

## **ARTS PLASTIQUES ET ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT : COMMENT REPENSER UNE FORMATION DES ENSEIGNANTS ENGAGÉE ET CRITIQUE ?**

**Maia Morel**, professeure  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **1. Introduction**

Ce texte s'inscrit dans la continuité des travaux qui s'interrogent sur le changement actuel de paradigme dans la formation de l'enseignant<sup>1</sup>, et plus particulièrement dans le domaine des arts. À l'instar de Girard (2015), nous constatons que pour l'enseignant, qui perd définitivement le rôle de « passeur de matière » qu'il occupait traditionnellement, la mission d'éducateur prend une place de premier ordre : si l'école n'est plus l'unique source du savoir et de l'instruction (l'Internet aura toujours une longueur d'avance), elle reste un lieu privilégié pour l'éducation des jeunes. L'enseignant est donc aujourd'hui tenu d'assurer (et d'assumer) cette transformation, entre autres « par le développement de la réflexivité critique, par la capacité de raisonner, d'interpréter son environnement et d'agir de façon judicieuse » (Forges, Borges et Daniel, 2015, p. 41). En ce sens, notre contribution vise à utiliser une expérience d'appréciation de l'œuvre d'art pour examiner l'évolution de la pensée critique des participants lors de la modélisation de situations d'enseignement/apprentissage en arts plastiques au primaire. Il s'agit d'une recherche inductive « par laquelle on souhaite trouver des choses plutôt que de prouver des choses » (Van der Maren 2004, p. 13), à caractère essentiellement descriptif, et qui tente d'offrir des pistes d'exploration pour des travaux ultérieurs.

Nous nous sommes tout d'abord intéressée aux perceptions de nos participants sur le rôle des arts à l'école, dans la mesure où celles-ci peuvent illustrer les « résistances » au changement provenant du milieu scolaire et/ou social. Les arts devant constamment « justifier leur légitimité à éduquer » (Kerlan et Langar, 2016, p. 25), le curriculum québécois propose, s'accordant avec les tendances de l'art actuel, d'arrimer

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

les activités artistiques, d'une part à des domaines généraux de formation (qui visent un ensemble de grandes problématiques sociétales), et d'autre part à des compétences transversales (qui visent le décloisonnement disciplinaire). Dans cette formule, le parcours de l'élève en art « participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 210) ; l'école confierait donc aux disciplines artistiques l'éducation globale des jeunes en s'appuyant sur le fait que les artistes – qui, d'après Zask, seraient « les meilleurs des citoyens » (2002, 2003) – interpellent la société sur des problématiques essentielles (pauvreté, racisme, surconsommation, écologie...). D'où notre questionnement sur les effets d'un travail de réflexion autour de l'art contemporain sur la formation de futurs enseignants du primaire dans une perspective renouvelée, et sur le rôle essentiel que doit jouer la pensée critique dans ce processus.

## **2. Problématique**

Parmi les multiples évolutions qu'ont connues nos systèmes éducatifs dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, la centration sur l'apprenant est sans doute l'une de celles qui ont le plus retenu l'attention des chercheurs. Elle impose en effet d'envisager l'acte pédagogique, de la conception à l'évaluation, dans une perspective totalement nouvelle, l'enseignant perdant la place centrale qu'il occupait auparavant pour la céder à l'apprenant. Ce dernier n'est plus comme un contenant « que l'on remplit », mais une personne ayant la capacité d'apprendre en utilisant des stratégies cognitives, qui constituent le socle de la « pédagogie actualisante » (Gaudet et Lapointe, 2002, p. 289). Ce changement se situe dans le droit fil des conceptions cognitivistes et constructivistes proposées entre autres par Piaget puis Vygotski, qui considèrent que l'on ne s'approprie pas un savoir ou une compétence mais qu'on le/la construit pour soi « l'apprentissage [étant] un processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information nouvelle, modifiant ainsi sa structure cognitive. » (Pôle de l'Est, p. 57). Il s'agit là d'un processus qui mobilise des capacités métacognitives et évaluatives, et qui en particulier sollicite constamment un regard critique des apprenants ; dans la formation à l'enseignement cette prise de conscience positionne la pensée critique parmi les questions majeures du discours sur les compétences professionnelles (Forges,

Borges et Daniel, 2015). Capacité essentielle pour fonctionner efficacement dans la posture enseignante (Daniel, 1998), la pensée critique est considérée comme d'autant plus importante que l'enseignant est auprès de ses élèves un agent multiplicateur (Newman, 1990 ; Roberge, 2014 ; Williams, 2005). Dans des contextes éducatifs, la pensée critique apparaît comme un élément de premier plan pour engager un processus de réflexion sur diverses problématiques, qui peuvent être personnelles, mais aussi sociales (inégalité, exclusion, érosion de la démocratie...) ou universelles, dont la dégradation accélérée de l'environnement, par exemple. Celle-ci nous intéresse particulièrement dans cette recherche car elle représente un enjeu majeur pour l'humanité ; l'école, par sa mission de formation de futurs citoyens (Williams, 2005), est appelée à faire de l'éducation relative à l'environnement un axe prioritaire. Cette dimension est de ce fait visée par le curriculum québécois au chapitre des domaines généraux de formation, qui souligne qu'elle implique « d'adopter une distance critique à l'égard des sollicitations qui appellent à la consommation de biens et de services de tous ordres, incluant les médias, et d'en mesurer l'impact sur l'environnement, sur les rapports sociaux et sur son propre bien-être physique et psychique » (Gouvernement du Québec, 2006, p.46). Dès lors, préparer les futurs enseignants à exploiter ce chantier éducatif dans une perspective actualisée relève de la formation universitaire, domaine dans lequel s'inscrit notre recherche.

À la lumière des constats évoqués précédemment, nous nous sommes demandé où et comment pourrait se manifester la pensée critique dans le contexte de la formation à l'enseignement des arts? Quels types de situations pourraient conduire les étudiants à remettre en question leurs perceptions? Comment les amener à développer une pratique réflexive et engagée en lien avec la problématique environnementale?

Une étude a été menée à cette fin auprès d'un groupe d'étudiants de 3<sup>e</sup> année au programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) d'une université québécoise, le but étant d'établir quelles sont leurs perceptions initiales et de faire évoluer celles-ci à travers un processus de construction de nouveaux savoirs. Nous avons conduit ce projet dans le cadre d'activités d'appréciation d'œuvres d'art contemporain, en nous appuyant sur des indicateurs de la pensée critique (Lipman,

1995/2006) arrimés à l'éducation relative à l'environnement, vue comme un système intégrateur qui contribue au développement de sociétés responsables (Sauvé, 2002).

### **3. Cadre de référence**

Avant d'exposer le déroulement de notre projet et ses résultats, nous donnerons un bref aperçu des concepts que nous avons mis à contribution dans cette recherche.

#### **3.1. Qu'est-ce que la pensée critique?**

Considérée comme un des objectifs éducationnels prioritaires (Forges, Borges et Daniel, 2015), la pensée critique se définit comme un processus qui se caractérise par la présence de critères de jugement, par la sensibilité au contexte et par l'autocorrection (Lipman, 1995/2006).

*Utiliser des critères* c'est s'appuyer sur des raisons adéquates, pertinentes et le plus objectives possible pour formuler des opinions, émettre des évaluations et prendre des décisions. Par ailleurs, l'existence de critères s'avère incontournable dans les sphères artistiques, là où une création subjective s'adresse à d'autres subjectivités : sans critères, la pensée deviendrait ici ce que Georges Kpazaï appelle « [...] une pensée molle, sans forme, arbitraire, laissée au hasard et non structurée » (2015, p. 16). Dans la formation à l'enseignement des arts, le recours aux critères permet donc un discours fondé, reposant sur des raisonnements solides et valables.

*Être attentif aux différents contextes* renvoie à la fois au souci de la spécificité de chaque cas, à l'adaptabilité à un environnement variable, et à la flexibilité dans l'application des normes et principes. En éducation, la pensée critique sensible au contexte évite d'agir de façon mécanique et, par extension, diminue « l'automatisation de l'enseignement » (Forges, Borges et Daniel, 2015, p. 42).

Enfin, *être autocorrectif* introduit la distanciation nécessaire pour que l'individu prenne conscience de ses limites et ses faiblesses et qu'il s'engage vers une amélioration. Concernant l'éducation, il peut s'agir aussi « d'avoir le courage de prendre

des risques, d'accepter l'imperfection et l'échec et de les considérer comme des opportunités de croissance professionnelle et personnelle » (Girard, 2015, p. 97).

Dans cet esprit, nous comprenons la pensée critique comme un processus continu, aidant le futur enseignant à clarifier ses idées, à argumenter ses choix et à expliciter les fondements de ses actes.

### **3.2. L'éducation relative à l'environnement : points d'appui**

Avant de devenir une nécessité de premier degré à laquelle l'école, en tant que lieu de changement, doit répondre, l'éducation relative à l'environnement (ERE) fut une décision politique intergouvernementale : elle tire sa dénomination de la Charte de Belgrade qui a tracé en 1975 les lignes directrices de l'éducation en matière d'environnement à l'échelle de la terre :

Le but de l'éducation relative à l'environnement est de former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux ». (La charte de Belgrade, 1977, p. 4-5)

Destiné au grand public, et plus particulièrement au « secteur du système scolaire » ainsi qu'au « secteur de l'éducation extra-scolaire » (*idem*, point E, p. 5), le document cité formule les principes directeurs des programmes d'éducation relative à l'environnement (*idem*, point F, p. 5) qui jetteront les bases d'une nouvelle dimension de l'éducation fondamentale (Sauvé, 1977).

Au Québec, cette politique se traduit par l'inscription au Programme de formation de l'école québécoise d'un domaine général de formation distinct : « Environnement et consommation », censé amener l'élève

[...] à s'interroger [...] et à découvrir graduellement la complexité et la fragilité de l'écosystème. Il découvrira aussi les relations d'interdépendance qui existent entre

l'homme et son environnement et pourra établir des liens entre la satisfaction de ses besoins et l'utilisation des ressources de son milieu. Il en viendra ainsi à évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement, y compris les siennes propres. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 46)

Ces positions de principe ont donné lieu à plusieurs programmes de recherche qui sont en constante évolution, de même que les optiques qui gravitent autour de l'ERE font aujourd'hui état d'une grande diversité<sup>2</sup>. Ainsi, l'arrivée de la notion de « développement durable »<sup>3</sup> introduit une dimension éco-responsabilisante qui tente, par une « éducation à l'environnement et au développement durable » (EEDD), d'articuler les intérêts écologiques, économiques et sociaux. Il s'agit, pour Lange et Victor (2006), d'un nouveau champ « d'éducation à » s'inscrivant dans une orientation curriculaire nouvelle ; Simonneaux et Simonneaux (2009) revendiquent pour leur part l'intégration de la problématique environnementale aux questions socialement vives (QSV).

Pour nous, ces considérations ramènent au premier plan la formation des futurs enseignants : ce sont eux qui, dans l'exercice de leur fonction, devront ouvrir les consciences des jeunes, répondant aux injonctions du Programme de formation de l'école québécoise quant à l'éducation pour l'environnement (Gouvernement du Québec, 2006) ; ce sont eux également qui, en tant que citoyens adultes, devront adopter une posture critique face aux politiques qui touchent les questions environnementales, et donc assumer une certaine responsabilité pour la société en général (Villemagne, 2016).

C'est dans cette perspective que nous avons envisagé de sensibiliser de futurs enseignants à la problématique environnementale ; en ce qui concerne le choix des termes qui définissent l'orientation de cette étude, nous avons retenu l'expression « éducation relative à l'environnement » (ERE), un choix justifié par l'importance que

---

<sup>2</sup> Au Québec les travaux sur ce sujet sont concentrés autour du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'UQAM (Centr'ERE), qui regroupe les recherches en six axes thématiques.

<sup>3</sup> Le syntagme « développement durable » est institué à partir de la fin des années 1990, après le Sommet de la Terre de Rio tenu par les Nations Unies en 1992.

celle-ci attribue à l'approche sensorielle et émotionnelle (Réseau IDée, 2018, p. 4), dimension incontournable pour une recherche menée, comme dans notre cas, dans le champ du sensible.

#### **4. Méthodologie**

Étude de type exploratoire (que nous avons enrichie avec des éléments de formation), ce travail a respecté le devis de recherche qualitative proposé par Fortin (2010) : les données ont été recueillies avant et après l'intervention dans le but de déterminer si des changements sont survenus entre les deux opérations de mesure et d'en préciser la nature et l'ampleur.

Le projet s'est déroulé à l'hiver 2017 dans un cours de didactique des arts plastiques de 3 crédits (précédé d'un cours préalable de 3 crédits), auprès d'un groupe de 21 étudiants inscrits au programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) au Québec.

Le déroulement prévoyait les séquences suivantes :

- Discussion de groupe au sujet du rôle des arts à l'école;
- Activité d'appréciation d'œuvres d'art engagé;
- Travail sur une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) incluant une intention éducative en lien avec un domaine général de formation;
- Retour réflexif sur des segments de SAÉ, discussions et ajustements.

Les éléments constituant le corpus de la recherche ont été collectés par le moyen de l'observation, de prises de notes sur les activités, ainsi que par l'étude des traces écrites réalisées par les étudiants lors du cours. Chaque étudiant a participé aux échanges verbaux (observés et pris en note à deux reprises) et a laissé, entre les deux séquences verbales, des écrits sous forme de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).

La première série de données est constituée d'énoncés verbaux des participants lors des échanges liés au sujet de la recherche. Ils ont été invités, en s'appuyant sur leurs expériences et/ou observations des situations signifiantes, à formuler leur opinion sur la

place des arts à l'école et leur rôle dans l'éducation, ce qui visait à dresser un portrait de leurs perceptions initiales sur la question.

La deuxième série d'éléments représente des données écrites produites par les participants : l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation autour d'une œuvre d'art contemporain (à leur choix) ciblait leurs capacités à mettre en place une activité d'appréciation de l'œuvre, en l'inscrivant dans une démarche éducative (en l'occurrence l'éducation à l'environnement).

Enfin, la dernière série de données représente des réflexions de groupe sur quelques études de cas, mises en commun et exposées verbalement par chaque équipe. Cette activité d'analyse, révision et ajustement portait sur certains segments des situations d'apprentissage et d'évaluation et, de manière générale, sur les apprentissages réalisés pendant le cours et les façons dont ils ont été intégrés.

L'ensemble de ces données a fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1989), les informations étant classifiées par thème (éléments constants dans les données) afin d'organiser les observations, d'interpréter les résultats et d'en faire ressortir les catégories riches de sens (Fortin, 2010).

## **5. Résultats**

Puisque notre intention première était de déterminer les perceptions des participants sur le rôle des arts à l'école et d'en observer les évolutions au cours de la formation, nous avons examiné les énoncés spontanés émis par les étudiants lors de l'échange sur le sujet, en les regroupant dans les trois catégories suivantes :

a) *l'art comme expression de soi* est l'opinion la plus fréquemment évoquée par les participants : « les arts au primaire devraient servir à se découvrir et à s'exprimer », « il est important pour les jeunes de s'exprimer par l'art et ils doivent pouvoir suivre leur inspiration », « s'épanouir en exprimant [leurs] émotions », « c'est apprendre à se connaître et apprendre à créer », « permet de s'exprimer, aussi de se relaxer », « aide les élèves à laisser s'exprimer leur nature profonde »;



b) *l'art comme développement de la créativité* se place en deuxième position : « sortir du cadre scolaire et laisser aller leur créativité », « permettre aux enfants de créer à partir de qui ils sont, de laisser libre cours à leur sensibilité sans peur », « développer leur côté créatif »;

c) *l'art comme connaissance* a été évoqué en troisième lieu : « l'histoire de l'art est importante », « les arts permettent aux élèves de se développer, de découvrir le milieu artistique », « on leur apprend des techniques », « on leur fait connaître différents courants artistiques, différents matériaux et techniques ainsi que des artistes ».

Nous avons alors dirigé la discussion vers la question des arts plastiques en lien avec les objectifs éducatifs du Programme de formation de l'école québécoise, et nous avons invité les participants à donner leur avis sur les liens possibles entre les arts plastiques et l'éducation au sens large (éventuellement entre l'art et les domaines généraux de formation) ; les réponses (peu nombreuses) reçues à ce sujet se sont organisées en deux catégories :

d) *l'art en lien avec d'autres disciplines* : « j'ai vu une fois un projet d'art sur l'eau... ce n'était pas à l'école... j'ai trouvé ça original : là on pourrait faire des liens avec les sciences », « on peut intégrer le dessin dans l'apprentissage de la langue, en illustrant des textes », « demander aux élèves de faire des créations artistiques dans n'importe quel projet scolaire »;

e) *l'art en lien avec la pensée humaniste* : « on pourrait donner des thèmes, la paix par exemple, cela les ferait réfléchir sur la chance de vivre en paix », « je me demande si une carte de vœux pour la Saint-Valentin est seulement du bricolage... je crois que ça leur permet de se connecter avec leur âme », « je crois que les arts plastiques font partie intégrante de l'être humain, sans eux ce ne serait pas complet ».

La série suivante de données a visé le travail des participants, référence artistique à l'appui, sur une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) incluant une intention éducative (séquence précédée d'une activité organisée, avec intervention de la

chercheuse, sous forme de lecture et d'appréciation de l'œuvre de Friedensreich Hundertwasser, 1928-2000).

Les informations collectées à cette étape devaient nous éclairer sur la compréhension par les participants des liens à établir entre l'art et l'éducation, ainsi que sur leur capacité de développer une pratique réflexive concernant la planification de situations pédagogiques en lien avec les domaines généraux de formation (dont l'éducation à l'environnement).

Sans rendre compte de l'ensemble des données que nous avons pu inventorier à cette étape, nous traiterons ici seulement les éléments concernant la construction de nouveaux savoirs, et notamment :

*a) conjuguer appréciation de l'art et domaines généraux de formation* : les choix d'intention éducative ont été faits à raison de 13 sur 21 à partir du domaine « Environnement et consommation », 6 sur 21 à partir de « Orientation et entrepreneuriat », les deux choix restants étant répartis entre « Vivre ensemble et citoyenneté » et « Santé et bien-être »;

*b) établir des liens et en dégager le sens* : les questions d'appréciation autour des œuvres visaient principalement l'aspect langagier, thématique et/ou technique ; un autre groupe de questions visait le sensible et/ou l'imagination, par exemple « aimez-vous cette œuvre? », « à quoi cette œuvre te fait penser? », « qu'aurais-tu fait différemment en réalisant cette œuvre ? ».

Une dernière série de données est issue des travaux d'équipe sur quelques segments des SAÉ que les participants ont présentées à l'étape précédente, et qui devaient être soumis à une révision et à des ajustements arrimés aux indicateurs de la pensée critique :

*a) réponse aux critères* : amener la classe à saisir le message de l'œuvre et/ou l'engagement de l'artiste,

b) *sensibilité au contexte* : engager une réflexion en lien avec une problématique sociétale visée par un domaine général de formation,

c) *autocorrection* : améliorer la démarche pédagogique.

Nous proposons ici quelques exemples des questions révisées et ajustées, se rapportant à la problématique environnementale, aspect qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche.

Œuvre de référence	Avant	Après
Frans Krajcberg. <i>La révolte III</i> , 1984	<i>Quel est le matériel qu'utilise l'artiste dans son œuvre ?</i>	<i>Que <b>veut montrer l'artiste</b> quand il utilise des arbres brûlés par les incendies de forêts pour créer son œuvre ?</i>
Julie Picard. <i>Roues de fortune</i> , 2014-2015	<i>Penses-tu que la surconsommation est un problème au Québec ? Quels objets surconsommons-nous ?</i>	<i><b>Que penses-tu de la surconsommation</b> au Québec? Quels objets surconsommons-nous ?</i>
Véronique Doucet. <i>Habitat chlorophylle</i> , 2009	<i>Donne ta propre définition du mot « chlorophylle » qu'on retrouve dans le titre de l'œuvre.</i>	<i><b>Pourquoi</b> l'artiste a-t-elle utilisé dans le titre de son œuvre le mot « chlorophylle » ?</i>

Lors de la synthèse de ce dernier travail, l'ensemble des participants a été d'accord sur le fait que « l'art contemporain est très utile pour amorcer une activité visant l'intention éducative d'une SAÉ », parce que « l'artiste peut être très présent dans la vie sociale et aborder des questions sociétales » et que « l'art contemporain pose des questions et cela permet de viser toute compétence transversale » ; toutefois « ce n'est pas cela que l'on voit dans les classes » et « jamais on n'a fait cela dans mon parcours d'avant ».

Ces résultats de recherche nous permettent de discuter la compréhension que les participants ont d'une œuvre dans un contexte d'éducation par l'art (en l'occurrence, d'éducation à l'environnement), à partir des constats relatifs au fonctionnement de la pensée critique, ce à quoi sera consacrée la sous-section suivante.

## **6. Discussions**

Notre objectif était de déterminer comment un projet mené autour de l'appréciation de l'art contemporain pouvait nourrir la pensée critique de futurs enseignants à l'égard du potentiel éducatif de l'art à l'école, et plus particulièrement en lien avec la problématique environnementale.

### **Perceptions initiales des participants concernant le rôle des arts à l'école**

Les résultats de la discussion de groupe montrent que deux tiers de répondants adhèrent aux « idées expressionnistes » sur l'art, reconnu comme « source de motivation de l'enfant, de développement de l'estime de soi... » (Lemonchois, 2007, p. 39). Bien que plusieurs recherches plaident pour une place prépondérante de la sphère émotive dans l'éducation (Boelen, 2017, p. 203), et puissent aller jusqu'à parler de la dimension « hédoniste » de l'apprentissage (Girard, 2015, p. 63), dans le cas des arts plastiques au primaire cette position pourrait à notre avis s'avérer ambiguë : le fait de voir dans l'art une activité « agréable » peut facilement amener l'enseignant à perdre de vue l'objet d'apprentissage dont l'art est porteur, et sa démarche d'enseignement peut rapidement glisser vers le bricolage, l'amusement et le « passe-temps » (Savoie, 2009).

En ce qui concerne l'opinion exprimée par le reste des participants, elle correspond à une conception classique de l'art, selon laquelle « il [est] soumis à d'autres

disciplines : les arts [servent] à étudier les formes géométriques, à aborder des questions philosophiques ou à illustrer des connaissances littéraires ou scientifiques... » (Lemonchois, 2007, p. 39), sans que soit reconnue et opérationnalisée la valeur éducative de l'art en soi.

Ainsi, les perceptions initiales des participants témoignent d'un tableau mitigé en termes de rôle des arts à l'école : l'art a une place, il est « utile », mais il reste secondaire comme discipline porteuse d'un savoir. Cette position amènerait sans doute J.-M. Zakhartchouk à insister encore une fois sur le fait que, tout comme la culture, l'art « [...] n'est pas une cerise sur le gâteau et un simple supplément d'âme, ce qui implique en particulier de [le] mettre au cœur des activités quotidiennes de l'école et non dans un "secteur" à part » (2005).

Enfin, nous sommes consciente que les perceptions exprimées par les participants reflètent leurs vécus lors de leur scolarité et, puisque la formation culturelle « signifie utiliser des compétences professionnelles des enseignants pour développer des compétences chez les élèves » (Zakhartchouk, 2005), nous avons été amenée à chercher des stratégies de formation pour les aider à avancer dans leurs apprentissages en lien avec le rôle éducatif de l'art à l'école.

### **Construction de nouveaux savoirs**

Lors de la phase formative de notre projet, nous avons prêté attention d'une part à la capacité des participants de croiser les arts et les domaines généraux de formation, et d'autre part à leur capacité de chercher des significations d'une œuvre afin d'établir des liens avec une intention éducative.

Pour ce qui est du premier point, il s'est avéré que malgré le peu d'occasions d'engager une réflexion sur la relation entre l'art et les domaines généraux de formation que les participants ont pu avoir, ils ont réussi à établir des maillages pertinents, ce qui nous laisse penser que d'une manière globale les futurs enseignants sont suffisamment familiers avec cette dimension du programme scolaire. Ainsi, dans les travaux de nos participants, quatre sur les cinq domaines généraux inscrits au programme de formation

ont été ciblés, domaines leur offrant une ouverture réflexive et permettant d'aborder « des problématiques proches de la vie » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 42) ; parmi ceux-ci, à notre grande satisfaction (et sans que cela soit demandé expressément), l'éducation à l'environnement a été privilégiée par les participants (62 %). Les sujets abordés dans les SAÉ en lien avec cette problématique (par exemple, la déforestation, la pollution des nappes phréatiques, la production de déchets non dégradables, la disparition des abeilles, etc.) ont été présentés devant la classe, et ont servi comme prétexte de discussion sur le domaine général de formation « Environnement et consommation » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 46) ; de cette manière, les participants qui ont construit des intentions éducatives en lien avec d'autres domaines généraux de formation ont pu contribuer à cette réflexion, ce qui nous permet d'affirmer que tout le groupe de participants a pris conscience de l'enjeu sociétal en question qui, nous l'espérons, trouvera une place dans leur future pratique enseignante.

Quant au deuxième point qui nous intéresse ici, l'appréciation de l'œuvre et la recherche de ses significations, les prestations des participants se sont généralement axées sur une approche formelle de l'analyse des œuvres. Cette difficulté d'aborder l'œuvre d'art en dégageant le sens est soulignée par les chercheurs, et confirmée par les participants à notre recherche ; le phénomène s'expliquerait par « l'hypervalorisation des compétences en création au détriment de la compétence "apprécier" » (Trudel, De Oliveira et Mathieu, 2018, p 113). Réfléchir, faire des recherches, associer et/ou formuler des hypothèses sur les significations de l'œuvre est effectivement une activité peu pratiquée dans l'enseignement des arts ; ce terrain d'apprentissage reste encore un chantier à explorer dans la formation des futurs enseignants afin de les amener à s'approprier une démarche pédagogique qui « ne porte pas sur une explication de l'œuvre aux élèves, mais plutôt sur un engagement soutenu de ces derniers dans une recherche de ce que l'œuvre exprime ou communique » (*idem*, p. 117).

### **L'exercice de la pensée critique**

Comme nous l'avons vu lors du travail sur des éléments des SAÉ produites par les participants, le processus d'analyse, de révision et d'ajustement demandait une

mobilisation accrue de leur capacité de jugement et/ou de discernement ; les exemples cités précédemment, qui indiquent la manière dont les questions visant une intention éducative ont dû être reformulées, démontrent que les résultats espérés n'auraient pas pu être atteints sans que l'on ne s'engage dans une activité de penser, en commun. Ainsi, puisque notre intention était de créer des situations permettant de réfléchir sur les idées émises et de les justifier, nous avons fait appel à des techniques couramment utilisées dans la communauté de recherche philosophique (CRP). Nous avons notamment introduit dans les discussions du groupe la « généralisation », en proposant aux participants de cibler des thèmes (des « dimensions génériques ») pour chacune des questions, fait qui « [...] nous permet de les aborder par la suite avec beaucoup plus de nuances et de finesse parce que nous prenons en compte les concepts qui sont en jeu » (Gagnon, 2005, p. 36). À plusieurs reprises, les participants ont été obligés de mieux définir et/ou peaufiner leur prestation, en précisant, par exemple : « Quel est l'élément dominant de ta question ? », ou « Cette question tourne autour de quel thème ? », etc.

La prise en compte de ce travail est à notre avis essentielle parce qu'il permet d'organiser un cheminement dans la construction du savoir, ce qui donne les clés de lecture de l'œuvre, sans se limiter à une simple présentation de ses dimensions formelles.

Enfin, nous tenons à remarquer une fois de plus que la tendance observée chez les participants de formuler des questions équivoques et/ou confuses, tout comme le faible niveau d'expérience d'appréciation en général, témoigne qu'ils reproduisent des situations connues lors de leur scolarité ; comme nous l'avons déjà souligné dans nos travaux antérieurs, un processus de « dissociation » vis-à-vis de ces expériences du passé est nécessaire pour diminuer les difficultés dans l'activité réflexive et, par extension, diminuer les barrières qui persistent dans la compréhension de l'art contemporain (Morel, 2015, p. 179).

## **7. Conclusion**

La question du rôle de l'art contemporain dans l'éducation relative à l'environnement abordée dans cet article se veut une contribution tangible à la formation initiale des futurs enseignants, et plus particulièrement pour ce qui touche la didactique

des arts plastiques au primaire. Arrimée aux changements continuels et complexes de fonctions que l'enseignant doit assumer, cette recherche apporte de nouveaux éléments sur les savoirs incontournables à la formation universitaire à l'égard des prescriptions du Programme de formation de l'école québécoise, visant notamment le maillage entre l'enseignement des arts et les domaines généraux de formation (Gouvernement du Québec, 2006, p. 41). Elle propose aussi des exemples concrets de l'approche lipmanienne, permettant à l'enseignant d'activer sa pensée critique quant aux significations de l'œuvre, et de créer des liens entre l'art et ce qui est présentement un enjeu sociétal majeur : la dégradation de l'environnement. Aussi, l'importance accordée aux discussions de groupe offre la possibilité d'exercer la réflexivité commune, de construire de nouveaux savoirs, et d'améliorer les idées de départ.

Enfin, nous aimerions penser que notre démarche s'inscrit parfaitement dans l'énoncé du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, document traversé dans son ensemble par la dimension culturelle (Gouvernement du Québec, 2001, p. 60) ; nous espérons aussi que l'art contemporain, emblème culturel de notre temps, sera pour l'enseignant une source de nouvelles idées pédagogiques et éducatives, et finira par devenir pour lui une véritable « source de plaisir » (Émond, Eick de Lima et Marin, 2015).

### **Références bibliographiques**

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Boelen, V. (2017). Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant. *Éducation relative à l'environnement*, 14(1), 201-211.

Daniel, M.-F. (1998). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Québec : Les Éditions Logiques.



Émond, A.-M., Eick de Lima, L. et Marin, D. (2015). Les sources du plaisir de l'art contemporain. *Éducation et francophonie*, 43(1), 45–62.

Forges, R., Borges, C. et Daniel, M.-F. (2015). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans G. Kpazaï (dir.), *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire* (p. 41-62). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière éducation.

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gaudet, J. d'A. et Lapointe, C. (2002). L'équité en éducation et en pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, XXX(2). Consulté à l'adresse : <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/11-gaudet.html#h-3>

Girard, M.-A. (2015). *Le changement en milieu scolaire québécois*. Repentigny : Éditions Reynald Goulet Inc.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Consulté à l'adresse : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

Kerlan, A. et Langar, S. (2016). *Cet art qui éduque*. Paris : Éditions Fabert.

Kpazaï, G. (2015). Illustration de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (ÉPS) : une piste pour un développement

de la pensée critique en formation initiale. Dans G. Kpazaï (dir.), *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire* (p. 13-39). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

La charte de Belgrade. (1977). *Aménagement et Nature*, 45, 4-5.

Lange J.-M. et Victor P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.

Lemonchois, M. (2007). L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ? *Formation et Profession*, 14, 37-39.

Lipman, M. (1995/2006). *À l'école de la pensée* (trad. N. Decoste), Bruxelles : De Boeck Université.

Morel, M. (2015). Didactisation des arts visuels. Vers un nouveau paradigme ? *Nouvelles Études Francophones*, 30(2), 171-183.

Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies : A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(19), 41-56.

Pôle de l'Est. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*. Victoriaville : Cégep de Victoriaville.

Réseau IDée. (2018). Quelles sont vos représentations de l'EDD ? *INFOR'Idée*, 1(2018), 4-7. Consulté à l'adresse : [https://www.reseau-idee.be/inforidee/pdf/Infor\\_1\\_2018.pdf](https://www.reseau-idee.be/inforidee/pdf/Infor_1_2018.pdf)

Roberge, G. (2014). Promouvoir la littératie critique dans l'ensemble du curriculum et rendre les milieux d'apprentissage plus sécuritaires. *Faire la différence... De la recherche à la pratique* (monographie de recherche n° 48). Consulté à l'adresse : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_PromotingCriticalLiteracyFr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_PromotingCriticalLiteracyFr.pdf)

Sauvé, L. (1977). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.

Savoie, A. (janvier 2009). *L'intégration des arts à l'école : entre luxe, déficience et nécessité*. Consulté à l'adresse :

[http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Editos/edito\\_janvier\\_2009.htm](http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Editos/edito_janvier_2009.htm)

Simonneaux L. et Simonneaux J. (2009). À la croisée des questions socialement vives et du développement durable : étude de la relation alimentation environnement avec des enseignant(e)s. *Didaskalia*, 34, 67-104.

Trudel, M., De Oliveira, A. et Mathieu, É. (2018). L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie*, 46(2), 109-124.

Van Der Maren J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Villemagne, C. (2016). Éducation relative à l'environnement des adultes. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader, *Éducation, Environnement et Écocitoyenneté* (p. 157-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Williams, R. (2005) Targeting critical thinking within teacher education : the potential impact on society. *The Teacher Educator*, 40, 163-187.

Zakhartchouk, J.-M. (2005). *L'enseignant, un passeur culturel*. Communication présentée à la 3<sup>e</sup> rencontre Nationale Cdi-Doc, Bordeaux. Consulté à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/Actes/Bordeaux\\_2005/zakhartchouk.pdf](https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Bordeaux_2005/zakhartchouk.pdf)

Zask, J. (2003). *Art et démocratie*, Paris : Presses universitaires de France.

Zask, J. (2002). Peuples de l'art. *Cités*, 11, 67-79.