l'idéal de la « logique sociale » de la compétence (Bernstein, 2007 : 77) évoqué par Johanne, la conseillère pédagogique interviewée lors de notre recherche, à l'effet que tous les élèves auraient une créativité innée, hors de la culture et qui ne demanderait qu'à être révélée sans intervention extérieure (7.3.1 - Les développements tactile et sensible de l'élève : 89 ; 7.7.4.1 – La création d'une image personnelle et authentique : 121). Cet idéal d'une « démocratie universelle de l'acquisition » ne semble être entièrement partagé selon nos résultats. Par contre, même si plusieurs enseignants en AP demeurent assez dubitatifs sur la possibilité de faire émerger des aptitudes esthétiques pour les élèves ayant peu, ou pas du tout, développées *a priori* leurs forces créatives ou imaginatives, ils planteront malgré tout différentes interventions afin d'ouvrir un tant soit peu les horizons esthétiques de ces élèves, le plus souvent à l'intérieur des limites de leurs capacités.

8.3 – Le développement d’un langage pédagogique d’intervention conséquent aux statuts donnés aux élèves

Les différentes catégorisations implicites des enseignants en AP sur les capacités esthétiques de leurs élèves vont interférer sur le développement d’un langage pédagogique d’intervention conséquent aux statuts donnés aux élèves. Nos résultats ont révélé quatre principales catégories d’intervention en classe d’AP, soit l’apprentissage tactile et sensible de l’art, la création d’une valeur d’utilité de l’art, l’acquisition d’une culture artistique et finalement, l’individuation sociale par l’art. Nous verrons par la suite en quoi les différentes interventions pédagogiques, dans le cadre de ces catégories, peuvent ouvrir ou fermer l’horizon des capacités esthétiques des élèves et plus largement, leur champ des possibles en tant que futur citoyen pouvant agir sur le monde.

8.3.1 – L’apprentissage tactile et sensible de l’art

Plusieurs enseignants en AP soulignent que l’attrait des nouvelles technologies et une immersion constante dans un univers d’écrans détournent les jeunes d’aujourd’hui d’un rapport tangible et concret avec le monde, réduisant ainsi leurs capacités motrices, créatives et imaginatives. En ce sens, les différentes propositions de création amenées à l’élève doivent reposer sur ce qui serait au fondement d’une expérience spécifique aux AP, soit l’usage par l’élève de ses différents sens et plus spécifiquement, de son rapport tactile au monde. Selon nos résultats, cet apprentissage doit se déployer à travers une expérience esthétique dans la pratique, soit à même une phase productive (ou *poiétique*) où l’élève instruit son corps en tant que créateur (7.3.1 - Les développements tactile et sensible de l’élève : 89). En effet, l’acquisition de savoirs opératoires développerait chez l’élève une attitude, une posture d’engagement par sa pratique artistique, lui permettant de se saisir de l’art en tant qu’ « acte de connaissance, récupérant et subvertissant les moyens d’action sur le réel » (Gaillot, 1997 : 109). Pour y parvenir, une complexe déclinaison des forces actives de l’artiste doit se déployer dans les temps longs de son corps afin d’atteindre de nouvelles dimensions symboliques. Ce travail sur le corps profond de l’artiste permettrait « une séparabilité » des comportements dépensés dans les pratiques usuelles de la vie quotidienne, soit celles qui sont issues dans la concrétude des échanges courants et incarnés plutôt dans les temps courts du corps, et permettant ainsi leur dépassement (Bérardi, 2009b).

Selon la catégorisation des élèves faites par l'enseignant, les exigences et la posture requises pour y parvenir diffèrent : pour les élèves reconnus comme talentueux, une vaste et rigoureuse exploration des différentes techniques, des matériaux et des outils propres aux domaines plastiques sont des prérequis afin d'ouvrir leurs possibilités créatives. Pour ces élèves, l'évaluation par l'enseignant doit révéler ce qui manque à leur production et en ce sens, les élèves doivent apprendre les critères légitimes des règles de l'art. Ce modèle pédagogique plus orienté vers la performance, se déploie sur une plus longue temporalité et vise la spécialisation artistique de l'élève, ce que permettent les nombreuses périodes de cours d'AP additionnelles dédiées aux groupes de concentration (Bernstein, 2007).

Pour les élèves possédant moins d'habiletés et pour lesquels l'enseignant est contraint de faire vivre une réussite, moins d'effort sera investi sur l'apprentissage des techniques plastiques. En effet, cette déclassification de la connaissance artistique permettra de mettre l'accent sur l'expérience esthétique immédiate de la manipulation de la matière, où l'élève est amené à découvrir ses propres manières de faire. En ce sens, le développement des compétences de l'élève, qui ne demande qu'à révéler son authenticité, se déroule dans le moment présent, une temporalité courte qui est bien servie avec le peu de cours d'AP attribués à ce profil d'élèves. L'évaluation par l'enseignant souligne ce qui est présent dans le travail de l'élève, soit le plus souvent la présence d'un investissement, d'un effort. Si la pédagogie employée en classe ne favorise pas le discours instructeur, nos résultats démontrent une prédominance du discours régulateur venant régir les paramètres de l'expérience esthétique vécue par l'élève (7.7.6 – La gestion de classe : 130). En effet, la gestion de classe serrée va fortement structurer les règles de l'ordre social et cela, tant au niveau de la temporalité des projets, de l'utilisation du matériel que de la conduite des corps, régissant implicitement le possible du non-possible pour ces élèves (Bernstein, 2007).

En terminant, il importe de souligner qu'une expérience tactile propre aux AP ne serait pas, selon d'autres sémantiques apportées, absolument essentielle (7.3.2 – Les nouvelles technologies de création : 91). L'attrait des nouvelles technologies semble ainsi émerger de plus en plus comme le moyen à privilégier afin de faire vivre cette expérience esthétique à l'école. La prise en charge, par les logiciels, d'une part substantielle du processus créatif, en plus d'offrir ce qui semblerait

une expérience esthétique augmentée, sont autant d'avantages qui militeraient en faveur d'instiguer l'élève dans un modèle d'utilisateur des outils numériques au détriment de ceux plus traditionnels.

8.3.2 – L'apprentissage d'une valeur d'utilité pour l'art

Le rapport Rioux avait relevé que l'évolution industrielle et technologique des sociétés avait conduit les individus à perdre une part essentielle du sens et des significations de leur monde, où la disparition des valeurs et des symboles issus d'une tradition culturelle occidentale ne permettait plus à l'être humain de se saisir de domaines tels que la connaissance savante des arts, des lettres et des sciences, renvoyant à la sphère privée tout ce qui relève de processus non cumulatifs, tels la sensorialité, la spontanéité, l'art, etc. De plus, les revendications d'un monde de l'art autonome et hors des assises sociales des pratiques quotidiennes vont créer une profonde « dissociation » entre l'art et la vie. Ces processus sociaux amèneront l'activité artistique à être « considérée comme gratuite et sans conséquence » alors que les activités du monde quotidien seront considérées comme du « domaine de l'utile, du travail, de l'important » (Corbo, 2006 : 98). Nos résultats ont démontré que les questions adressées aux enseignants concernant la validité d'une pertinence des arts sont constantes de la part des différents acteurs institutionnels mais plus spécifiquement, de la part de nombreux élèves (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 93). En ce sens, les enseignants doivent constamment justifier les apprentissages exécutés en classe mais surtout, leur apprendre et leur faire ressentir la valeur que peut apporter l'art dans leur vie. À cet effet, nous relevons différentes sémantiques véhiculées sur la valeur de l'art en regard de la catégorisation des élèves à qui ces justifications s'adressent.

Comme mentionné précédemment, une des valeurs essentielles de l'art, selon les enseignants, est le fait qu'une activité créatrice, ou encore l'appréciation de son produit, soit l'œuvre, apportent un agrément aux individus et servent, en conséquence, d'agents de poétisation de l'existence. Nos résultats ont démontré que les liens entre la pratique des arts et la notion de plaisir sont récurrents ; autant les enseignants l'évoquent lorsqu'il est question de leur propre pratique artistique (7.1 – Pratique artistique personnelle et motivations envers l'enseignement des AP : 85), autant ils tentent d'exercer une forte accroche émotive chez l'élève dès la phase initiale d'une proposition de création (7.7.3 – Les actions mobilisatrices : 117). Cette dernière doit

transmettre, par la séduction, une valeur incitative qui, si elle ne repose pas *a priori* comme une nécessité ou un « besoin d'apprendre » chez l'élève, pourra à tout le moins reposer sur l'expectative de vivre une « aventure » relevant de l'émotion (Gaillot, 1997). De plus, plusieurs répondants affirment que beaucoup d'élèves ressentent du plaisir à « jouer » avec la matière pendant la réalisation de leur projet (7.3.1 – Les développements tactile et sensible de l'élève : 90) et en ce sens, quelques enseignants expliquaient partager ce plaisir en participant concrètement aux activités faites en classe ou encore, en s'adonnant à une forme d'art avec eux, juste pour le plaisir (7.7.3 – Les actions mobilisatrices : 119 ; 7.7.5.1 – La relation de confiance entre l'enseignant et l'élève : 127 ;). Finalement, notons que le partage, par toute la classe, d'une force créative commune autour d'un même projet, telle la réalisation d'une murale par exemple, semblait obtenir l'adhésion et l'enthousiasme de beaucoup d'élèves, de même que l'anticipation de présenter le fruit de leur travail à l'entièreté des membres de leur école.

Cette idée du partage d'un plaisir esthétique collectif n'est pas anodine ; nombre d'auteurs, dont Marcuse et Dewey, soulignent l'importance du plaisir dans l'art et refusent toute ségrégation kantienne entre expérience esthétique, cognition et action (Longtrade, 2007). Au contraire, le plaisir esthétique, loin d'être désincarné de sa base sociale, reposerait plutôt sur une expérience partagée. Le théoricien H. R. Jauss a démontré le lien entre l'interaction sociale et la jouissance esthétique, où « la réalité quotidienne est éprouvée comme celle d'un monde intersubjectif que je partage avec d'autres » (Maffesoli, 1985 : 37). En ce sens, il faut plutôt envisager l'expérience esthétique comme partie prenante de la totalité des expériences humaines et qui permet d'unir, dans une même situation affective, des dimensions à la fois intellectuelle, émotionnelle et pratique (Longtrade, 2007).

Il est important de souligner que le sentiment de plaisir dans l'expérience esthétique serait donc largement tributaire du jeu, l'*illusio* bourdieusien, auquel sont conviés le créateur et le récepteur à travers l'œuvre : plaisir pendant la phase *poïétique* d'une « liberté de jouer » avec la matière, plaisir d'anticipation d'une réception la plus souvent indéterminée, plaisir pendant la phase *esthésique* d'un récepteur, pouvant être surpris émotivement par le surgissement d'une proposition créative inattendue (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 ; Longtrade, 2007 ; Petitat, 2006). Ainsi, la valeur du plaisir dans l'art a une « fonction existentielle de récompense

ou de satisfaction d'une attente » et qui en ce sens, va servir de « force motivationnelle » pour l'agent social qui l'adopte (Pharo, 2010) :

Dans une discipline où le rapport au savoir passe par l'expression des sensations, par la capacité à ressentir des émotions, passe par le plaisir et par le corps, la confrontation de l'élève, à tout un pan du savoir passe par des apprentissages relevant du relationnel [...] Le cours d'AP est fondé sur la pratique entendue comme manifestation laissant une trace matérielle observable. (Gaillot, 1997 : 142)

En ce sens, le travail de l'élève doit receler la trace de cet investissement cognitif et esthétique, soit la trace d'un plaisir dans le faire ressenti par l'élève dans la réalisation de son travail mais également, la trace de stratégies esthétiques afin de provoquer une réception émotive de la part de l'enseignant (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010). Nos précédents résultats révèlent que les enseignants évaluent les travaux des élèves ayant moins de capacités esthétiques sur deux principaux critères, soit que le travail soit terminé et qu'il recèle la trace d'un investissement, d'un effort (7.7.7. – La posture d'engagement de l'élève : 138 ; 7.7.8 – L'évaluation : 146). L'expression d'un plaisir esthétique, par l'élève, ne semble être envisagée que dans la perspective d'atteindre ces deux critères.

Petit (2006) affirme que le plaisir du jeu symbolique ressenti via une expérience esthétique est suffisant en lui-même et en ce sens, il ne faudrait pas réduire la fonction de l'art à ses utilités fonctionnelles. Malheureusement, nous remarquons que les apprentissages fait en classe et qui relèvent des domaines de l'imaginaire, du jeu et du faire-semblant ne semblent pas reconnus par beaucoup d'élèves en tant que valeur d'usage pouvant leur apporter un bien-être ou encore, une certaine « richesse » existentielle. Au contraire, la reconnaissance de valeur, le plus souvent économique, est attribuée à d'autres matières scolaires à la classification forte qui semblent plus à même d'apporter une qualité de vie par le confort matériel. En ce sens, beaucoup d'enseignants vont vanter l'acquisition des compétences développées en classe en tant que valeur d'échange à l'obtention d'un futur emploi rémunérateur et cela, peu importe la catégorisation des élèves (7.1 - Pratique artistique personnelle et motivations envers l'enseignement des AP : 86 ; 7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 98).

Pour justifier la pertinence des AP, nos résultats démontrent également que certains enseignants vont tenter de réduire la capacité de distanciation symbolique par l'art vers des préoccupations

plus pragmatiques et utilitaristes, jugées comme plus signifiantes pour les élèves. Ce détournement de la portée symbolique de l'art est particulièrement évident lors des projets en lien à la création d'images médiatiques (7.7.4.2 – Véhiculer un message vers un destinataire : 125). En effet, sous l'égide de cette compétence, les projets effectués en classe s'inscrivent le plus souvent dans l'optique de répondre à des problématiques sociales et économiques ancrées dans la réalité de l'élève. De plus, l'ouverture polysémique que permettent les œuvres esthétiques doit alors être grandement réduite à celle d'un échange communicationnel afin que le récepteur de l'œuvre ne vive aucune ambiguïté quant au message qui lui est destiné. Sous des impératifs utilitaristes et concrets, l'activité sociale esthétique déployée dans le cadre du cours d'AP inscrit le procès du travail artistique dans les temps courts des échanges des pratiques quotidiennes, tel n'importe quel travail du monde commun.

Selon Piaget, cette perte de distanciation entre les domaines de l'imaginaire et de la réalité première réduit la fonction fabulatrice de l'enfant au profit du développement de sa pensée rationnelle. Même si les domaines du faire-semblant, de l'imagination et de la fiction participent à son développement relationnel et interactif, à ses différents apprentissages par l'exploration des actions possibles, au développement de sa capacité à percevoir et à jouer (par l'imitation, le dessin, le langage, etc.) avec des représentations relevant de mondes parallèles issus autant du réel que de la fiction, ces domaines sont souvent présentés en opposition à la réalité, dans une sorte de dichotomie entre le vrai et le faux, le sérieux et l'amusement. Sous ces conceptions, la fiction apparaît le plus souvent comme la version amoindrie d'un réel qui lui, serait bien défini. Par contre, le développement de cette capacité de représentations par le jeu symbolique semble faire défaut chez beaucoup d'élèves et elle demeure essentielle afin que les enfants puissent fonder leurs actions et s'engager, d'une façon pratique et émotive, dans les différentes réalités de leur quotidien (Petitat, 2006 ; Molino, 2003).

8.3.3 – L'apprentissage d'une culture artistique

Si les enseignants sont appelés à justifier la pertinence des arts envers les élèves, nos résultats montrent qu'ils doivent également valider sa signifiante. En effet, plusieurs élèves ne semblent pas être en mesure d'établir des liens de sens entre le cours d'AP, le domaine de l'art et plus largement, la présence d'une dimension esthétique dans leur propre vie ou parmi l'ensemble des

activités humaines. Pour plusieurs enseignants, dont certains ayant reçu une formation universitaire en histoire de l'art, la présentation d'une nouvelle proposition de création aux élèves se révèle être la parfaite occasion de rectifier des carences culturelles et de transmettre en classe un contenu relevant de connaissances disciplinaires et socioanthropologiques de l'art. Pour ces enseignants, l'art peut être constitutif d'un domaine d'activité autonome et en ce sens, il faut enseigner sa temporalité, son histoire, sa tradition, ses artistes et leurs œuvres (7.7.2.1 – Les artistes, les œuvres, les mouvements : 113). Nos résultats suggèrent aussi que certains enseignants dénotent les dimensions sociales et anthropologiques propres aux différentes pratiques artistiques, désirant amener les élèves à situer et à comprendre en quoi les différentes activités réalisées en classe peuvent se rattacher à certaines pratiques issues de la civilisation humaine, tels la gravure, la couture ou encore, le graffiti (7.6.3 – Les ancrages culturels et historiques : 107). Nous remarquons toutefois que la transmission d'une connaissance savante de l'art et de ses référents culturels semble toutefois dirigée d'une façon plus soutenue envers les groupes de concentration en art, jugés comme étant plus réceptifs aux savoirs issus d'une classification forte. Ce type de connaissances très structuré comporte son propre régime de signification, permettant ainsi son activation dans différents contextes et sur une longue durée (Bernstein, 2007).

Pour d'autres enseignants, le modèle pédagogique par compétence et la grande liberté académique inhérente à celui-ci viennent saborder leur rôle de transmetteur de connaissances au profit d'un rôle de facilitateur envers le développement par l'élève de ses compétences (7.6.2 – La liberté de l'enseignant face au programme : 105). En ce sens, puisque ce modèle pédagogique ne relaie pas de contenus, de structures ou de classifications explicites via le programme officiel, la finalité certificative sous le modèle de la compétence permet, à l'occasion, de se détourner ou d'escamoter tout ancrage culturel ou historique issu de la discipline des arts afin de puiser plus largement dans l'ensemble du domaine de l'image, le plus souvent provenant de la culture populaire. Si l'enseignant instituait auparavant des liens de signification entre la présentation d'images issues de l'histoire de l'art et la proposition de création à réaliser, l'emploi de sites Internet, tels Google ou Pinterest, lesquels mettent à profit leurs algorithmes de recherches pour établir ces liens de sens, le plus souvent formels, avec ce qui sera à effectuer en classe (7.7.2.2 – Les images de la culture populaire : 116). Ce décloisonnement des savoirs artistiques au profit

d'images de la culture populaire permet de constituer, selon ces enseignants, des liens plus tangibles avec le quotidien de l'élève.

Cette disqualification de la connaissance savante laisse encore une fois supposer qu'elle est sectaire et inactuelle pour s'arrimer à la réalité des élèves. Bernstein oppose ces deux types de savoirs en deux formes fondamentales de discours, soit le discours vertical (le savoir scolaire, officiel, disciplinaire) et le discours horizontal (le savoir du sens commun, local, populaire). Si le discours vertical est structuré, explicite, cohérent et organisé en tant que science ou discipline spécialisée, le discours horizontal est une forme de savoir spécifiquement locale, tacite, dépendante d'un contexte et organisée de façon segmentée. Pour ce dernier type de savoirs, il n'y a pas de principe de coordination pour l'intégration de leur signification, mais bien une structuration segmentaire sans nécessairement de relations entre les différents segments. La pédagogie par projet permet ce type d'organisation segmentaire des savoirs, car elle peut solliciter différents segments selon la teneur du projet, sans avoir nécessairement de liens de signification entre eux, mais possédant des relations fonctionnelles entre leurs segments et les contextes de l'école ou de la maison. Bernstein parle ici du développement de savoirs opérationnels, qui sont localisés culturellement, et qui comportent une grande valeur de pertinence avec le sens commun des élèves (Bernstein, 2007).

8.3.4 – L'individuation sociale par l'art

Bérardi explique, à travers son analyse précise du « procès de travail artistique », que des formes sociales sont mises en œuvre à travers les différentes séquences d'une activité de production artistique : à certains moments, par exemple lors des premières étapes de la germination de l'œuvre, l'artiste inscrit sa pratique dans les limites et les contraintes d'une tradition artistique, et même plus largement, parmi l'ensemble des pratiques humaines. Par contre, l'artiste doit à d'autres moments se séparer de la diversité afin de proposer une remise en question symbolique de la réalité à travers la création d'une œuvre personnelle et singulière. Ce faisant, l'artiste se place hors des temps sociaux des pratiques ordinaires, pouvant amener une remise en question du mode de reproduction des corps (Bérardi, 2009b). Mais pour se faire, l'œuvre devra être déployée à nouveau dans la diversité, soit dans « un monde de significations partagées par tous » (Ansart, 1999 : 36), afin que l'œuvre puisse être saisie par un autre pour compléter le cycle de l'échange

sociosymbolique. En d'autres mots, l'échange artistique se conclut lorsque l'artiste réussit à réaliser « une forme sociale appropriée aux limites de l'autre » (Bérardi, 2009b : 108).

Par contre, le monde de l'art revendiquera une place autonome pour l'artiste, hors des processus sociaux du travail. Cette mythologisation de l' « Être artistique » ou du « Créateur » va engager une forme sociale d'individuation, faisant passer d'une manière illusoire la valeur artistique dans les seules mains de l'artiste. L'artiste est alors appelé à séparer sa production artistique des autres pratiques quotidiennes, en développant son style et en affirmant son originalité. Ce processus social d'individuation de l'artiste réifie le développement des rapports sociaux qui sont partagés lors de l'activité sociale esthétique : l'inspiration devient la réification de la valeur symbolique créée pendant l'échange, la production relève dorénavant du seul talent de l'artiste, le don de l'œuvre devient un produit à consommer par l'autre, à qui l'on quémante l'appréciation et la légitimation de son identité artistique et ce faisant, placera l'artiste dans une relation de concurrence avec ses pairs pour cette reconnaissance de notoriété (Bérardi, 2009b ; Ansart, 1999).

Sans explicitement renier les processus sociaux à l'œuvre dans le cadre de l'apprentissage et de l'ouverture des capacités esthétiques des élèves, nos résultats démontrent que plusieurs enseignants vont participer implicitement à ce travail d'individuation de la force créative envers une catégorie d'élèves. En effet, plusieurs se défendent d'encourager pédagogiquement l'individuation de la production de l'élève en regard de la recherche d'un style distinctif, original, voire innovant, affirmant plutôt privilégier l'exploration et la découverte d'un large éventail de moyens de création plastique, « cassant » même les quelques élèves qui se cantonnent rapidement dans un style (7.7.4.1 – La création d'une image personnelle et authentique : 122). Les enseignants distinguent néanmoins l'originalité par l'évaluation. Tel que mentionné précédemment, pour certains enseignants, c'est au niveau de la notation qu'il est possible de différencier les élèves talentueux de ceux qui ne le sont pas (7.7.8 – L'évaluation : 144). En ce sens, il y a un danger à ce que l'élève gaspille la force active déployée dans la réalisation de son travail dans l'unique but de faire reconnaître, par l'enseignant, la valeur de son identité artistique, soit celle d'un élève de talent (Bérardi, 2009b).

Malgré de rares stratégies incitatives (7.7.7 – La posture d’engagement de l’élève : 138 et 141), nos résultats semblent suggérer que l’attribution de points supplémentaires afin de souligner l’originalité du travail d’un élève constitue la principale intervention pédagogique, pour la plupart des répondants, afin d’encourager, ou récompenser, la prise de risque chez ces élèves possédant une capacité esthétique (7.7.4.1 – La création d’une image personnelle et authentique : 122 ; 7.7.8 – L’évaluation : 143). Ainsi, à travers une pratique pédagogique plutôt invisible, ces élèves « forts » sont maîtres, en quelque sorte, de leur pratique et doivent apprendre tacitement à répondre aux exigences de se montrer créatif et de laisser une empreinte personnelle et distinctive dans leur travail. Ceci rappelle une vision déterministe de la mythologisation du talent, à laquelle adhèrent plusieurs enseignants, et où la force créative des meilleurs élèves peut s’épanouir, d’une façon autonome, en dehors de toutes assises sociales et pédagogiques.

L’appât de points attribués à une démonstration d’originalité ne semble fonctionner en regard des élèves du « deux périodes » qui sont présentés comme ayant peu de capacités imaginatives, étant très conformistes et peu hasardeux. Certains répondants expliquent cet état de fait par le conditionnement, depuis leur tendre enfance, à répondre à des attentes sociales (7.7.4.1 – La création d’une image personnelle et authentique : 122). Pour cette catégorie d’élèves, qui aurait tout intérêt à recevoir un encadrement pédagogique spécifique afin d’encourager l’émergence d’une capacité symbolique, d’une autonomie et d’un esprit de divergence pour une prise en charge plus personnelle de leurs créations, les interventions pédagogiques déployées en classe semblent plutôt conforter ces élèves dans leurs incapacités. Ce qui, ultimement, empêche le développement des temps longs du corps de l’élève et de l’ouverture de leurs potentialités artistiques.

En effet, les enseignants vont exercer un sévère contrôle, pour ces élèves, via un cadrage fort afin qu’ils comprennent rapidement et sans ambiguïté ce qu’ils doivent exécuter, selon quelles balises (avec des critères très explicites) et ce, dans l’objectif d’un résultat esthétique précis, restreignant l’émergence des hasards et autres « fâcheux » aléas reliés à la production d’une œuvre artistique pouvant entraver ou stopper la force active des élèves envers l’exigence de la complétion de leur travail (7.7.1 – La présentation de la proposition de création : 109). Puisqu’on ne reconnaît pas à ces élèves la capacité de déployer leurs temps du corps pendant la phase plus chaotique de la

germination d'une œuvre, où la force active du hasard peut faire émerger l'inattendu ou les possibilités de changement symbolique, l'emploi d'un cadrage fort permet d'explicitier les règles de l'ordre social à même les projets à effectuer en classes, ce qui facilite leur exécution par les élèves. Les projets du type « à la manière de... » où l'élève doit proposer une œuvre personnelle selon le langage plastique d'un artiste du monde de l'art (7.7.2.1 – Les artistes, les œuvres, les mouvements : 115), la réalisation d'une œuvre qui est en adéquation à un prototype montrée en classe (7.7.1 – La présentation de la proposition de création : 111), l'évaluation d'une image stylisée en lien avec une reproduction mimétique de la réalité (7.7.4.1 – La création d'une image personnelle et authentique : 124), ne sont que quelques exemples. De plus, nous remarquons qu'un relâchement du cadrage de l'élève au profit d'une plus grande liberté créative est souvent associé à un rendu du type « n'importe quoi », donc sans valeur esthétique (7.7.7 – La posture d'engagement de l'élève : 141), ou encore à des débordements comportementaux pouvant rendre la vie en classe impossible. Ce faisant, la gestion de classe demeure très serrée pour cette catégorie d'élèves, limitant ainsi le temps alloué à la création, les moyens au niveau du matériel et finalement, les déplacements et la posture de l'élève (7.7.6 – La gestion de classe : 130).

8.4 – Ouvertures et limites de la catégorie d'horizon des élèves

La précédente présentation de quatre catégories d'interventions effectuées en classe d'AP par les enseignants a permis de révéler des différenciations pédagogiques importantes en regard du profil des élèves. Si d'emblée, les enseignants affirment vouloir ouvrir les capacités esthétiques de tous les élèves par l'apport de ces différentes interventions (7.3 – Les représentations générales sur les finalités de l'enseignement des AP : 89), nous constatons une transmission inégale de la connaissance artistique en termes de la distribution des savoirs, des modalités d'apprentissage et de l'accès aux ressources. Cette apparente différenciation d'accès réside au cœur même du dispositif scolaire et reproduit des dynamiques sociales inégalitaires déjà présentes dans la société, affectant ainsi durablement, pour une catégorie d'élèves, l'ouverture de leurs potentialités esthétiques et plus largement, de leur capacité d'agir sur le monde en tant que futurs citoyens (Bernstein, 2007). À cet égard, il semble salutaire de nous interroger, dans un premier temps, sur le rôle de l'école envers l'ouverture des horizons des élèves en termes d'inclusion, d'égalité et de participation démocratique. En second lieu, nous nous interrogerons comment le dispositif pédagogique agit sur le développement d'un rapport au monde esthétique chez les élèves.

8.4.1 – Ouvertures et limites du dispositif pédagogique

La mission de l'école ne se résume pas à la simple transmission de savoirs. Elle se doit d'intégrer « une approche proactive de construction et de maintien de la cohésion sociale par l'accès du plus grand nombre à une culture publique commune et l'acquisition des rudiments de la participation démocratique, notamment dans son rapport pédagogique » (Lafortune, 2015 : 31). Bernstein poursuit en ce sens en affirmant que l'élève détient des droits pédagogiques et démocratiques et que l'école doit institutionnaliser trois droits afin que les élèves ressentent qu'« ils participent aux enjeux de la société » (Bernstein, 2007 : 13). Il est alors question du droit à l'amélioration, du droit à l'intégration et du droit à la participation des élèves. Pour y arriver, les acteurs institutionnels et scolaires doivent mettre en place des conditions favorables permettant à tous les élèves, sans exception, d'atteindre et même d'élargir ces enjeux et cela, tant aux niveaux individuel, social que politique. Portée par des visées émancipatrices, l'école sera à même de contribuer – et d'être jugée – à l'aune d'une transformation effective et égalitaire des « représentations qu'ont les élèves de leur propre vie, de leur avenir et de leur place dans la société » (Barrère, Bozec & Montoya, 2015 : 59).

L'analyse de nos résultats a permis de constater que sous le couvert homogène d'une pédagogie par projets, les enseignants vont toutefois instituer deux modèles distincts et opposés de pratiques pédagogiques selon leur lecture contextuelle, soit en regard de la catégorisation qu'ils se font des capacités esthétiques des élèves. Pour les élèves de la concentration en art, jugés comme plus « talentueux », un modèle basé sur la performance sera appliqué alors que pour les élèves de la formation régulière, jugés comme plus « faibles », il sera question d'un modèle basé sur la compétence. Ces deux modes pédagogiques vont régir différemment, et inégalement, l'ordre crucial du possible et du devenir pour chacune des catégories d'élèves (Thompson, 2009 ; Bernstein, 2007) :

Tableau 1 : L'application différenciée d'un modèle pédagogique selon la lecture implicite, par l'enseignant, de la capacité esthétique des élèves

Catégories implicites de la capacité esthétique des élèves :	Les élèves de la concentration en art (possèdent un talent artistique)	Les élèves de la formation régulière (possèdent moins, ou pas du tout, de capacités artistiques)
Constats établis par l'enseignant :	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves ont de moins en moins l'occasion d'avoir un rapport tactile et tangible avec le monde ; 2. Les élèves ne reconnaissent pas la pertinence de l'art, ou sa valeur d'utilité, à l'obtention d'un bien-être existentiel ; 3. Les élèves ne saisissent pas la signification, ou les valeurs culturelle et sociale, d'une connaissance de l'art ; 4. Les élèves ont peu de capacités imaginatives, étant conditionnés aux conventions sociales et aux clichés. 	
Catégories d'intervention pédagogique :	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'apprentissage tactile et sensible par l'art : L'élève doit agir sur son monde, par la création, en intervenant sur la matière avec l'aide d'outils plastiques ; 2. L'apprentissage d'une valeur d'utilité par de l'art : L'élève doit développer ses compétences artistiques afin de créer et apprécier des œuvres esthétiques lui permettant d'obtenir un bien-être ; 3. L'apprentissage d'une culture artistique : L'élève doit situer et inscrire sa pratique artistique parmi l'ensemble des pratiques humaines ; 4. L'individuation sociale par l'art : L'élève développe une production artistique personnelle, originale et authentique. 	
Classification des savoirs :	<i>Classification forte</i> : l'apprentissage par l'élève des savoirs, des règles et des manières de faire artistiques dans l'objectif de produire un résultat esthétique spécifique (spécialisation).	<i>Classification faible</i> : l'élève réalise des compétences qu'il est supposé déjà posséder, selon ses propres techniques, afin de révéler son authenticité.
Structuration du savoir :	Savoirs structurés, cohérents et explicites.	Savoirs segmentés, locaux et tacites.
Forme du discours :	<i>Vertical</i> : l'élève développe sa culture et situe sa pratique en classe en lien à l'apprentissage de savoirs issus d'une tradition	<i>Horizontal</i> : l'élève situe sa pratique en classe en lien avec les produits de la culture populaire et du monde

	artistique.	commun.
Forme de la communication :	<i>Cadrage faible</i> : l'élève apprend tacitement à faire montre d'originalité et de créativité.	<i>Cadrage fort</i> : l'élève apprend explicitement quoi faire, selon quels critères et pour quel rendu esthétique.
Règles de l'ordre social :	<i>Discours instructeur</i> : régulation contraignante et visible de toutes déviations de la part de l'élève envers une tradition artistique.	<i>Discours régulateur</i> : régulation contraignante par l'enseignant du caractère, de la conduite et de la posture de l'élève.
Orientation pédagogique vers l'éducation :	<i>Absences</i> : l'enseignant révèle objectivement ce qui manque à la production de l'élève (démonstration, par l'élève, de la reconnaissance d'une manière de faire légitime).	<i>Présences</i> : l'enseignant soulève ce qui est présent dans le travail de l'élève (démonstration d'une posture d'effort). Seul l'enseignant peut décoder le sens des signes qui témoignent du développement de la compétence.
Temporalité :	Longue	Le moment présent
Relation sociale :	<i>Individuelle</i> : accent mis sur la distinction.	<i>Communautaire</i> : accent mis sur les relations de similarités procédurales.
Modèle pédagogique :	Performance	Compétence

Il est important de mentionner que les précédentes différenciations basées selon les modèles pédagogiques ne sont pas toujours si franches et cloisonnées. En effet, nous croyons qu'il faut aborder le précédent tableau cumulatif des résultats comme étant des tendances principales ou encore des inclinaisons. Par exemple, il est bien entendu que des enseignants vont présenter en classe, pour les groupes du régulier, certains artistes ou œuvres issus d'une tradition de l'art, ou encore que des groupes de concentration peuvent réaliser une série d'affiches afin de répondre à des problématiques plus locales, telle la tenue d'une vente de garage pour amasser des fonds pour leur école. Ce que le tableau nous révèle par contre, c'est que pour les élèves du régulier, il y a une plus forte inclinaison des enseignants à présenter des œuvres issues de la culture populaire ou à faire des liens de similarité avec le monde commun, alors que pour les élèves de la concentration art, un accent plus soutenu sera mis sur la connaissance savante de l'art, soit

l'apprentissage de son histoire et le respect de ses règles techniques.

Nous croyons que ces différenciations pédagogiques maintiennent et même accentuent les clivages sociaux déjà présents et cela, avant même toutes interventions du dispositif scolaire. En effet, si les enseignants catégorisent *a priori* les élèves selon leurs capacités esthétiques, l'application en classe d'AP de deux modèles pédagogiques opposés va perpétuer cet état de fait, ne permettant pas aux élèves de bouleverser ou dépasser cet ordre social. Les élèves perçus comme ayant de plus grandes capacités esthétiques recevront une scolarisation permettant de les spécialiser en regard de logiques de concurrences, développant une valeur pouvant culminer, comme certains enseignants le vantent, vers des opportunités économiques en lien à l'obtention d'emplois créatifs, mais surtout payants. De plus, ces élèves sont socialisés, de par une classification disciplinaire forte, à ce que Bourdieu appelle l'*habitus* des règles de l'art, acquérant un capital culturel que nous croyons toujours socialement prisé, mais que l'école n'est plus tenue d'apprendre à tous, permettant ainsi à ces élèves de se « distinguer » socialement et économiquement. Finalement, nos résultats démontrent qu'il ne semble pas y avoir une différenciation marquée entre le modèle de performance déployé dans les écoles publiques offrant des programmes spécialisés en art et les classes d'AP offertes dans les écoles privées. Outre le fait d'opérer pédagogiquement une spécialisation de leurs élèves, les deux types d'institutions excluent une catégorie d'élèves moins performants dans ce type de dispositif hiérarchisant, ce qui contrevient aux finalités d'un système d'éducation effectif où tous les types d'écoles se doivent d'être « adéquates », de « valeur équivalente » et accessible pour tous (Bernstein, 2007 : 16).

8.4.2 – Ouvertures et limites du procès du travail artistique

Si les enseignants distribuent leurs enseignements selon deux modèles pédagogiques opposés, nous croyons que cette distribution différenciée peut interférer sur les processus internes du développement de la pratique artistique chez l'élève. En effet, l'analyse de nos résultats nous laisse présager que cette différenciation pédagogique peut limiter le travail sur le corps que l'élève instruit par l'apprentissage de la pratique de l'art et ultimement, réduire la capacité de l'œuvre esthétique à se « désengluier » des pratiques courantes et immédiates afin d'ouvrir un champ des possibles par sa « réversibilité symbolique » (Ramognino, 2012 ; Petitat, 2006).

Rappelons que lors de la présentation de la définition d'un paradigme esthétique, nous affirmions qu'une œuvre est le produit d'un travail symbolique intentionnel ayant comme objectif d'obtenir une expérience perceptive, affective et sensible tant chez le créateur que chez le récepteur de l'œuvre. Pour ce faire, l'œuvre procède par la stylisation, c'est-à-dire par un travail fait sur la matière via différentes techniques et manières de faire propres à une discipline relevant d'un domaine artistique (la peinture, le dessin, la sculpture, le moulage, etc.), afin d'actualiser, détourner ou créer son propre système de signes (avec les formes, les couleurs, les images, les textures, etc.). C'est le produit de la stylisation, soit l'œuvre esthétique dans sa matérialité et pouvant prendre, entre autres, la forme d'une peinture, d'un dessin ou d'une sculpture qui permet d'effectuer cognitivement chez le récepteur des renvois, des détachements vers des représentations relevant de mondes parallèles issus du réel et de l'imaginaire. Cette notion de renvoi est fondamentale et caractéristique de la fonction symbolique et elle permet d'opérer une distanciation avec la réalité. C'est à travers une déchirure du réseau de signes entre le monde commun et celui issu de l'imaginaire, que nous pouvons assister à l'émergence de nouveaux possibles, car l'œuvre esthétique propose une autre société qui est le relais de celle qui émane du quotidien.

Il est possible de penser que l'institution d'un modèle pédagogique par compétence aurait permis aux élèves ayant peu de capacités esthétiques de s'approprier un certain niveau de contrôle et de liberté sur leur production artistique, question de laisser émerger, tel que le laissent penser les promoteurs de ce modèle, une proposition authentique. Nos résultats semblent démontrer tout le contraire : la force interne du cadrage, régissant le discours régulateur et ses règles de l'ordre social, réduit grandement la possibilité à l'élève de développer la qualité de ses actes dans les temps longs de son corps et par le fait même, d'ouvrir, de remettre en question et même de dépasser le champ de ses horizons. C'est par l'appropriation de ses forces actives que l'artiste déploie, de par son travail vivant sur la matière, de nouvelles formes symboliques pouvant inscrire une « altérité spécifique » au cœur des pratiques sociales qu'il partage avec les autres à travers un échange artistique (Berardi, 2009b).

Devant un constat d'impossibilité, de la part des enseignants, à laisser l'élève s'approprier les modes de reproduction de son corps par le développement des temps longs dans lesquels il peut

faire évoluer sa puissance, à s'extirper, comme disait Nietzsche, du « dressage des forces du corps » (Bérardi, 2009b : 33) qu'engage les sociétés envers les individus, les processus sociaux déployés pendant les interventions pédagogiques contraignent plutôt l'élève à troquer sa force active en force de travail basé sur la concrétude des échanges développés dans la succession des temps courts dans lesquels évoluent les échanges ordinaires. Par contre, le développement de la puissance du corps de l'artiste et de la possibilité de nouvelles symbolisations, via un échange artistique, ne peut s'instituer dans les actes de tous les jours (Bérardi, 2009b).

De plus, la segmentation du savoir sous un modèle pédagogique par compétences ne favorise en rien le développement d'une capacité d'abstraction propice à l'émergence de nouvelles propositions imaginatives, puisque les savoirs sont trop rattachés à une base matérielle spécifique. C'est plutôt dans l'écart discursif, soit la distance d'une relation indirecte entre un savoir vertical, rattaché à une tradition et un passé, et une réalité première, que réside la possibilité d'une ouverture du champ des possibles au niveau symbolique et conceptuel, et non dans l'adéquation entre un savoir horizontal, issu du sens commun, et une application directe dans la concrétude d'un réel (Thompson, 2009). Sur ce dernier mode, l'élève ne fait plus que traduire, dans une œuvre, les symboles déjà présents dans son quotidien :

De ce côté, le travail artistique n'est pas un procès de destruction/création de dimensions symboliques, mais plutôt un procès de traduction [...] Les artisans dont sont issus, historiquement, les artistes [...] étaient totalement pris dans cette fonction sociale et remplissaient ces tâches que leur faisait jouer l'Église [...] La dimension symbolique peut alors finir par être prise sur les nécessités de reproduire ce qui est posé comme l'identité d'une communauté, sur les nécessités d'une activité qui, à bien des égards, s'apparente alors à la banalisation (malgré la sacralisation de la valeur) (Bérardi, 2009b : 96).

8.5 – La transmission de valeurs par la pratique artistique et le dispositif pédagogique

Un œil averti aura décelé, depuis le début de ce chapitre, la présence récurrente de plusieurs locutions relatives à la notion de « valeur » lorsqu'il est question autant de la pratique de l'art que des apprentissages réalisés à l'école. Par exemple, nous faisons référence à une « valeur d'usage » lorsqu'il était question du plaisir ressenti par plusieurs enseignants lors de l'exercice d'une pratique artistique personnelle. À d'autres moments, il était question de l'acquisition, par la pratique de l'art, d'une « valeur » transcendante permettant d'atteindre une sorte de « plus-value » existentielle. Aussi, nous abordions le fait qu'un échange artistique impliquait une

« valeur d'échange » lorsqu'une œuvre, créée par un artiste, est saisie par un autre produisant un échange porteur d'autant de nouvelles ouvertures symboliques via une expérience *esthétique* que des possibilités de maintien du « métier » de l'artiste d'un point de vue économique. De plus, rappelons-nous que les élèves questionnaient constamment les enseignants afin qu'ils justifient la valeur d'une éducation à l'art, alors que le dispositif scolaire imputait quant à lui une valeur de pertinence aux savoirs transmis en classe d'AP, question de contribuer d'une façon transversale au développement des élèves. Nos résultats démontrent cette tension vécue par les enseignants en regard de la difficulté à discerner sous quelles valeurs devait s'instituer le contenu de leurs enseignements, amenant une distribution différenciée des savoirs selon la catégorisation implicite des élèves (7.4 – L'inscription des AP dans le cursus scolaire : 98).

Nous devons nous interroger sur cette notion de valeur qui serait produite à l'école par l'intermédiaire de l'activité sociale esthétique qui se déploie en classe d'AP, soit dans l'apprentissage par l'élève, via les interventions pédagogiques de l'enseignant, et dans la création d'une œuvre artistique. Plus largement, nous sommes en droit de nous interroger en quoi ces notions de valeur, de valeur d'usage et de valeur d'échange, en plus de leurs déclinaisons terminologiques telles que la pertinence, l'utilité ou la performance – une terminologie propre au domaine de l'économie et qui vise l'exploitation des ressources dans une optique de répondre à des besoins – se retrouvent, tacitement ou non, au cœur d'une description des activités humaines et en quoi nous croyons justifié de mettre à jour la « logique de la valeur » (Rioux, 1984).

8.5.1 – *Les valeurs de l'école*

Plusieurs observateurs affirment que l'école serait en perte de sens, le système d'éducation ne réussissant plus à incarner une valeur pour les élèves, leurs parents et la société. Plusieurs grandes réformes scolaires ont recontextualisé la connaissance « savante » en regard de ce qui semble avoir une valeur pour les élèves et qui mérite leur enseignement à l'école ; les programmes scolaires portant la trace écrite de ces valeurs (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 ; Bernstein, 2007). La dernière réforme de l'éducation au Québec coïncide avec l'émergence, à la fin des années 1990 au Royaume-Uni, d'un nouveau consensus politique, économique, social et éducationnel qui institue que l'intelligence, les idées et la créativité sont les conditions majeures du développement des sociétés contemporaines, au détriment des anciennes sociétés industrielles. L'école est appelée à contribuer au développement de cette économie du savoir en valorisant,

auprès des élèves, l'apprentissage actif de la créativité et de l'innovation à travers les figures de l'artiste et de l'entrepreneur (Bouquillion, Miège & Moeglin, 2013 ; Thompson, 2009).

Dictée par l'apparition de ces nouveaux paradigmes, l'école va tenter de produire et d'institutionnaliser des identités pédagogiques par l'enracinement, dans une base sociale collective, d'une valeur dans la poursuite d'une carrière par les acteurs sociaux. Plus spécifiquement aux élèves, la réalisation d'une future carrière s'incarne par une « poursuite du savoir, une poursuite morale et une poursuite positionnelle » (Bernstein, 2007 : 108). Puisqu'elle représente une valeur d'échange afin d'accroître la performance économique de la nation, ce pôle névralgique des identités pédagogiques sera pris en charge par l'État, en raison d'un contrôle sur les apports et les résultats de l'éducation. Ainsi, des relations de pouvoirs, souvent extérieures à l'école, produiront par leur contrôle des « hiérarchies du savoir, des possibilités et de la valeur à l'intérieur de l'école » (Bernstein, 2007 : 17). L'institutionnalisation d'un contrôle du savoir en tant que valeur d'échange économique serait dangereuse puisque cette mise en forme contemporaine du savoir amène une rupture entre la valeur du savoir d'un côté, les créateurs et utilisateurs de la valeur du savoir de l'autre.

8.5.2 – *La théorisation de la valeur de Marx*

Cette séparabilité de valeur entre le développement du savoir et les utilisateurs du savoir serait inédite et pourrait s'expliquer par les travaux de Karl Marx dans *Le Capital, Critique de l'économie politique* qui distingue la valeur, la valeur d'usage et la valeur d'échange ; les deux dernières valeurs étant considérées comme les traces matérielles d'un processus de production de valeur. En ce sens, il est possible d'observer empiriquement les valeurs sociales inscrites d'une façon immanente dans les valeurs d'usage, soit par la satisfaction d'un besoin par la consommation et l'utilisation d'un bien, et les valeurs d'échange, soit par la recherche et la valorisation de gains en termes de richesse et de pouvoir (Bérardi, 2010). Si toutes choses comportent « naturellement » une valeur d'usage, elle doit comporter également une double dimension afin de pouvoir s'inscrire dans un échange. En ce sens, en plus d'être utile, une marchandise doit également pouvoir servir de support à une valeur.

Marx cherche à comprendre pourquoi certaines marchandises génèrent un excédent, soit une plus-value, qu'un tiers peut par la suite s'approprier afin de le traduire en profit monétaire. Il

explique ce phénomène par la « séparation » de l'utilité d'un bien et d'un devenir économique, en tant que résultat d'un processus de séparation de certaines formes sociales d'avec la diversité des formes d'une société, ce qui serait propre à l'émergence des sociétés capitalistes. Cette séparation de la forme marchande en deux sphères autonomes et séparées se maintiendrait encore aujourd'hui et serait observable dans la « circulation, la distribution et l'ordonnance » des biens en termes de valeur d'usage et de valeur d'échange (Bérardi, 2010).

Marx remarque que la force de travail d'un individu, soit l'« ensemble des facultés du corps d'un homme, dans sa personnalité vivante » comme « source de valeur » (Bérardi, 2010) sera instituée sous la même logique marchande et par le fait même, soumise aux aléas des échanges consuméristes. Cette ordonnance économique de la valeur du travail effectuera une séparation temporelle de la vie entre le travail du quotidien jugé comme du domaine de l'utilité (cuisiner, décorer, tondre la pelouse, etc.) mais ne produisant pas de valeur et ne pouvant ainsi être soumis aux échanges, et le travail en tant que vecteur de valeur économique. C'est cette puissance de travail, dédiée à la production de marchandises, qui est considérée comme une valeur d'échange à la rétribution d'un salaire. Par contre, Marx affirme que la création de la valeur s'effectue sous le mythe d'une égalité de valeurs entre le temps travaillé et le salaire, puisque la valeur générée par le temps de travail est supérieure à la rétribution monétaire. C'est par l'exploitation de ce « sur-travail » impayé que se construit la valeur d'une marchandise soumise à la circulation du marché (Bérardi, 2010).

Selon la conceptualisation de la valeur par Marx, nous saisissons mieux comment une mise en ordre économique propre au système capitaliste, peut travailler à séparer les processus sociaux à l'œuvre dans les institutions scolaires et opérer des distinctions entre des savoirs comportant une valeur cognitive, développant la structuration des modes de pensée de l'élève envers l'appropriation du monde, et des savoirs comportant une valeur d'échange, travaillant à une hiérarchisation basée sur la performance de l'élève, construisant ainsi sa valeur scolaire. Selon ce modèle, le savoir détient ainsi une double valeur, soit une valeur formative produisant la valeur de l'enseignement, et une valeur sommative, qui en régule l'accès et l'ordre des possibilités selon « l'échelle de l'excellence scolaire » (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010). Nos résultats ont bien confirmé cette double valeur du savoir lorsque nous affirmions que dans toute activité pédagogique d'intervention visant à pallier les manques des élèves, réside une dimension

certificative en lien à l'évaluation du degré d'acquisition d'une compétence qui catégorise socialement les élèves (7.7.4 – L'ancrage des propositions aux compétences du programme : 121 ; 7.7.8 – L'évaluation : 142). Par contre, l'école va tenter de dissimuler ce processus d'individuation des processus sociaux qui travaille à la production et la reproduction d'inégalités entre groupes sociaux. Nos avons constaté à cet effet comment certains discours pédagogiques entretiennent le mythe du succès pour certains élèves comme accomplissement de leur talent, alors que l'échec de plusieurs autres est attribué à des difficultés cognitives innées ou encore à des déficits culturels et familiaux (Bernstein, 2007).

8.5.3 – *Les valeurs de l'art*

La position de plusieurs enseignants est limpide lorsqu'ils affirment que l'apprentissage d'une valeur instituante du travail artistique doit participer à la poétisation de l'existence de l'élève. En ce sens, l'évaluation sommative de cette valeur « transcendante » devient difficile et même incongrue si elle est envisagée sous la logique du respect, ou non, par l'élève d'une grille de critères stricts qui ne fait que renforcer le potentiel sélectif. Selon Gabaude, Pandraud & Ramognino, l'enseignant doit plutôt repérer dans le travail de l'élève, fruit d'une activité artistique qui travaille « sur les perceptions et sur les émotions », les indicateurs d'un « investissement cognitif et esthétique » (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 : 172) orientés vers la recherche de plaisir. Pour ce faire, l'élève doit être amené à se saisir de la valeur de sa force de travail et qui permet ainsi de générer ce que Marx nomme le « sur-travail ». Ce dernier se matérialise alors d'une façon immanente dans le ressenti d'un plaisir esthétique partagé : d'une part, par la valeur d'usage vécue par l'élève dans l'acte de peindre, de jouer avec l'argile, de regarder la toile d'un artiste et d'autre part, par la valeur d'échange où l'élève produit une œuvre qu'il partage, dans un cadre scolaire, avec l'enseignant. Ce faisant, la production de ce surtravail, soit l'atteinte de cette jouissance collective par l'art, devient ainsi le principe moteur de l'activité créative pour l'élève dans le cadre du cours d'AP. Ces traces de la position émotive de l'élève se révèlent beaucoup plus faciles à identifier dans les actes même du déroulement de la production de l'élève en classe d'AP que par l'unique lecture de l'œuvre finale, mais nos résultats révélaient que très peu d'enseignants procédaient à une évaluation sommative du processus créatif de l'élève, ce qui permet d'éviter, par le fait même, une comparaison des élèves sous l'égide de la performance (7.7.8 – L'évaluation : 145).

Nous pensons que l'école doit amener l'élève à créer une valeur cognitive par le développement de ses potentialités à l'école, mais sans chercher à opérer une séparation d'avec la diversité, soit sans inscrire le développement de cette plus-value chez l'élève selon une valeur d'échange qui reviendrait à construire sur sa séparabilité d'avec les autres élèves. Comme le souligne Marx, ce « travail de la différence » n'a pas à être construit en opposition à l'autre, mais plutôt dans ce qui les unit (Bérardi, 2010). Plus spécifiquement aux cours d'AP, les interventions pédagogiques doivent participer à la construction de cette valeur « transcendante » par l'art, dans ce moment du travail de la différence de l'élève où une œuvre artistique « se réalise selon la forme de l'intériorité » mais sans opérer une séparabilité des processus sociaux constitutifs de la société. Ce travail de la différence s'accomplit lorsque se réalise, par l'intermédiaire d'un échange, permis dans le cadre de l'activité sociale esthétique, l'union égalitaire entre l'élève à l'enseignant, l'élève aux autres élèves, l'élève au domaine de l'art, l'élève à l'ensemble des activités humaines, engageant ainsi le devenir d'une action de la société sur elle-même et le développement d'une action sociale au fondement d'un devenir (Bérardi, 2010, 2009b).

Sous de telles modalités pédagogiques, l'élève jugé comme étant talentueux n'est pas appelé à individualiser sa puissance de travail sous l'égide du développement de sa « valeur » comme une chose lui appartenant, opposé aux autres et séparé des temps sociaux qui se développent dans sa création, et culminant par une réification des rapports sociaux déployés en tant que valeur d'échange pour une reconnaissance de sa valeur artistique. Sous un modèle de performance, l'activité sociale esthétique cherche à maintenir l'élève dans la valorisation de son travail mort, sans valeur de devenir des processus sociaux à précipiter vers le changement, au profit d'un statu quo social dans lequel l'élève conserve une valeur d'échange pour l'établissement d'une future carrière. Au contraire, par des interventions pédagogiques pouvant valoriser l'inscription de la puissance de travail de l'élève dans le dessein d'obtenir un plaisir esthétique, sans être instituée sous des finalités économiques ou utilitaristes, l'élève performant peut être amené à découvrir des rapports à la poétisation de la vie autres que la perspective d'une mise en circulation de sa valeur en vue d'en maximiser le capital.

De plus, nombre d'interventions pédagogiques adressées aux élèves considérés comme faibles ne favorisent pas, pour une grande partie, le développement par l'élève de cette plus-value, de cet excédent porteur d'une valeur « transcendante ». En n'ayant pas à démontrer leurs capacités

imaginatives ou encore le ressenti d'un plaisir *esthétique*, en n'ayant pas à informer d'une façon immanente, dans une œuvre, du temps-vivant développé dans les temps longs et secrets du corps (Bérardi, 2009b), les élèves apprennent implicitement et simplement à « livrer » un travail comme n'importe quels autres issus des pratiques quotidiennes et en ce sens, ils doivent démontrer le fait d'être consciencieux, attentifs, travailleurs et soigneux, soit de s'identifier à des valeurs qui sont aujourd'hui prisées par une culture organisationnelle propre à la production de biens de consommation (Bernstein, 2007 ; Rioux, 1969).

En faisant l'expérience de l'art, en classe d'AP, sous prétexte de la réalisation d'un « banal » travail, fait sans passion et sans signification – une valeur d'échange contre la rétribution d'une note de passage – ces élèves ne sont pas menés à apprendre « un ensemble de valeurs, de représentations, d'attitudes, de manières de voir et de parler, bref un éthos spécifique [...] comme un vecteur de transformation des représentations des élèves » (Barrère, Bozec & Montoya, 2015 : 59). L'engagement véritable de l'élève dans une posture d'artiste, où celui-ci s'affranchit implicitement de « la figure ordinaire du travail salarié », permet de transformer ses représentations du travail et de s'investir dans un travail vivant conçu comme étant plus libre, plus sensible, moins contraint par le temps, par les structures hiérarchiques et même, par les préoccupations financières (même si ces valeurs de l'art sont contestables dans la réalité). Sous de telles aspirations – touchant autant des dimensions esthétiques, culturelles, économiques que politiques – l'apprentissage de l'art peut mener l'élève à cultiver une puissance créative s'inscrivant dans une culture, à ouvrir l'étendue de ses possibilités d'action dans l'objectif émancipateur d'ériger sa propre place dans la société et ce, au lieu de le conforter à occuper un rôle social déjà déterminé pour lui.

Ces prérogatives d'élargissement des horizons des élèves rejoindraient alors celles du précédent programme d'éducation du Québec qui, au début des années 1980, mobilisait les écoles à aller au-delà de la simple formation de futurs citoyens habilités à contribuer économiquement à la société, en favorisant également « le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance » (MELS, 1982 : 1). En cela, de telles visées de la part de l'école s'inscrivent en continuité avec celles des valeurs de l'art, soit à contribuer à l'atteinte d'un bien-être individuel tout en participant à une poétisation collective de la société.

9. CONCLUSION

Le présent mémoire avait pour objectif d'investiguer sous quelles modalités est transmis un rapport esthétique au monde par l'enseignement des arts plastiques dans les écoles secondaires du Québec. Nous nous sommes intéressés à la question de l'apprentissage de l'art dans un contexte scolaire, puisque la constitutionnalité d'un rapport au monde esthétique se fonde et se transmet pour l'essentiel, dans le monde d'aujourd'hui, par l'établissement de relations sociales issues des activités pédagogiques et artistiques se déroulant dans les écoles. Rappelons que c'est par les travaux de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts, présidée par le sociologue Marcel Rioux vers la fin des années soixante, qu'une réelle réflexion s'est amorcée pour l'introduction d'une éducation proprement à l'art dans le cursus des écoles publiques québécoises. Afin de nous saisir sociologiquement de cette question, nous avons opté pour une approche duale : nous avons relevé, dans un premier temps, ce qui pourrait constituer les spécificités ontologiques de l'art, c'est-à-dire d'essayer de comprendre les formes sociales constitutives d'une dimension proprement esthétique. Dans un deuxième temps, nous avons sondé les conditions sociales de la transmission de cette dimension à l'intérieur du dispositif pédagogique qu'est l'école. Cette approche en deux temps, jumelant des sociologies propres à l'art et à l'éducation, a été féconde pour une investigation approfondie de notre objet de recherche.

La clarification de notre champ d'observation nous a permis de constater qu'un rapport au monde esthétique ne repose plus, comme cela pouvait l'être à d'autres époques, sur une conception religieuse ou classique de l'art, où l'on pouvait faussement souscrire des représentations de ce que l'art, un artiste ou une œuvre se devaient d'être afin de correspondre aux représentations unidimensionnelles de ces dictats. Rappelons, par exemple, que la religion a le plus souvent imposé aux artistes d'offrir à leurs fidèles une stylisation transcendante de la réalité, alors que l'esthétique marxiste, d'une autre côté, affirmait que les formes d'art se devaient d'adopter le réalisme afin de correspondre à une représentation fidèle de tous les rapports sociaux. Nous avons relevé que certains travaux sociologiques ont également sombré dans de telles acceptations normatives sur l'art, en opposant le plus souvent la singularisation de l'artiste aux phénomènes sociaux collectifs, ou encore en démontrant qu'une œuvre est le produit de déterminismes sociaux. Heureusement, l'apport de plusieurs sociologues contemporains (Bérardi, Demers,

Heinich, Molino, Petitat, Ramognino, etc.) ayant tenté de se déprendre de ces catégorisations vétustes sur l'art, ont permis de nous saisir des spécificités de la configuration des formes sociales qui émerge de l'ensemble de l'échange autour d'un produit artistique et qui peuvent se différencier, mais non s'exclurent, des relations et objets usuels du quotidien. Nous évoquons ici les échanges établis, dans le cadre d'une activité sociale esthétique, par la fabrication, par un artiste, d'un objet stylisé créé avec une intentionnalité d'être saisi en tant qu'œuvre, afin de faire ressentir des effets *esthésiques* à un récepteur. Ce qui nous semble important de retenir par la revue de ces différentes conceptualisations de l'art et par la définition d'un paradigme esthétique, c'est le fait que ces différents apports sociologiques ont permis de comprendre que la question de l'art repose sur des définitions plurielles, complexes et puisées à différents ancrages sociaux.

Cette diversité de configurations sociales est constitutive de notre façon, aujourd'hui, d'appréhender et de vivre l'expérience de l'art ; les œuvres esthétiques devenant, comme le mentionnait le rapport Rioux, des formes de connaissance médiatisant notre rapport au monde. Penser ce rapport au monde d'un point de vue esthétique, c'est considérer l'importance de ce domaine d'activité sociosymbolique dans la perception sensible, émotionnelle et imaginaire des individus issus d'un même contexte spatiotemporel et de rechercher en quoi cette dimension esthétique comporte – ou apporte – une valeur spécifique à l'appréhension du monde et de leurs réalités. Nous avons vu qu'à l'intérieur d'un cadre scolaire, le développement d'un rapport au monde esthétique par l'apprentissage des arts mènerait au développement d'une valeur cognitive chez l'élève qui « participe à la structuration de la pensée, et, par là, à la construction de certains schémas cognitifs d'appréhension et d'appropriation du monde » (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 : 163). Mais pour parvenir à la construction de cette valeur cognitive chez l'élève, un type de configuration sociale doit cependant se déployer à l'école.

Suite à la rédaction du présent mémoire, nous sommes encore ébahi devant la très grande acuité du rapport Rioux sur les différentes facettes d'une ontologie sociale de l'art, où le développement d'un rapport au monde esthétique, par un apprentissage artistique via une pédagogie ouverte, pouvait permettre aux jeunes élèves de s'approprier, singulièrement et collectivement, leurs régimes de signification, mais également de production, d'un rapport au monde peut-être non pas en perte de repères, mais plutôt orienté vers un tout économique. Sans rejeter qu'une dimension économique puisse représenter une des définitions de l'art, le rapport Rioux affirmait, par contre,

qu'elle n'avait pas à être totalisante des autres assises sociales que peuvent apporter, entre autres, la société, la culture et l'éducation envers une expérience riche et complexe du monde.

Suite à la rédaction de ce mémoire, il apparaît clairement, à l'instar des conclusions du rapport Rioux, que la reconnaissance et la transmission par le dispositif pédagogique de cette pluralité des dimensions de l'art et de ses différents ancrages sociaux sont essentielles afin que se développe une valeur cognitive chez l'élève par l'apprentissage des arts à l'école. Malheureusement, le programme de formation en AP proposé par le MELS ne prend pas en compte les différents processus sociaux névralgiques à la constitutionnalité d'une éducation artistique et cela, de deux façons : premièrement, en déclassifiant le savoir disciplinaire propre à l'art au profit de leur transversalité sur l'ensemble du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006), le MELS provoque une division sociale du savoir entre les matières à forte classification et celles plus faibles, comme les AP. Nos résultats sont éloquentes et soutiennent une forte tension ressentie par plusieurs enseignants en AP devant continuellement prouver une valeur de pertinence, ou d'utilité, des arts à l'ensemble des acteurs du système scolaire. Deuxièmement, l'adoption d'un modèle pédagogique par compétences amène une segmentation de la connaissance première de l'art en une multitude de savoirs opératoires. Cette déconstruction d'un savoir vertical (avec une structure, une cohérence et un cumulatif de savoirs historiques) au profit d'un savoir horizontal (puisé dans les conditions d'existence concrète de l'élève et transférable à différents contextes sociaux) ne permet plus la transmission d'une culture publique commune sur laquelle peut s'ériger un rapport au monde socialement partagé mais surtout, permettre sa remise en question. En ce sens, cette recontextualisation par le MELS de la connaissance première de l'art ne permettrait pas à l'élève d'atteindre pleinement son droit de participation démocratique.

En effectuant une quinzaine d'entrevues auprès d'enseignants en AP du secondaire afin de mieux comprendre leurs conditions concrètes d'existence en classe et analyser les catégories de l'organisation de leur connaissance, il nous a été permis de constater que même si les enseignants reconnaissent plusieurs sources langagières pour évoquer une conceptualisation pluraliste de l'art, ils éprouaient une certaine tension à déterminer sous quelle valeur instituer leurs enseignements des AP aux élèves. Même si la plupart des enseignants considéraient une valeur poétisante du monde par la pratique d'un art comme étant la valeur première à l'obtention d'un

bien-être existentiel, les dimensions sensorielles et émotionnelles propres à l'art telles que le plaisir tactile et l'imagination étaient rapidement reléguées à l'ordre du loisir lorsqu'il était question de valider la pertinence des AP aux élèves. En effet, le rapport au monde plus pragmatique de plusieurs enseignants en AP amenait la survalorisation du développement d'une valeur scolaire, ou valeur d'échange, de l'élève en vue de la « rentabilisation » de leurs capacités artistiques pour l'obtention d'un emploi futur. En définitive, leurs représentations du bien-être économique primaient sur celles de l'art lorsqu'il était question de l'atteinte d'une expérience qualitativement plus substantielle de l'existence des individus.

Cette mise-en-forme différenciée de la valeur du savoir scolaire, entre une valeur formative (soit la production de la valeur de l'enseignement) et une valeur sommative (contrôlant l'ouverture/fermeture des possibles de l'élève selon sa valeur scolaire), soit en fait une double valeur du savoir qui résulterait de processus sociaux constitutifs des sociétés capitalistes selon Marx, viendrait interférer négativement sur les modalités du développement des capacités artistiques chez l'élève (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010). Si comme nous l'avons évoqué, toute la valeur d'un apprentissage des AP à l'école réside dans le développement d'une valeur cognitive chez l'élève, le dispositif pédagogique doit amener en ce sens l'élève à reconnaître que les actes dépensés à apprendre pour apprendre, à créer pour créer, sont suffisants en soi et qu'il ne devrait y avoir d'autres fins que l'acquisition d'une valeur formative par les arts à l'école. Par contre, nous avons relevé que la recontextualisation du savoir sous un modèle pédagogique par compétences explicitait des finalités certificatives au cœur même des projets de création réalisés en classe, puisque les finalités de la transmission des différents savoirs en classe d'AP doivent culminer par l'évaluation de trois compétences chez l'élève.

Les tensions ressenties par les enseignants en AP à savoir sur quelles valeurs instituer les apprentissages faits en classe seraient donc tributaires à la nature de la double activité d'échange qui se déploie en classe, soit l'échange issu d'une activité artistique et l'échange pédagogique (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010). En effet, derrière toutes propositions de création réalisées en classe, de multiples confrontations implicites subsistent chez l'enseignant entre la transmission des valeurs poétisantes de l'art et la reconfiguration des capacités expressives de l'élève selon les modalités de l'intervention pédagogique. En effet, si nous retrouvons d'un côté le désir d'interpeller émotivement l'élève, de l'inscrire rapidement dans un processus de création

afin qu'il découvre le plaisir tactile de travailler la matière ou encore, de laisser exprimer une sensibilité authentique, nous retrouvons d'un autre côté l'enseignant qui doit s'assurer que l'élève acquiert et exécute les bonnes techniques dans ses actes de création, tout en régulant son jugement de goût, afin de les faire correspondre aux objets de l'action pédagogique. Puisque les ouvertures/limites permises par les critères sont très clairement explicitées par l'enseignant, les élèves prennent conscience de cette tension à même la relation pédagogique, reconnaissant rapidement ce qui est attendu de la part de l'enseignant et ajustant en conséquence leur travail aux critères évaluatifs. Cette prégnance intrinsèque d'une valeur sommative à même la pratique pédagogique serait néfaste à la reconnaissance d'une valeur formative propre aux enseignements, puisque l'élève ne serait plus attentif aux effets *esthétiques* dans sa création, mais plutôt au respect des correspondances entre son travail et les attentes de l'enseignant. Dit autrement, l'élève saisira rapidement que ce n'est pas en éprouvant du plaisir en exécutant une œuvre artistique qu'il « encaissera » ce qu'on lui présente comme étant le plus important à l'école, soit la construction de sa valeur scolaire, mais bien en respectant les balises de ce qui était demandé par l'enseignant.

Nous sommes fort conscients et empathiques devant les nombreuses difficultés exprimées par plusieurs enseignants afin d'instiguer tous les élèves du secondaire dans une posture de création dans un cadre scolaire et d'assurer, comme réclamé par le MELS, la réussite éducative pour tous. Pour plusieurs enseignants, un discours régulateur fort à même le processus de création demeurerait le seul moyen de s'assurer que certains élèves au comportement « difficile », ou encore des élèves éprouvant d'énormes difficultés académiques, accomplissent et remettent un travail certifiant l'atteinte du cours d'AP. De plus selon d'autres représentations, il ne serait pas possible de faire émerger des capacités esthétiques chez tous les élèves et par le fait même, de rendre possible une acquisition cognitive, car certains groupes d'élèves auraient des capacités esthétiques et imaginatives très réduites, voire nulles. Notre mémoire a en effet révélé que malgré la bienveillance certaine des enseignants et un discours explicitement égalitaire sur la transmission d'une connaissance de l'art inclusive envers tous les élèves, nous retrouvons une structuration implicitement inégalitaire dans la distribution de cette connaissance aux élèves. En effet, malgré les velléités de certains enseignants pour qui les AP pouvaient servir de levier démocratique et social à certains groupes d'élèves, notre mémoire a démontré que les enseignants effectuaient une différenciation implicite des capacités esthétiques des élèves, pour ensuite

moduler la constitutionnalité des interventions pédagogiques selon cette catégorisation des élèves. Rappelons que pour l'élève « fort » possédant un « talent » artistique, un modèle pédagogique basé sur la performance lui permettait d'acquérir des savoirs « verticaux » plus en lien à une connaissance savante et spécialisée de l'art. Pour l'élève ayant peu, ou pas, de capacités esthétiques, un modèle basé sur la compétence et le développement de savoirs « horizontaux » l'amènera à vivre en classe une expérience immédiate de l'art, l'élève étant invité à développer des savoirs opérationnels basés sur les pratiques ordinaires.

Notre analyse confirmait les travaux de Bernstein à l'effet que pour cette dernière catégorie d'élèves requérant plus d'interventions pédagogiques afin de pallier à des manques criants, il y avait au contraire une distribution inégalitaire des savoirs, des modalités d'apprentissage et de l'accès aux ressources. Il est surprenant de constater que la catégorie d'élèves qui reçoit le plus de l'actuelle structuration scolaire, ce sont les enfants jugés comme ayant déjà des capacités esthétiques par les enseignants. Malgré ce constat, ces élèves auront accès à des savoirs techniques et théoriques plus poussés, en plus de bénéficier de beaucoup plus d'heures de cours d'AP pendant leur parcours académique. Il nous semble évident que la mise en place d'un dispositif pédagogique équivalent envers les élèves plus faibles permettrait de faire une réelle différence dans l'acquisition de compétences artistiques, permettant un travail sur les temps longs et secrets de leur corps profond, alors qu'ils sont réduits à inscrire leurs actions dans la concrétude des temps courts des échanges du quotidien, limitant de potentielles ouvertures symboliques. N'oublions pas c'est par la grammaire même du dispositif pédagogique, dans sa structuration formelle de règles internes, que le système éducatif agit sur le potentiel de significations « de manière à restreindre ou à amplifier leurs réalisations » chez l'élève (Bernstein, 2007 : 58). En ce sens, il est permis de croire que l'on juge plus judicieux pour ces enfants en difficulté de recevoir plus d'heures de cours de disciplines jugés plus « essentielles » ou « utiles », que d'ajouter des cours d'art supplémentaires à leur cursus.

Même si les enseignants expliquaient cette différenciation par le fait que les élèves ne sont pas tous académiquement « égaux » et qu'il fallait, par conséquent, moduler les exigences afin d'assurer la réussite de tous, nous croyons que cette différenciation des modèles pédagogiques selon la catégorisation implicite des capacités esthétiques des élèves est névralgique de l'étendue des ouvertures et des limites de la qualité du développement d'un rapport au monde esthétique

chez tous les élèves. En effet, les deux modèles pédagogiques colportent des représentations limitées de la créativité en tant que désincarnation des pratiques sociales constitutives, comme nous le mentionnons plus avant, d'une définition plurielle de l'art. En effet, autant l'individuation sociale du talent d'un élève « fort », appelé à cultiver la valeur d'une subjectivité distinctive érigée en opposition à celles des autres élèves, que l'élève sans capacité esthétique à qui il est demandé d'adopter une posture de travail fait sans plaisir, mais qui démontre de l'effort, soit des qualités prisées en tant que main-d'œuvre flexible et transférable à une mise en ordre économique, ne participent au développement et à la transformation des processus sociaux constitutifs de l'art, mais plus largement, de la société.

Si le dispositif scolaire amène implicitement à reproduire des dynamiques sociales inégalitaires déjà présentes dans la société, nous croyons que les enseignants en AP tiennent toutefois un rôle privilégié afin de soutenir une transformation esthétique « réaliste » chez leurs élèves afin d'encourager ceux-ci à développer un rapport au monde esthétique qui n'inscrit plus, à tout le moins, la créativité en tant que médiation entre les champs de l'éducation et de l'économisme. Même si l'analyse de nos résultats a mis à jour les multiples tensions que vivent et ressentent les enseignants en AP, le plus souvent en lien à la valeur instituante des modalités de leurs interventions pédagogiques faites en classe, nous croyons que la grande liberté de leur pratique académique peut leur permettre de donner sens et de mettre en place les conditions favorables à l'émergence d'un rapport au monde esthétique riche et pluriel. En effet, les enseignants ont largement souligné la grande latitude qui leur était accordée au niveau de la sélection des contenus véhiculés en classe, ce « cadrage fort » leur permettant d'adapter un apprentissage artistique en conformité avec leur lecture des valeurs de l'art. Les nombreux exemples de projets de création réalisés en classe d'AP, tels que rapportés par les enseignants dans les entretiens, nous semblaient riches et féconds au niveau des techniques et matériaux employés, souvent ancrés dans la tradition des courants de l'art et les contextes sociaux de leur émergence, tout en requérant des thématiques interpellantes, quelquefois empruntées à la culture populaire, afin de susciter une accroche émotive et l'engagement des élèves. Si pour nous, la valeur formative de la plupart des projets créatifs ne fait aucun doute, encore faudrait-il que les enseignants en AP soient convaincus de la valeur instituante de leurs interventions pédagogiques faites en classe et cela, sans avoir à toujours surenchérir la teneur des projets d'une valeur sommative. Nous l'avons évoqué, le miroitement par l'enseignement de l'acquisition d'une valeur scolaire chez l'élève

dénature les processus sociaux permettant l'émergence d'un rapport au monde esthétique qui n'est pas totalisé par l'économie.

Comme nous l'avons abordé dans notre précédent chapitre de discussion, nous croyons qu'il serait judicieux pour les enseignants de miser davantage sur la reconnaissance des traces d'effets *esthétiques* éprouvés par l'élève dans sa création, au lieu de rechercher les manques en lien aux critères établis pour le projet. En misant sur la valeur formative de créer juste pour le plaisir de créer, l'enseignant amène l'élève à prendre en compte que « ce qui est essentiel, c'est la part d'imprévisible » de l'œuvre, constitutive à la fois du plaisir du spectateur et du créateur qui « se surprend lui-même » (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 : 168). En se dégageant des processus régulateurs du respect à tout prix des critères en échange d'une reconnaissance certificative, l'enseignant démontre que la valeur instituante de la pratique pédagogique ne se trouve pas, si on prend l'exemple d'une peinture, dans « l'application de règles qui définissent » le tableau, « mais vient de la créativité, de l'inventivité » que l'artiste a su démontrer et des effets esthétiques sur le spectateur (Gabaude, Pandraud & Ramognino, 2010 : 171).

À travers notre travail de recherche, nous avons remarqué que la dimension *esthétique* propre à la réception de la proposition de création de l'élève semblait peu explorée, mis à part la certification du respect des critères de l'enseignant. Nous croyons qu'il pourrait être salutaire de réinvestir ce pôle névralgique de l'échange artistique entre un créateur (l'élève), une œuvre (son travail) et un récepteur (l'enseignant), afin de mobiliser des retours basés sur les émotions et le plaisir vécus par l'élève, par l'enseignant, mais également par la collectivité. En effet, les enseignants en AP ont bien expliqué comment les élèves semblaient fortement apprécier toutes initiatives comportant la présentation des œuvres à leurs parents et à leurs pairs, soit par la tenue d'expositions publiques, ou encore par la réalisation d'œuvres collectives, telles des performances, des sculptures et des murales, qui seront vues et appréciées par différentes cohortes d'élèves de l'école. En réinvestissant cette dimension sociale et collective d'un plaisir partagé par l'art, nous croyons que la constitutionnalité d'un rapport au monde esthétique dans les écoles secondaires pourrait être plus liée au développement d'une valeur poétisante de l'existence.

À savoir si, comme les enseignants l'ont évoqué, ce rapport au monde esthétique peut marquer

durablement les élèves dans leur parcours de vie, sans vouloir bien sûr en faire des artistes à tout prix, nous croyons, à l'instar de Bérardi, que le développement d'un rapport au monde esthétique riche et pluriel chez l'élève peut suivre une destinée différente et au-delà des processus sociaux de partage par lequel il se développe à l'école (Bérardi, 2009b). En effet, nous croyons que l'éthos développé chez l'élève peut se déployer dans des contextes sociaux et des formes sociales différents du monde de l'art, demeurant ainsi invisible dans ses incarnations futures pour les enseignants qui ne peuvent suivre la trajectoire de l'élève sur une longue temporalité. En choisissant de développer les capacités artistiques de leurs élèves sous l'égide d'une pluralité de conceptualisations de l'art et puisée à différents ancrages sociaux, l'enseignant en AP fait le noble choix de respecter l'entière liberté de l'élève, en tant que futur citoyen du monde, à inscrire singulièrement et collectivement son action créative dans la diversité des pratiques humaines.

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie générale :

ARENDDT, Hannah. *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Essais, 1972.

ANSART, Pierre. « Sociologie de l'art », dans *Dictionnaire de sociologie*, Pierre Ansart et André Akoun (dir.), Paris, Dictionnaires Le Robert / Seuil, 1999, p. 35-38.

BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo & Lionel GARREAU. « L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage ? », dans *Recherches Qualitatives*, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, Vol. 30 (2), 2011, p. 175-202.

BARRÈRE, Anne, Géraldine BOZEC & Nathalie MONTOYA. « L'inclusion par l'art ? Promesses et réalités de dispositifs d'éducation artistique et culturelle dans les collèges de Seine-Saint-Denis », dans *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Sous la direction de Barrère, A. et Mairesse, F., Paris, L'Harmattan, 2015, p. 45-65.

BECKER, Howard S., *Les Mondes de l'art*. Paris, Flammarion, Coll. Champs arts, 2010.

BENJAMIN, Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris, Éditions Allia, 2007.

BÉRARDI, Jean-Charles. « Les règles du penser hégélien chez Marx. À propos de la question de la valeur », dans *L'énigme de la valeur. Les paradoxes de son observation sociologique* », Michèle Pagès, Nicole Ramognino, Fabienne Soldini (dir.), France, Publications de l'Université de Provence, 2010, p. 213-223.

BÉRARDI, Jean-Charles. *Prolégomènes à une sociologie de l'art. Les formes élémentaires de l'échange artistique et son procès. Tome 1 : Problématique et méthodologie*. Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Sociales, 2009a.

BÉRARDI, Jean-Charles. *Prolégomènes à une sociologie de l'art. Les formes élémentaires de l'échange artistique et son procès. Tome 2 : Analyse et modèle*. Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Sociales, 2009b.

BERGER, Peter & Thomas LUCKMANN. *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin, 2012.

BERNSTEIN, Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2007.

BLANC-BENON, Laure. « Esthétique/Artistique » dans *Dictionnaire d'esthétique et de la philosophie de l'art*, Jacques Morizot et Roger Pouivet (dir.), 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2007, p. 172-173.

BOLTANSKI, Luc & Ève CHIAPELLO. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard, 2011.

BOUQUILLION, Pierre, Bernard MIÈGE & Pierre MOEGLIN. *L'industrialisation des biens symboliques : les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2013.

BOURDIEU, Pierre. « Question sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question », dans *Penser l'art à l'école*. Paris, Actes Sud, 2001, p. 13-54.

BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Les Éditions du Seuil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

CHIRITA, Mirceau Gabriel, Serge POISSON-DE HARO, Luis Felipe CISNEROS-MARTINEZ & Louis-Jacques FILION. *Entrepreneuriat et industries du domaine des arts et de la culture*. Montréal, HEC Montréal, Cahier de recherche no. 2009-02, 2009.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). *L'éducation artistique à l'école*. Québec, 1988.

CORBO, Claude. *Art, éducation et société postindustrielle : le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*, Sillery, Septentrion, 2006.

CÔTÉ, Jean-François. *Le triangle d'Hermès. Poe, Stein, Warhol : Figures de la modernité esthétique*, Bruxelles, Édition de La Lettre Volée, Collection Essais, 2003.

COUTURE, Francine, & Suzanne LEMERISE. « Le rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques », dans *Hommage à Marcel Rioux. Sociologie critique, création artistique et société contemporaine*. Montréal, Les Éditions Albert Saint-Martin, 1992, p. 77-94.

DARSEL, Sandrine. « Ontologie de l'art » dans *Dictionnaire d'esthétique et de la philosophie de l'art*, Jacques Morizot et Roger Pouivet (dir.), 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2007, p. 338-340.

DEMERS, Bruno. « La dimension esthétique de l'existence humaine : pour une sociologie générale de l'esthétique » dans *Horizons philosophiques*, vol. 15, n°1, 2004, p. 91-116.

DUMONT, Fernand. *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 2014.

ECO, Umberto. *L'œuvre ouverte*, Paris, Éditions du Seuil, 1965.

ELIAS, Norbert. *La civilisation des mœurs*, Paris, Éditions Pocket, Collection Agora, 2011.

FLEURY, Laurent. « Max Weber, les valeurs et la fondation de la sociologie », dans *L'énigme de la valeur. Les paradoxes de son observation sociologique* », Michèle Pagès, Nicole Ramognino, Fabienne Soldini (dir.), France, Publications de l'Université de Provence, 2010, p. 17-33.

FORQUIN, Jean-Claude. « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », dans *Revue française de sociologie*, 25-2, 1984, p. 211-232.

FREITAG, Michel, « Les métamorphoses de la culture », dans *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2002, p. 123-181.

GABAUDE, Charles, Nadège PANDRAUD & Nicole RAMOIGNINO. « De la valeur aux normes sociales. Dictées et récits d'enfants », dans *L'énigme de la valeur. Les paradoxes de son observation sociologique* », Michèle Pagès, Nicole Ramognino, Fabienne Soldini (dir.), France, Publications de l'Université de Provence, 2010, p. 155-181.

GAILLOT, Bernard-André. *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

GAUTHIER, Réal. « Le rapport Rioux vingt-cinq ans plus tard », dans *La vue des Arts*, Vol. 37, No. 148, 1992, p. 12-17.

GOLDMANN, Lucien. *Pour une sociologie du roman*, Paris, Éditions Gallimard, Collections Idées, 1964.

GOSSELIN, Pierre. *Le modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1993

HEINICH, Nathalie. *La sociologie de l'art*, Paris, Éditions La Découverte, Collection Repères Sociologie, Numéro 328, 2004.

HEINICH, Nathalie. *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1998.

HORKHEIMER, Max & Theodor W. ADORNO. *La dialectique de la raison*, Paris, Éditions Gallimard, 1974.

LAFORTUNE, Jean-Marie. « Dispositifs culturels et exclusion/inclusion au Québec : Éducation, immigration et médiation », dans *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Anne Barrère et François Mairesse (dir.), Paris, L'Harmattan, 2015, p. 29-44.

LAVAL, Christian, Francis VERGNE, Pierre CLÉMENT & Guy DREUX. *La nouvelle école capitaliste*, Paris, Éditions La Découverte, 2011.

LE BRETON, David. *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

LE BRETON, David. *La saveur du monde. Une anthropologie des sens*, Paris, Éditions Métailié, 2006.

LEMAÎTRE, Denis. « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », dans *Revue française de pédagogie*, 166 | janvier-mars 2009, p. 17-26.

LIPOVETSKY, Gilles & Jean SERROY. *L'esthétisation du monde : vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Paris, Gallimard, 2013.

LONGTRADE, Agnès. « Plaisir », dans *Dictionnaire d'esthétique et de la philosophie de l'art*, Jacques Morizot et Roger Pouivet (dir.), 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2007, p. 364-368.

MAFFESOLI, Michel. « Le Paradigme esthétique : la sociologie comme art », dans *Sociologie et sociétés*, vol. 17, n° 2, 1985, p. 33-40.

MARCUSE, Herbert. *La dimension esthétique. Pour une critique de l'esthétique marxiste*, Paris, Éditions du Seuil, 1979.

MARCUSE, Herbert. *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1968.

MAZUIR, Françoise. « Le processus de rationalisation chez Max Weber », dans *Sociétés*, 2004/4, numéro 86, 2004, p. 119-124.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). *Programme de formation de l'école québécoise, Arts plastiques*, Québec, Gouvernement du Québec, 2007.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). *Programme de formation de l'école québécoise, Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Chapitre 1, Québec, Gouvernement du Québec, 2006.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). *Programme d'études, Secondaire, Arts plastiques*, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.

MENGER, Pierre-Michel. *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris, Seuil, 2009.

MENGER, Pierre-Michel. *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil, 2002.

MICHELAT, Guy. « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », dans *Revue française de sociologie*. Vol. 16, No. 2, 1975, p. 229-247.

MOLINO, Jean. *Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique*, Paris, Actes Sud / INA, 2009.

MOLINO, Jean. *Homo Fabulator. Théorie et analyse du récit*, Montréal, Leméac/Actes Sud, 2003.

PETITAT, André. « Fiction, pluralité des mondes et interprétation », dans *A contrario*, 2/2006, Vol. 4, 2006, p. 85-107

PHARO, Patrick. « Que valent les valeurs ? », dans *L'énigme de la valeur. Les paradoxes de son observation sociologique* », Michèle Pagès, Nicole Ramognino, Fabienne Soldini (dir.), France, Publications de l'Université de Provence, 2010, p. 51-67

POIRIER, Christian & Myrtille ROY-VALEX. *L'économie créative : Bilan scientifique et analyse des indicateurs de la créativité*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique (INRS), Centre – Urbanisation Culture Société, 2010.

POPPER, Frank. *Art, action et participation. L'artiste et la créativité aujourd'hui*, Paris, Klincksieck, 2007.

POUPART, Jean. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), Montréal, Gaëtan Morin Éditeurs, 1997, p.173-209.

RAMOIGNINO, Nicole. « L'échange symbolique au fondement des pratiques culturelles et artistiques. L'observation du procès littéraire, un exemple de l'action orientée vers autrui », dans *La connaissance du texte - Approches socio-anthropologiques de la construction fictionnelle*, Volume 1. Florent Gaudez (dir.), Paris, L'Harmattan, 2010. p. 147-171.

RAMOIGNINO, Nicole. « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action » dans *Langage et société*, numéro 119, 2007, p. 13-41.

RAMOIGNINO, Nicole. *Lectures actuelles d'œuvres de Balzac*, Volumes 1 et 2, Paris, L'Harmattan, Série Littérature et Société, 2006.

RIOUX, Marcel. « Sociologie critique et création artistique », dans *Sociologie et sociétés*, vol. XVII, no. 2. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1985, p. 5-11.

RIOUX, Marcel. *Le besoin et le désir, ou le code et le symbole : essai*, Montréal, Hexagone, 1984.

RIOUX, Marcel. « L'éducation artistique et la société post-industrielle », dans *Socialisme 69, Revue du socialisme international et québécois*, No. 19, Octobre-Décembre, 1969, p. 93-101.

SABOURIN, Paul. « L'analyse de contenu », dans *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Benoît Gauthier (dir.), 5^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 415-444.

SABOURIN, Paul. « La régionalisation du social: une approche de l'étude de cas en sociologie », dans la revue *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, no 2, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1993, p. 69-82.

SAHLINS, Marshall. *Au cœur des sociétés. Raison utilitaire et raison culturelle*, Paris, Éditions Gallimard, 1980.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Éditions Gallimard, 1996.

SHUQIN, Sun. « Cultural and Creative Industries and Art Education »m dans *Physics Procedia*, Vol.33, 2012, p. 1652-1656.

SHUSTERMAN, Richard. *L'art à l'état vif. La pensée pragmatique et l'esthétique populaire*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992.

SIMMEL, Georg. *Les grandes villes et la vie de l'esprit, suivi de Sociologie des sens*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2013.

STAVROU, Sophia. « Bernstein, Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique », dans *Revue française de pédagogie*. Numéro 158, 2007, p. 165-168.

TALON-HUGON, Carole. *L'esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection *Que Sais-Je?*, 2004.

THOMPSON, Ron. « Creativity, knowledge and curriculum in further education : a Bernsteinian perspective », dans *British Journal of Educational Studies*, Vol. 57, No. 1, 2009, p. 37-54.

VIGEANT, Louise. « Visages du réalisme à travers l'histoire du théâtre », dans *Jeu* 85, 1997, p. 56-64.

WEBER, Max. « Considération intermédiaire : théorie des degrés et des orientations du refus religieux du monde », dans *Sociologie des religions*, Chapitre VII, Paris, Éditions Gallimard, 1996, p. 410-460

Références électroniques :

BRETON, Guy. « MONTRÉAL est une artiste », *Université de Montréal*, publié le 19 octobre 2012, en ligne au : < <http://www.recteur.umontreal.ca/messages-a-la-communaute/article/montreal-est-une-artiste/> >, consulté le 14 novembre 2014.

C2 Montréal, *Dossier de presse*, édition 2018. En ligne au <<https://www.c2montreal.com/fr/news-fr/notre-theme-pour-2018-collisions-transformatives/>>, consulté le 9 juillet 2018.

RAMOGNINO, Nicole. « Le virtuel et sa nécessité dans l'analyse sociologique », dans *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, Le Réel et le virtuel, mis en ligne le 27 janvier 2012, en ligne au : < <http://sociologies.revues.org/3769> >, consulté le 18 octobre 2016.

Ville de Montréal, « Espaces de collaboration / Créativité et innovation », *Stratégie de développement économique 2011-2017*. En ligne au : < http://www.sdemontreal.com/sites/default/files/sde_creativiteinnovation_fr.pdf >, Consulté le 16 décembre 2014.

Articles de journaux :

BROUSSEAU-POULIOT, Vincent, « Subventions à C2MTL: retombées importantes ou impact exagéré? », *La Presse*, Mis à jour le 25 mai 2018, en ligne au < <http://www.lapresse.ca/affaires/economie/quebec/201805/25/01-5183184-subventions-a-c2mtl-retombees-importantes-ou-impact-exagere.php> >, consulté le 9 juillet 2018.

BRUN, Frédéric. « La nécessité d'habiter poétiquement le monde » dans *Le Huffington Post*, 2015, en ligne au < https://www.huffingtonpost.fr/frederic-brun/la-necessite-dhabiter-poetiquement-le-monde_b_7211168.html >, consulté le 4 juin 2021.

HAROUN, Thierry. « 42 ans plus tard - Le rapport Rioux suscite toujours le débat » dans *Le Devoir*, publié le 8 janvier 2011, en ligne au : <https://www.ledevoir.com/societe/education/314243/42-ans-plus-tard-le-rapport-rioux-suscite-toujours-le-debat>, consulté le 9 octobre 2018.

MEUBLAT, Sarah, « C2 Montréal : quelques conseils pour changer le monde à ta façon », *Nightlife*, mis à jour le 27 mai 2016, en ligne au < <http://www.nightlife.ca/2016/05/27/c2-montreal-quelques-conseils-pour-changer-le-monde-ta-facon> >

MOISAN, Pierre, « C2-MTL : du soleil plein la caboche! », *Le Huffington Post Québec*. Publié le 30 mai 2014, en ligne au <http://quebec.huffingtonpost.ca/pierre-moisan/c2-mtl-du-soleil-plein-la-caboche_b_5419484.html>, consulté le 16 décembre 2014.

Sites Internet :

C2 Montréal. En ligne au <<https://www.c2montreal.com/fr/>>, consulté le 9 juillet 2018.

Factry, « À propos », mis à jour en 2021. En ligne au < <https://factry.ca/a-propos/> >

ANNEXE A



N° de certificat
CERAS-2014-15-229-D

Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	« L'enseignement des arts plastiques et la transmission d'un rapport esthétique dans les écoles secondaires du Québec »
Étudiant requérant	Steve Berthiaume (██████████), Étudiant à la maîtrise, FAS-Département de sociologie
Sous la direction de	Paul Sabourin, Professeur titulaire, FAS-Département de sociologie, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CÉRAS.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CÉRAS.

████████████████████
Martin Arguin, Président
Comité d'éthique de la recherche en arts et
en sciences
Université de Montréal

4 mars 2015

Date de délivrance

31 août 2018

Date de fin de Validité

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
Pavillon Lionel-Groulx
3150, rue Jean-Brillant
Local C-9104
Montréal QC H3T 1N8

Téléphone : 514-343-7338
ceras@umontreal.ca
www.ceras.umontreal.ca

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : « L'enseignement des arts plastiques et la transmission d'un rapport esthétique dans les écoles secondaires du Québec »

Chercheur : Steve Berthiaume, candidat à la maîtrise, Sociologie, Université de Montréal

Directeur : Paul Sabourin Ph.D, Sociologie, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS :

1. Objectifs de la recherche :

La recherche vise à documenter quatre dimensions de votre vie d'enseignant : votre parcours comme enseignant des arts plastiques et les spécificités de votre profession, le rapport entre vos modalités pédagogiques et les élèves, votre pratique artistique, si vous en avez une, et finalement votre perception de la place de l'art et de la culture dans la société.

2. Participation à la recherche :

Votre participation à cette étude consiste à rencontrer un intervieweur afin de discuter des dimensions préalablement énumérées. Si vous êtes d'accord, cette entrevue sera enregistrée à l'aide d'une enregistreuse numérique, et ce dans l'unique but d'éviter à l'intervieweur de prendre des notes lorsque vous parlez. Au total, la durée prévue devrait se situer autour de 90 minutes.

3. Confidentialité :

Le chercheur s'engage à ne pas divulguer les renseignements confidentiels. En effet, chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif. Seul le chercheur ou le directeur de la recherche pourra avoir accès à la liste des participants et aux noms correspondants. De plus, aucune donnée personnelle permettant de vous identifier ne sera publiée ou divulguée par les personnes qui travaillent dans cette recherche. Les informations recueillies seront conservées sept ans dans un classeur fermé à clé, à la suite de quoi les renseignements permettant l'identification des participants seront détruits.

4. Risques et avantages :

Cette entrevue vous amènera à réfléchir sur plusieurs dimensions de votre vie d'enseignant ou d'artiste. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience vous amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'intervieweur. Par ailleurs, votre participation à cette recherche sera une occasion pour vous de contribuer au développement des connaissances sur la réalité des enseignants des arts plastiques, de la transmission d'un rapport esthétique à l'école et ultimement, de la place de l'art et de la culture dans la société.

5. Droit de retrait :

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

B) CONSENTEMENT :

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sur simple avis verbal sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée à l'aide d'un appareil numérique.

OUI NON

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

OUI NON

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées

Signature du chercheur _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Steve Berthiaume, au numéro de téléphone suivant : (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse de courriel suivante : steve.berthiaume@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca

Une copie du formulaire de consentement sera remise au participant.

ANNEXE C

« L'enseignement des arts plastiques et la transmission d'un rapport esthétique dans les écoles secondaires du Québec »

SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE – v 6.0

Steve Berthiaume, Université de Montréal

Présentation aux enseignants d'AP :

Bonjour et merci de bien vouloir participer à cette entrevue effectuée dans le cadre de mon projet de mémoire à la maîtrise. Cette recherche est sous la supervision de mon directeur, M. Paul Sabourin du département de sociologie de l'Université de Montréal.

À travers cette entrevue et par le biais de vos expériences, mon intérêt portera sur quatre grandes dimensions : dans un premier temps, votre parcours comme enseignant et les spécificités de votre profession. Ensuite, nous aborderons plus particulièrement les contenus d'enseignement, votre approche pédagogique et le rapport aux élèves. Dans un troisième temps, j'aimerais connaître vos considérations générales sur la place de l'art, de la création, de la culture et de l'éducation dans la société d'aujourd'hui. Finalement, peut-être avez-vous une pratique artistique sur laquelle il sera possible d'élaborer.

L'entrevue doit durer environ une heure trente et à tout moment, pour une raison ou une autre, vous avez la possibilité de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Il est également à votre prérogative de mettre fin à cette entrevue à tout moment. L'entrevue sera enregistrée numériquement afin de faciliter les échanges mais soyez assurés que toutes les informations que vous rapporterez seront traitées confidentiellement et ne pourront jamais être associées à votre identité.

DIMENSION 1 : LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

1.1 Parlez-moi de ce qui vous a amené à devenir enseignant des arts plastiques au secondaire ?

- Vos expériences et formations menant à l'enseignement des arts plastiques ?
- Quels cours avez-vous enseignés ? À quels niveaux ? Depuis combien de temps ?
- Avez-vous eu à enseigner d'autres matières non reliées aux arts ?

1.2 Selon vous, quelle place occupe les arts plastiques à votre école ?

- Comment la direction ou l'administration de votre école perçoit ou soutient l'enseignement des arts, selon vous ?
- Financement des arts adéquat ?

- Activités parascolaires, visites culturelles, évènements spéciaux, expositions étudiantes, artistes invités ou concours en lien aux arts plastiques à l'école ?

1.3 Parlez-vous de contenus ou de méthodes pédagogiques avec vos collègues ? Sur quoi portent ces discussions ?

- Y a-t-il des relations ou des échanges avec les profs des autres disciplines?
- Avec vos autres collègues des arts ?
- Vous arrivent-ils de développer des projets conjoints ?
- Comment me décririez-vous la façon dont vous enseignez en classe ? En quoi est-ce différent ou similaire comparativement à vos collègues ?

1.4 Quelle est l'importance selon-vous de l'enseignement des arts plastiques pour les jeunes d'aujourd'hui ?

- En quoi est-ce pertinent aujourd'hui d'enseigner les arts?
- Croyez-vous que c'est le rôle de l'école de transmettre ces savoirs et techniques ?
- Le rôle de l'école en général ?

DIMENSION 2 : L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AUX ÉLÈVES

2.1 Parler moi quelque peu du programme des arts plastiques. Est-il explicite au niveau des contenus ?

- Avez-vous une grande liberté face au programme ? Est-ce une bonne ou une mauvaise chose selon vous ?
- Consultez-vous des sites, forums ou réseaux sociaux pour établir des projets/idées ?

2.2 Pouvez-vous me parler de quelques projets qui ont bien fonctionnés auprès des élèves ? Ceux qui ont moins bien marchés ?

- Les outils et techniques employées ? Comment déterminer ce choix ?
- Quelles sont les étapes inhérentes à un projet, du début à la fin ? (ex. : Idéalisation, règles à suivre, processus de réalisation technique, œuvre finale, appréciation et retour sur l'œuvre)
- Quelle étape du processus créatif vous semble la plus essentielle, ou sur laquelle vous insistez le plus ? Pourquoi ?

2.3 Dans le programme des arts plastiques au secondaire, on parle de l'acquisition de trois compétences chez l'élève ? Pouvez-vous me les décrire quelques peu ?

- Créer des images personnelles ;
 - o Est-ce que la créativité et l'expressivité sont des valeurs inhérentes à chaque élève, ou il faut les développer ? Est-ce que ça s'apprend ou se cultive ?
 - o Qu'est-ce que ça évoque pour vous le mot « talent » ?
 - o Selon-vous, est-ce que l'enseignement des arts plastiques doit amener l'élève à développer son langage plastique personnel, singulier et arriver à développer son « style » ?
 - o Essayez-vous de les pousser à prendre des risques, à essayer d'innover ?

- Créer des images médiatiques ;
 - o Expliquer moi les types de projets créés ? Pourquoi les avoir choisis ?
 - o À quoi sert cette compétence ? Est-ce le rôle des arts plastiques d'enseigner cette compétence, selon vous ?
 - o Quel est le pourcentage de projets réalisés sous cette compétence ?
- Apprécier des images ;
 - o Comment sélectionner les images/œuvres/artistes choisies à être présenté aux élèves ?
 - o Les élèves puisent-ils beaucoup dans la culture de masse, les marques de consommation ? Que faites-vous pour favoriser leur imaginaire et se détacher des clichés ?
- Et les compétences transversales ? Et les domaines généraux de formation ?

2.4 Parlez moi des étudiants auxquels vous enseignés ?

- Leurs particularités ? Leurs intérêts et motivations ? Leurs attentes et aspirations ?
- Parler moi de leurs aptitudes créatrices, imaginatives et techniques ?
- Y a-t-il, selon vous, un profil spécifique d'étudiants qui sont plus réceptif à votre enseignement ? Qui ont de la difficulté avec la création ?
- Est-ce que votre enseignement change, ou non, selon le niveau des groupes ?
- Avez-vous l'impression que les étudiants ont changés depuis que vous enseignez ? Si oui comment et à quel niveau ?
- Quelles sont vos attentes face à vos étudiants ? Que voulez-vous qu'ils retiennent ?

2.5 Comment procédez-vous au niveau des évaluations ?

- Sur quels critères vous basez-vous pour évaluer le travail des étudiants ? *Critères normatifs ou objectifs vs évaluation d'une progression subjective ?*
- Qu'évaluez-vous au juste ? L'œuvre créer, le respect des règles ou le développement subjectif de l'élève ?
- Selon vous, est-ce que ces évaluations sont un bon moyen pour suivre la progression des étudiants ? Pour mesurer la réussite d'un travail ?

DIMENSION 3 : LA PRATIQUE ARTISTIQUE ET LE MONDE DE L'ART

3.1 Avez-vous une pratique artistique ? Pouvez-vous m'en parler ?

- Formation en arts visuels ?
- Quels liens faites-vous avec votre enseignement ?

3.2 Quelles pratiques ou activités font parties de votre définition de l'art ?

(théâtre ? concert ? lecture ? télé ? cinéma ? danse ? exposition ? cirque ? bande dessinée ? spectacles d'humour ? artisanat, etc.)

- Que pensez-vous des pratiques ou des artistes plus populaires ?
- Selon-vous, est-ce que l'art doit être compris de tous ? Être le plus démocratique possible ? Est-ce correct que l'art s'adresse à des gens spécialisés dans le domaine ?

- Que pensez-vous des musées qui présentent des expositions plus grand public ?
- Est-ce que tout se vaut au niveau des pratiques ou des œuvres d'art ?

3.3 Selon-vous, existe-t-il des règles ou des savoir-faire précis entourant le monde de l'art qu'un artiste qui veut réussir dans le domaine se doit de connaître ?

- Est-ce que la pratique d'un art se doit d'être en rapport à la tradition ?
- Est-ce légitime ou possible pour un artiste de faire de la création en dehors du « monde de l'art » ?
- Voyez-vous la démarche d'un artiste comme quelque chose de très personnelle, voire d'intime, ou il faut plutôt envisager l'art comme un réseau de collaborateurs ?
- Selon vous, est-ce que l'artiste d'aujourd'hui est plus libre qu'autrefois ?

3.4 Comment voyez-vous l'apport des nouvelles technologies à la pratique de l'art ?

3.5 Depuis plusieurs années déjà, on entend parler d'industries culturelles et d'industries créatives. Cette terminologie évoque quoi pour vous ?

3.6 Avez-vous déjà, à un certain moment dans votre pratique artistique, vécu de votre art ? Vendu des œuvres ?

- Croyez-vous que l'artiste peut, ou doit, inscrire sa pratique dans une logique économique ?
- Est-ce correct pour vous qu'un artiste fasse de l'art en dehors de toute considération économique ? Pourquoi ?
- Est-ce différent par rapport à d'autres époques ?
- Selon vous, est-ce acceptable l'apport d'un financement privé à la diffusion des œuvres ? Pour aider à leur création ?
- Est-ce que les habilités acquises par la pratique d'un art peuvent être utiles pour l'obtention d'un emploi ?

DIMENSION 4 : PLACE DE L'ART ET PRATIQUES CULTURELLES

4.1 Quels sont vos pratiques ou habitudes culturelles ?

- Quel type d'activités vous intéresse ? Quels endroits culturels fréquentez-vous ? (théâtre ? concert ? lecture ? télé ? cinéma ? danse ? exposition ? cirque ? bande dessinée ? spectacles d'humour ? etc.)
- Êtes-vous un consommateur de produits culturels ? Aimez-vous en posséder ?
- Qu'est-ce qui dicte vos choix culturels ?
- Liens avec votre enseignement ?

4.2 Parler moi d'une œuvre, peu importe le médium artistique, dont vous vous rappelez avoir été marqué profondément ?

- Qu'est-ce qui vous a touché dans cette œuvre ?
- En quoi cela a pu changer quelque chose dans votre existence ?
- Est-ce que l'art est encore, selon vous, un bon « véhicule » pour toucher les gens ?

4.3 Pouvez-vous m'évoquer quelques œuvres qui ont marqué l'histoire ou la société ?

- Qu'est-ce qui peut distinguer ses œuvres des autres de la même époque ?

4.4 Selon vous, quel est le rôle ou la fonction de l'artiste dans la société d'aujourd'hui ?

- Selon vous, comment cette fonction a changé, ou non, dans le temps ?
- Qui est ou qu'est-ce qu'un artiste, selon vous ?

4.5 Quels sont pour vous les artistes phares du Québec actuellement ?

- En arts visuels ? Dans d'autres domaines artistiques ?
- Pourquoi les considérez-vous important ?