

Un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art
en éducation artistique au secondaire

Isabelle Guillard

Thèse
présentée
au
Département d'éducation artistique

comme exigence partielle au grade de

philosophae doctor (Ph.D.)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

Mars, 2023

© Isabelle Guillard, 2023

**CONCORDIA UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES**

This is to certify that the thesis prepared

By: Isabelle Guillard

Entitled: Un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Of Philosophy (Art Education) complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

_____Chair
Dr. Monika Gagnon

_____External Examiner
Dr. Mona Trudel

_____External to program
Dr. Kathleen Vaughan

_____Examiner
Dr. Anne-Marie Émond

_____Examiner
Dr. David Pariser

_____Thesis Supervisor
Dr. Richard Lachapelle

Approved by _____
Dr. Anita Sinner, Graduate Program Director

January 31, 2023 _____
Dr. Annie Gérin, Dean
Faculty of Fine Arts

RÉSUMÉ

Un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire

Isabelle Guillard, Ph. D.
Université Concordia, 2023

Cette recherche a pour but de développer un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art qui relie l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement au secondaire. Celle-ci examine les avantages d'un enseignement animé par une équipe d'experts composée d'un enseignant spécialisé en arts plastiques et d'un artiste professionnel du programme *La culture à l'école*. Plus précisément, cette recherche s'appuie sur l'expérience et l'expertise de trois équipes formées d'un enseignant et d'un artiste pour créer un projet éco-art en milieu scolaire par des approches collaboratives. Suivant les cinq phases de modélisation, ces équipes ont travaillé à la préparation, planification, réalisation, évaluation et communication de trois projets éco-art auprès de six classes d'élèves dans deux écoles durant l'année scolaire 2018-2019.

Selon une méthodologie qualitative interprétative, cette étude s'oriente sur les principes de la recherche-action collaborative. Par un cycle d'actions dynamiques, elle contextualise la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique de cocréation pour apporter des améliorations à la pratique personnelle, la formation professionnelle et la qualité du milieu de vie. Son cadre théorique issu du socioconstructivisme, de la démarche de projet et du nouveau matérialisme ont permis d'établir des niveaux d'interrelation pouvant mener à terme un véritable processus de partenariat. Celui-ci a également favorisé un rapport plus étroit avec l'environnement par la construction d'une identité commune faisant appel à la réflexion et aux dimensions éthiques dans la production d'œuvres éco-art avec la participation des élèves.

Les résultats provenant d'entrevues semi-dirigées, d'observations directes, de groupes de discussion et de journaux de bord démontrent que la complémentarité du rôle de l'enseignant et de l'artiste contribue à enrichir la pratique par le partage de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans une perspective de durabilité. L'atteinte de ces objectifs laisse entrevoir de nouvelles formes d'expression artistique plus responsable qui se rattachent aux préoccupations du milieu de pratique en art contemporain. Le modèle d'enseignement proposé se situe entre les savoirs savants du curriculum formel et les savoirs d'expérience du curriculum réel. Se référant au chaînon de la transposition didactique, l'auteur offre un guide à la fois pratique et théorique basé sur des méthodes autobiographiques d'investigation pouvant se combiner au domaine de la pédagogie, de l'écologie de l'éducation artistique et des arts visuels.

Mots clés : Éducation artistique, éducation relative à l'environnement, modèle d'enseignement, éco-art, secondaire, collaboration, cocréation, partenariat, démarche de projet, nouveau matérialisme, éthique, autobiographie.

ABSTRACT

This research aims to develop a collaborative teaching model focused on eco-art, a practice that connects arts education and environmental education in secondary school. It examines the advantages of a teaching method led by a team of experts: a teacher specializing in the visual arts, and a professional artist from the *Culture in the Schools* program. More specifically, this research is based on the experience and expertise of three teams made up of the aforementioned professionals when creating an eco-art project in the school environment through collaborative approaches. Following the five modeling phases, these teams worked on the preparation, planning, implementation, evaluation, and communication of three eco-art projects with six classes of students in two schools during the 2018-2019 school year.

Using an interpretative qualitative methodology, this study is based on the principles of collaborative action research. Through a cycle of dynamic actions, it contextualizes the learning community as an educational co-creation strategy to bring about improvements in personal practice, professional training, and the quality of the living environment. Its theoretical framework, derived from socio-constructivism, the project approach, and the new materialism, has made it possible to establish levels of interrelation that can ultimately lead to a true partnership process. It also fosters a closer relationship with the environment through the construction of a common identity calling for reflection and ethical dimensions in the production of eco-art works with the participation of students.

The results, obtained from semi-directed interviews, direct observations, focus groups, and journals, show that the complementarity of the role of the teacher and the artist contributes to enriching practice by sharing knowledge, know-how, and interpersonal skills from a sustainability perspective. Achieving these objectives suggests new forms of more responsible artistic expression that relate to the concerns of the contemporary art practice community. The proposed teaching model is situated between the scholarly knowledge of the formal curriculum and the experiential knowledge of the real curriculum as implemented in reality. Referring to the chain of didactic transposition, the author offers a practical and theoretical guide based on autobiographical methods of investigation, that can be combined with the fields of pedagogy, ecology of artistic education, and the visual arts.

Keywords: Arts education, environmental education, teaching model, eco-art, secondary, collaboration, co-creation, partnership, project approach, new materialism, ethics, autobiography.

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord adresser mes plus sincères remerciements à mon directeur de recherche, le professeur Richard Lachapelle pour m'avoir accompagnée tout au long de ma formation. Ayant poursuivi mes études doctorales en parallèle avec mon enseignement au secondaire, je n'aurais jamais réussi ce projet de vie sans son soutien indéfectible. Merci de m'avoir donné la flexibilité d'accomplir cette recherche à mon rythme en prenant soin de comprendre mes préoccupations. Ton écoute et tes conseils ont su me guider et me donner confiance en mes ressources personnelles. Enfin, merci pour ces moments de partage et de collaboration où tu m'as initiée au domaine de la recherche scientifique, j'en garderai de précieux souvenirs.

Je souhaiterais par la même occasion exprimer toute ma gratitude et mes remerciements à la professeure Anne-Marie Émond et au professeur David Pariser pour avoir accepté de faire partie de mon comité de thèse et d'avoir apporté leur expertise dans l'élaboration et l'écriture de mon projet de recherche. Je remercie également les professeures Kathleen Vaughan et Mona Trudel, membres externes pour leur intérêt et évaluation attentive. Vos commentaires m'ont permis de progresser et d'accomplir de nouveaux défis.

Ce projet de recherche, bien que solitaire, ne se saurait concrétisé sans la collaboration des enseignants et des artistes participants. Je tiens donc à remercier personnellement les enseignants Julie Dufresne, Youssef Gharbaoui et Marie-France Brunet ainsi que les artistes Nathalie Levasseur, Manuel Chantre et Marie-Josée Pinard

pour leur complicité, coopération et bienveillance. Votre travail n'a fait que démontrer votre professionnalisme et motivation dans la poursuite d'une éducation qui répond aux besoins de notre société. Nos échanges ont été des moments privilégiés des plus inspirants.

Je remercie l'Université Concordia pour la qualité de son enseignement et les bourses reçues par le Département d'éducation artistique et le *Public Scholars Program* de l'École d'études supérieures. Je remercie tout spécialement la professeure Anita Sinner qui a marqué de manière significative l'orientation de ma pratique comme artiste, chercheure et enseignante ainsi que ma conception du curriculum dans l'enseignement des arts plastiques.

Enfin, je ne peux m'empêcher de remercier du fond du cœur mes chers parents Denise et Bernard Guillard qui m'ont toujours encouragée dans l'atteinte de mes objectifs. Merci de m'avoir transmis ces valeurs fondamentales à mon éducation et d'avoir contribué à mon épanouissement. Je remercie aussi ma fille Éliisa pour m'avoir apporté autant de bonheur et de joie au cours de ces années. Ensemble, nous avons grandi et appris l'une de l'autre. Merci pour ta patience et ton inspiration créative.



Dessin de ma fille Éliisa qui me représente en train de travailler sur ma thèse en 2019

AVANT PROPOS

Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Notre seule autorité est celle de notre expérience intérieure et de notre œuvre.
Peu importe si cette œuvre est anonyme ou célèbre. La plus grande œuvre –
Le Grand Œuvre - est notre propre vie.
Nicolescu, 1996

À Éliisa

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES FIGURES	XIII
CHAPITRE 1 INTRODUCTION	1
1.1 PRÉLUDE.....	1
1.2 DÉMARCHE ARTISTIQUE.....	2
1.3 MON ENSEIGNEMENT EN ARTS PLASTIQUES.....	9
1.4 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	10
1.5. RÉSUMÉ DES CHAPITRES	15
CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS : CADRE THÉORIQUE.....	20
2.1. CONTEXTE HISTORIQUE ET PARADIGME DE L'ART ÉCOLOGIQUE.....	21
2.1.1 <i>Un mouvement artistique en plein essor.....</i>	25
2.2 L'ÉTHIQUE DANS LA PRATIQUE ÉCO-ART.....	26
2.2.1 <i>Le nouveau matérialisme : un concept intégrateur</i>	28
2.3 LES POINTS DE RENCONTRE ENTRE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT ET L'ÉDUCATION ÉCO-ART	30
2.3.1 <i>Une définition de l'éducation relative à l'environnement</i>	34
2.3.2 <i>La transition socioécologique et les enjeux de l'éducation au développement durable.....</i>	37
2.4 VERS UNE RECOMPOSITION ÉTHICO-ESTHÉTIQUE DE LA PRAXIS	39
2.5 LES INTERVENTIONS D'ARTISTES EN MILIEU SCOLAIRE	41
2.6 RÉSUMÉ DU CHAPITRE.....	45
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE : LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE.....	46
3.1 LE PARADIGME DE LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE ET LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA CHERCHEURE	46
3.1.1 <i>Les points de convergence des différentes déclinaisons de la recherche-action</i>	51
3.2 UNE DÉFINITION DE LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE	53
3.2.1 <i>Le sujet et la relation d'apprentissage.....</i>	58
3.2.2 <i>L'objet et la relation didactique</i>	59
3.2.3 <i>L'agent et le rapport à la matière dans la relation d'enseignement</i>	60
3.2.4 <i>Le milieu de vie</i>	61
3.3 PRÉSENTATION D'UNE MODÉLISATION DE LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE	62
3.4 LES DISPOSITIFS DE COLLECTE DE DONNÉES	65
3.4.1 <i>L'entrevue semi-dirigée individuelle</i>	67
3.4.2 <i>Les groupes de discussion.....</i>	69
3.4.3. <i>Les observations directes des participants</i>	70
3.4.4 <i>L'écriture de mémos théoriques.....</i>	72

3.4.5 <i>Le journal de bord</i>	73
3.5 L'ANALYSE DES DONNÉES	74
3.5.1 <i>Le processus de condensation et de codification</i>	76
3.5.2 <i>L'organisation et la présentation des données</i>	79
3.5.3 <i>L'élaboration et la vérification des conclusions</i>	79
3.6 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE-ACTION	80
3.6.1 <i>Les critères méthodologiques</i>	81
3.6.2 <i>Les critères relationnels</i>	82
3.7 LA PLACE DU PRATICIEN-CHERCHEUR : L'EXPERTISE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ARTISTE MISE À CONTRIBUTION	84
3.8 RÉSUMÉ DU CHAPITRE	85
CHAPITRE 4 NATURE ET FONCTIONNEMENT DU TRAVAIL DE COLLABORATION	86
4.1 LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	86
4.2 DESCRIPTION DES PROFILS DES PRATICIENS-CHERCHEURS	88
4.2.1 <i>Portraits des enseignants</i>	88
4.2.2 <i>Portraits des artistes</i>	92
4.3 LE CONTEXTE ET MILIEU SCOLAIRE	97
4.4 PLANIFICATION DES PROJETS ÉCO-ART	101
4.4.1 <i>Le Mandala organique</i>	102
4.4.2 <i>La sculpture de forme humaine liée aux enjeux de la surconsommation</i>	112
4.4.3 <i>La gravure au laser sur bois</i>	123
4.5 LE JOURNAL DE BORD DES ENSEIGNANTS	131
4.6 RÉSUMÉ DU CHAPITRE	132
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS SUR LES PROJETS ÉCO-ART	134
5.1 UNE THÉORISATION DE LA PRATIQUE	134
5.2 UNE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION ÉCO-ART	135
5.2.1 <i>La narration et le récit de vie comme sources de connaissance</i>	137
5.2.2 <i>L'écriture dans la démarche artistique</i>	140
5.2.3 <i>Les matériaux : un déclencheur de réflexions sur l'art et l'écoresponsabilité</i>	142
5.2.4 <i>L'objet de création écosophique</i>	146
5.2.5 <i>L'exploration de nouvelles formes d'expression et de représentation</i>	148
5.3 LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANT ET ARTISTE	155
5.4 CRITÈRES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN ÉCO-ART	162
5.5 RÉSUMÉ DU CHAPITRE	170
CHAPITRE SIX LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT COLLABORATIF AXÉ SUR LA PRATIQUE ÉCO-ART	173
6.1. UNE DÉFINITION DU CURRICULUM	173
6.2 CADRE THÉORIQUE DU MODÈLE D'ENSEIGNEMENT COLLABORATIF AXÉ SUR LA PRATIQUE ÉCO-ART	178
6.2.1 <i>Les interrelations entre la pédagogie et la didactique</i>	180
6.3 LA DÉMARCHÉ DE PROJET	182

6.3.1 Phases du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art..	184
6.4 LE PARTENARIAT EN COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	193
6.4.1 Dynamique relationnelle et consensuelle	196
6.5 UNE ÉDUCATION QUI RELIE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES ET L'ENVIRONNEMENT	200
6.6 LIMITES ET DÉFIS DE LA RECHERCHE	203
6.7 EN GUISE DE CONCLUSION.....	204
RÉFÉRENCES.....	207
ANNEXE 1 : MÉMO DE TYPE DESCRIPTIF, ANALYTIQUE ET INTERPRÉTATIF.....	234
ANNEXE 2 : LISTE DES CATÉGORIES : PROCESSUS DE CODIFICATION DES DONNÉES	235
ANNEXE 3 : COLLECTE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE.....	236
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AVEC LES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS.....	237
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AVEC LES	238
LES ARTISTES PARTICIPANTS.....	238
ANNEXE 6 : PROTOCOLES DES GROUPES DE DISCUSSION	239
ANNEXE 7 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	243
ANNEXE 8 : PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	244
ANNEXE 9 : LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	256
ANNEXE 10 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS	257
ANNEXE 11 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX ARTISTES	259

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	DESCRIPTION DES PHASES D'ANALYSE LORS DES GROUPES DE DISCUSSION AVEC LES PRATICIENS-CHERCHEURS	78
TABLEAU II	ÉQUIPES DES PRATICIENS-CHERCHEURS ET PROJETS ÉCO-ART	102
TABLEAU III	PROJET DE MANDALA AVEC L'ENSEIGNANTE JULIE DUFRESNE ET L'ARTISTE NATHALIE LEVASSEUR	109
TABLEAU IV	PROJET DE SCULPTURE DE FORME HUMAINE LIÉE AUX ENJEUX DE LA SURCONSOMMATION AVEC L'ENSEIGNANTE MARIE-FRANCE BRUNET ET L'ARTISTE MARIE-JOSÉE PINARD	120
TABLEAU V	PROJET DE GRAVURE AU LASER SUR BOIS AVEC L'ENSEIGNANT YOUSSEF GHARBAOUI ET L'ARTISTE MANUEL CHANTRE	128
TABLEAU VI	LES CINQ PHASES DU MODÈLE D'ENSEIGNEMENT COLLABORATIF AXÉ SUR LA PRATIQUE ÉCO-ART INSPIRÉ DE LA DÉMARCHE DE PROJET	186
TABLEAU VII	POSITIONS DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ARTISTE DANS UNE DÉMARCHE DE PROJET COLLABORATIF ADAPTÉ DE HUBER (2020).....	190

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1	ISABELLE GUILLARD, <i>LUEUR D'ESPOIR</i> , HUILE SUR TOILE, 30" X 40", 2001.....	1
FIGURE 1.2	ISABELLE GUILLARD, <i>SOL ÉPINEUX</i> , HUILE SUR TOILE, 48" X 72", 2003	2
FIGURE 1.3	ISABELLE GUILLARD, <i>CHAMP URBAIN</i> , HUILE SUR TOILE, 48" X 72", 2003.....	3
FIGURE 1.4	ISABELLE GUILLARD, <i>TERRAIN VACANT</i> , 48" X 72", HUILE ET SABLE SUR TOILE, 2004.....	5
FIGURE 1.5	ISABELLE GUILLARD, <i>ÉTUDES DE SOL</i> , 5" X 7", HUILE, SABLE, TERRE NOIRE, VERNIS, SUR TOILE.....	5
FIGURE 1.6	ISABELLE GUILLARD, <i>SOL ROCHEUX</i> , 48" X 72", HUILE SUR TOILE, 2003.....	6
FIGURE 1.7	ISABELLE GUILLARD, <i>REFLETS</i> , 36" X 55", HUILE SUR TOILE, 2005	7
FIGURE 1.8	ISABELLE GUILLARD, <i>LA RIVIÈRE-ROUGE</i> , 36" X 55", HUILE SUR TOILE, 2010.	7
FIGURE 1.9	ISABELLE GUILLARD, <i>FEUILLES D'AUTOMNE</i> , 36" X 64", HUILE SUR TOILE, 2007.....	8
FIGURE 1.10	ISABELLE GUILLARD, <i>NATURE RADIOACTIVE</i> , 36" X 64", HUILE SUR TOILE, 2011.....	8
FIGURE 2.1	MODÈLE DE L'ÉDUCATION ÉCO-ART ADAPTÉ DE INWOOD (2008) ET SUNASSEE ET AL. (2021, p. 225).....	32
FIGURE 2.2	LES COMPOSANTES DU PROGRAMME STIM, MODÈLE REPRODUIT PAR CLARK ET BUTTON (2011, p. 43)	34
FIGURE 2.3	ÉPISTÉMOLOGIE DE LA PRATIQUE ÉCO-ART EN ÉDUCATION ARTISTIQUE.....	40
FIGURE 3.1	LA TRIPE FINALITÉ DE LA RECHERCHE-ACTION REPRODUITE PAR GUAY ET PRUD'HOMME (2018, p. 242).	54
FIGURE 3.2	LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS UN CONTEXTE DE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE REPRODUITE PAR LEGENDRE (2005, p. 1240) ET ORELLANA (2002, p. 113).	56
FIGURE 3.3	UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION REPRODUITE PAR GAY ET PRUD'HOMME (2018, p. 245).	66
FIGURE 3.4	COMPOSANTES DE L'ANALYSE DES DONNÉES, MODÈLE INTERACTIF REPRODUIT PAR MILES ET HUBERMAN (2003, p. 31).	75
FIGURE 3.5	COMPOSANTE DE L'ANALYSE DES DONNÉES, MODÈLE DE FLUX REPRODUIT PAR MILES ET HEBERMAN (2003, p. 28).	76
FIGURE 3.6	MODÈLE VISUEL DU PROCESSUS DE CODAGE DANS LA RECHERCHE QUALITATIVE REPRODUIT PAR CRESWELL (2012, p. 244).	77
FIGURE 4.1	EXERCICES DE TRESSAGE	110
FIGURE 4.2	EXERCICES DE TRESSAGE	110
FIGURE 4.3	ATELIER DE TEINTURE	110

FIGURE 4.4	ATELIER DE TEINTURE	110
FIGURE 4.5	RÉALISATION DES MANDALAS	111
FIGURE 4.6	RÉALISATION DES MANDALAS	111
FIGURE 4.7	INSTALLATION DES MANDALAS	111
FIGURE 4.8	INSTALLATION DES MANDALAS	111
FIGURE 4.9	PLAQUE COMMÉMORATIVE.....	111
FIGURE 4.10	MOULAGE DU CORPS AVEC PELLICULE PLASTIQUE	121
FIGURE 4.11	COMPARTIMENTS À L'INTÉRIEUR D'UNE TÊTE REPRÉSENTANT DES MOYENS ÉCORESPONSABLES DE DIMINUER L'EMPREINTE ÉCOLOGIQUE	121
FIGURE 4.12	FENÊTRE SUR LE MONDE	121
FIGURE 4.13	CYBORG (CRÉATURE HYBRIDE).....	121
FIGURE 4.14	EXPOSITION DES SCULPTURES (MISS UNIVERS)	122
FIGURE 4.15	EXPOSITION DES SCULPTURES (ENFANT JOUANT À LA MARELLE).....	122
FIGURE 4.16	EXPOSITION DES SCULPTURES LORS DU JOUR DE LA TERRE. SIRÈNE FAIT DE MATÉRIAUX DIVERS.....	122
FIGURE 4.17	DESSIN D'OBSERVATION.....	129
FIGURE 4.18	DESSIN GRAPHIQUE	129
FIGURE 4.19	DESSIN GRAPHIQUE	129
FIGURE 4.20	GRAVURE AU LASER ILLUSTRANT UN COQUILLAGE ET DES SOUVENIRS DE VACANCES À LATTAKIÉ EN SYRIE.....	130
FIGURE 4.21	DESSIN ET POÈME GRAVÉS AU LASER.....	130
FIGURE 4.22	GRAVURE AU LASER REPRÉSENTANT UNE SÉLÉNITE DE LA PROVINCE DE BOLOGNE EN ITALIE	130
FIGURE 4.23	EXPOSITION DES SCULPTURES AU LASER SUR BOIS	130
FIGURE 5.1	APPRÉCIATION DES MANDALAS DANS LE PARC DE LA FABRIQUE-SAINT-MARTIN.....	152
FIGURE 5.2	SCULPTURE SYMBOLIQUE DES EFFETS NÉGATIFS DE LA GUERRE SUR L'ENVIRONNEMENT...	155
FIGURE 5.3	OMBRE D'UN VISAGE DANS UN COQUILLAGE	159
FIGURE 5.4	DESSIN D'OBSERVATION.....	159
FIGURE 5.5	SCULPTURE SUR LE THEME DU MAQUILLAGE ET L'INDUSTRIE DU COSMÉTIQUE.....	166
FIGURE 5.6	SCULPTURE SUR LES ACTIVITÉS SPORTIVES ET LEURS IMPACTS SUR L'ENVIRONNEMENT	166

FIGURE 5.7	SCULPTURE REPRÉSENTANT DEUX IDENTITÉS DE GENRE CONFRONTÉES AUX DUALITÉS DE LA POLLUTION ET D'UN MONDE MEILLEUR.....	169
FIGURE 6.1	LA CHAÎNE CLASSIQUE DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE ADAPTÉE PAR PERRENOUD (2012, P. 70).....	175
FIGURE 6.2	INTERFACE DU DESIGN PÉDAGOGIQUE DÉMONTRANT L'INTERRELATION ENTRE LA PÉDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE REPRODUITE PAR LEGENDRE (2005, P. 404).....	181
FIGURE 6.3	LES CINQ PHASES D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT COLLABORATIF AXÉ SUR LA PRATIQUE ÉCO-ART INSPIRÉES DE LA DÉMARCHE DE PROJET.	185
FIGURE 6.4	NIVEAUX D'INTERDÉPENDANCE SELON LE CONTINUUM PROPOSÉ PAR LITTLE (1990) ADAPTÉ PAR BEAUMONT ET AL. (2010, P. 9).....	197
FIGURE 6.5	LES DIVERSES FORMES DE COLLABORATION REPRODUITES PAR LARIVÉE ET AL. (2006, P. 530).....	198

CHAPITRE 1 INTRODUCTION

1.1 Prélude

Mon intérêt pour les arts visuels a commencé lorsque j'étais adolescente. À cette époque, je souhaitais devenir une enseignante en arts plastiques et une artiste peintre. De mémoire, mes projets d'arts plastiques portaient principalement sur l'exploration formelle des techniques et des matériaux. Je m'adonnais à des expérimentations pour découvrir la matière et lui donner forme à travers mon imagination et ma créativité. Bien que ces moments aient contribué à développer mon identité artistique et à m'apporter un sentiment de grande liberté, je ne me rappelle pas avoir été sensibilisée aux enjeux environnementaux, ni même avoir participé à des projets de création qui lui étaient associés dans ma communauté. L'éducation relative à l'environnement ne faisait pas partie de ma formation éducationnelle. Mes cours se déroulaient majoritairement dans la classe d'art. Nous avions très peu d'activités à l'extérieur à l'exception des sorties scolaires pour établir un contact avec le milieu de vie.

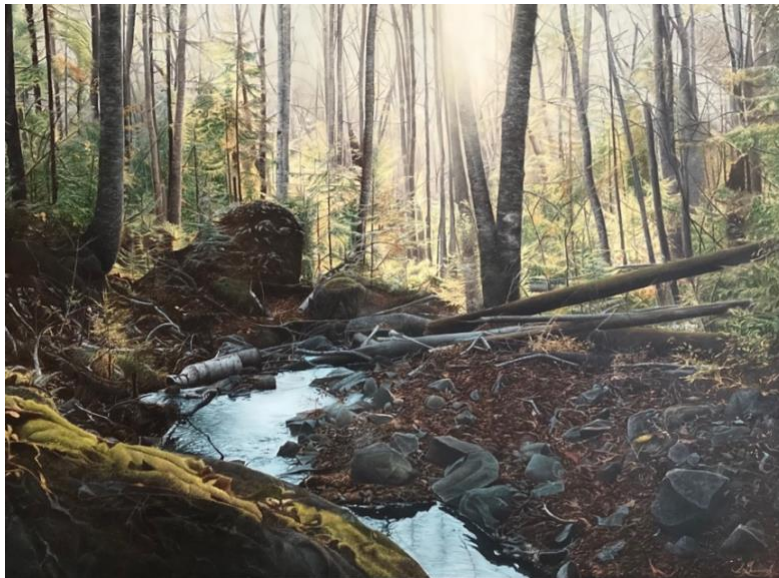


Figure 1.1 : Isabelle Guillard, *Lueur d'espoir*, 2001, huile sur toile, 30 X 40 pouces.

1.2 Démarche artistique

Lors de mes études universitaires au baccalauréat, j'ai entrepris une démarche artistique axée sur le paysage qui s'est manifestée par une admiration profonde de la nature et une réelle passion pour la peinture. Mes tableaux faisaient appel à la métaphore et au passage du temps. Je représentais des chemins en forêt et des cours d'eau en mouvement dans lesquels je pouvais me projeter et établir une relation de réciprocité (voir Figure 1.1). Mon travail s'est donc construit à travers cette exploration du milieu naturel et de la matière pour représenter ma vision du paysage. Après avoir séjourné en Colombie-Britannique et en Alberta pour travailler sur le reboisement de terrains défrichés par l'industrie forestière, j'ai commencé à prendre conscience des impacts de l'activité humaine sur l'environnement. Cette expérience en dehors des grandes métropoles m'a fait constater l'ampleur des désastres écologiques causés par la coupe forestière et comment l'être humain pouvait exercer sa domination sur la nature et la gestion des ressources naturelles (voir Figure 1.2).



Figure 1.2 : Isabelle Guillard, *Sol épineux*, 2003, huile sur toile, 48 X 72 pouces, Collection Colart.

Ma formation à la maîtrise m'a permis d'approfondir ma démarche artistique à travers une méthode heuristique afin d'en saisir sa portée et préciser ses concepts. Considérant le paysage comme une pratique culturelle de transformations sociales, je me suis d'abord penchée sur le choix de mes sujets et la façon de les représenter. À travers ce processus réflexif, j'ai été amenée à identifier les symboles, idéologies et conventions picturales qui lui étaient associés en me rattachant aux œuvres d'artistes modernes et contemporains. En travaillant mes compositions à plus grande échelle sans ligne d'horizon, j'ai voulu créer un effet d'ambiguïté de l'espace et de ses références pour inviter le spectateur à entrer dans ces lieux et à observer de plus près certains détails de la nature et objets qui en font partie, tels que des pneus, du papier ou du plastique (voir Figure 1.3). Ces mises en scène m'ont conduite à interpréter mes sujets de manière poétique, tel un assemblage de choses inanimées pouvant produire un effet à la fois dramatique et subtil (Bennett, 2004).



Figure 1.3 : Isabelle Guillard, *Champ urbain*, 2003, huile sur toile, 48 X 72 pouces.

Here each thing is individuated, but also located within an assemblage each is shown to be in relationship with the others, and also with the sunlight and the street, and not simply with me, my vision, or my cultural frame. To encounter the gutter as a mise-en-scène rather than as a trash is to glimpse a culture of things irreducible to the culture of objects. (Bennett, 2004, p. 351)

La photographie est un outil essentiel dans mon travail qui me sert à créer des éléments complexes de la nature que l'humain ne peut percevoir à l'œil nu. Afin de matérialiser ces espaces naturels transformés par les activités humaines, j'ai utilisé des spatules et des couteaux plutôt que des pinceaux. J'ai aussi mélangé la peinture à l'huile avec du sable ou de la terre pour obtenir une substance consistante et donner une sensation plus tactile sur la surface de mes tableaux (voir Figures 1.4 et 1.5). Par de nouveaux rapports esthétiques, j'ai pu concilier certaines dualités entre la beauté et la laideur, le naturel et l'artificiel. Ces reconfigurations m'ont amenée à me questionner sur le concept même de la nature qui a longtemps été rationalisé et objectivé au point d'être considéré comme indifférent à nous-mêmes. À travers l'utilisation des principes et éléments de l'art tels que la couleur, la texture et l'espace, j'ai créé des analogies se référant à l'assèchement des sols et la pollution de l'eau (voir Figures 1.6 à 1.10). Comme disait Magritte, la peinture n'est qu'une représentation mentale de ce que nous vivons à l'intérieur (Whitfield, 1992). C'est la culture qui fait cette conception, qui invente cette impression avec une qualité que nous ressentons comme beauté (Schama, 1995). Le paysage est donc pour moi un moyen de rétablir cette connexion essentielle à l'environnement naturel, mais aussi d'apporter un regard critique sur sa transformation par les activités humaines en faisant appel à l'histoire et la physicalité de la matière.



Figure 1.4 : Isabelle Guillard, *Terrain vacant*, 2004, 48 X 72 pouces, huile et sable sur toile.

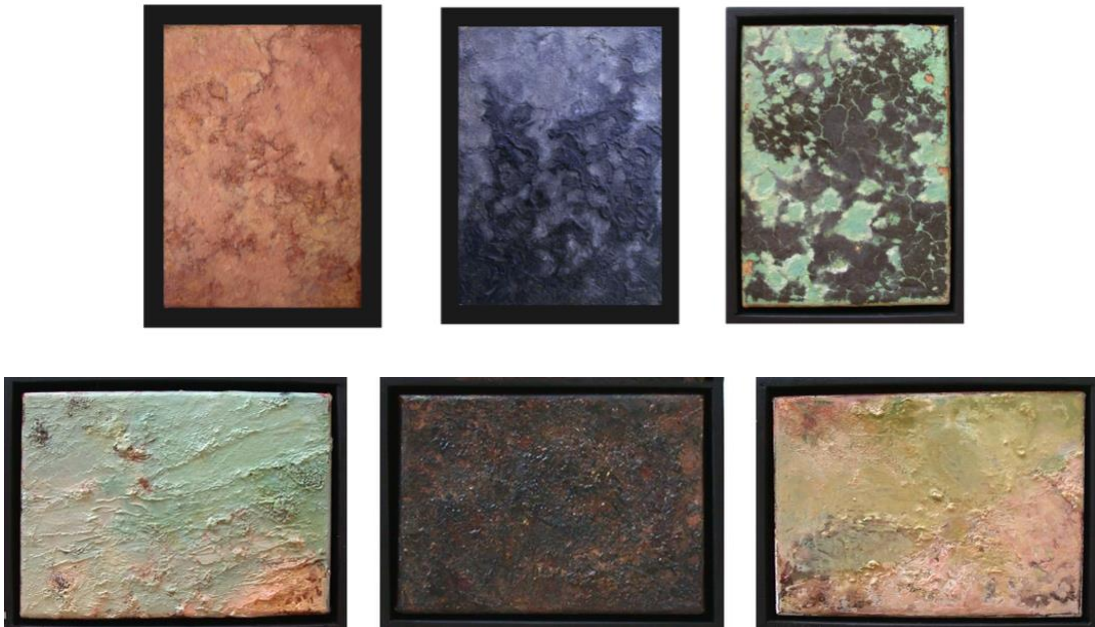


Figure 1.5 : Isabelle Guillard, *Études de sol*, 2004, 5 X 7 pouces, huile, sable, terre noire, vernis, Collection privée.



Figure 1.6 : Isabelle Guillard, *Sol rocheux*, 2003, 48 X 72 pouces, huile sur toile.



Figure 1.7 : Isabelle Guillard, *Reflets*, 2005, 36 X 55 pouces, huile sur toile, Collection privée.



Figure 1.8 : Isabelle Guillard, *La Rivière-Rouge*, 2010, 36 X 55 pouces, huile sur toile, Collection privée.



Figure 1.9 : Isabelle Guillard, *Feuilles d'automne*, 2007, 36 X 64 pouces, huile sur toile, Collection d'œuvres d'art RBC (Banque Royal du Canada).



Figure 1.10 : Isabelle Guillard, *Nature radioactive*, 2011, 36 X 64 pouces, huile sur toile.

1.3 Mon enseignement en arts plastiques

Pendant plusieurs années, j'ai poursuivi une pratique artistique en parallèle avec mon enseignement. Malgré la charge de ma tâche éducative qui occupait une grande partie de mon temps, j'arrivais à trouver des moments pour créer dans mon atelier et me ressourcer. Cet équilibre était essentiel à mon bien-être. À travers mon parcours, j'ai eu la chance de participer à des expositions dans les galeries et centres culturels et de côtoyer des artistes, dont Suzanne Joubert qui a été une mentore ainsi que Peter Krausz, Pierre Dorion, Michael Smith et Claire Pentecost, mes professeurs à la maîtrise. Ces artistes ont nourri ma créativité en me faisant découvrir mon plein potentiel.

Lors de cette formation, j'ai développé « une connaissance intuitive et personnelle de la création » qui m'a permis de construire des schémas de représentation pouvant être transposés dans mon enseignement (Gosselin et al., 1998, p. 648). Je me suis en quelque sorte servie de ma pratique artistique comme levier d'apprentissage pour susciter la motivation de mes élèves et les engager dans des projets qui touchent à l'environnement. Depuis une vingtaine d'années, j'occupe un poste à temps plein à l'école secondaire Curé-Antoine Labelle où je donne des cours de peinture, d'arts plastiques, et de multimédia aux élèves des programmes du régulier et de la concentration arts plastiques. Cette expérience m'a amenée à concevoir ma pratique artistique et mon enseignement comme des pratiques interreliées et complémentaires. L'art et la pédagogie sont devenus des terrains fertiles pour entreprendre des projets de cocréation et par le fait même apporter des améliorations à ma pratique d'enseignement. Mes réalisations avec mes élèves, mes collègues et partenaires de la communauté m'ont permis de vivre mon enseignement comme un travail de création

en faisant appel à « la subjectivité, l'expérientiel, la poésie, la spontanéité et la liberté dans le travail éducatif (Gagné, 2018, p. 131).

1.4 Contexte et problématique de recherche

Au cours de mes études doctorales, la nature de mon travail s'est orientée vers une pratique plus collective dans le but d'améliorer la qualité de l'environnement naturel et celle de l'enseignement des arts plastiques. Ce désir était aussi empreint d'une volonté d'amener les adolescents à mieux comprendre le monde qui les entoure et à développer un savoir-agir face aux changements climatiques. À travers mes observations, j'ai constaté qu'il y avait souvent une grande disparité entre ce que les élèves apprenaient à l'école et la réalité dans laquelle ils vivaient. Je pense en autres à un projet dans lequel les élèves devaient réaliser un documentaire sur les espèces animales menacées du refuge faunique de la Rivière-des-Mille-Îles situé près de leur école. La plupart pouvaient facilement identifier des animaux emblématiques comme le tigre et l'ours polaire que l'on voit dans les médias sociaux, mais aucune des cinquante-cinq espèces menacées vivantes sur le territoire (Courrier Laval, 2020). Une visite au Centre de l'interprétation de l'eau et de l'usine de filtration du quartier Sainte-Rose leur a donné la possibilité de s'informer sur la gestion de cette ressource naturelle et d'être sensibilisés à une consommation plus responsable dans le but de mieux la préserver. Une exploration de la rivière en canoë a également contribué à observer la faune pour établir une connexion avec l'habitat de ces espèces. Ces expériences m'ont amenée à créer de nouvelles formes d'expression artistique qui traitent de la complexité des problèmes environnementaux et de la réhabilitation du milieu de vie. J'ai depuis réalisé un jardin éco-art sur le terrain de mon école avec la

collaboration d'enseignants et partenaires de la communauté, dont l'artiste Nathalie Levasseur et le Centre de formation horticole de Laval. Ce projet qui a été financé par le programme *La Culture à l'école*, la *Fondation Monick-Fitz-Back*, la *Fondation Desjardins* et le *Carrefour jeunesse-emploi de Laval* est composé d'une sculpture de saules vivants, de nichoirs, de plates-bandes de fleurs médicinales, d'un chemin délimité par des plessis, d'une forêt nourricière et d'une fontaine en mosaïque inspirée de l'artiste Antoni Gaudi. C'est dans cette perspective éducative que j'ai voulu développer une littéracie éco-art qui relie l'enseignement des arts plastiques à celui de l'écologie afin d'offrir un accompagnement aux enseignants et apporter des changements curriculaires¹.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, l'environnement est présenté comme un thème intégrateur (Sauvé et al., 2003) faisant partie de l'un des cinq domaines généraux de formation (DGF) : « Environnement et consommation » (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001a ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, 2007). Ce domaine a pour intention éducative « d'amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement » (MELS, 2006, p. 1).

¹ Je souhaiterais spécifier que cette recherche en éducation éco-art se relie à des valeurs éthiques et de respect envers la nature et le monde du vivant. En ce sens, elle reconnaît les peuples autochtones comme étant les précurseurs de cette pensée et culture épistémologique. Leurs traditions, leurs histoires et leurs relations avec la Terre sont une source d'inspiration et un modèle d'enseignement pour le présent et les générations à venir.

À celui-ci, s'ajoutent les domaines : « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Médias » et « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Ceux-ci sont conçus comme des lieux de convergence d'interventions éducatives (Landry et al., 2016) pouvant enrichir les situations d'apprentissage et développer une compréhension plus globale sur les grandes questions de notre siècle. Toutefois, l'environnement demeure un apprentissage facultatif « qui ne fait pas l'objet d'une planification d'ensemble dans les curriculums scolaires primaire et secondaire » (Auger-St-Onge, 2021, p. 14).

Les questions environnementales sont abordées sporadiquement dans certaines disciplines, essentiellement dans les programmes de science et technologie, en univers social et en éthique et culture religieuse, des disciplines plus étroitement concernées par les enjeux socioécologiques, et, la plupart du temps, au gré de l'intérêt personnel des enseignantes et des enseignants et/ou de leurs élèves. (Auger-St-Onge, 2021, p. 14)

Au Québec, on constate un manque important de ressources didactiques et pédagogiques pour les enseignants au secondaire sur les pratiques d'une éducation relative à l'environnement. Dans un avis sur le renouveau pédagogique, le Conseil supérieur de l'Éducation (2007) mentionne que le *Programme de formation de l'école québécoise* « ne contient pas de repères pour l'intégration des domaines généraux de formation » et que par conséquent il s'avérait difficile de faire un suivi sur leur prise en compte entre les disciplines au fil des années (p. 19). Ce manque de cohérence est d'ailleurs soulevé par Bonhoure et Hagnerelle (2003) dans un rapport de l'Éducation nationale en France. En Ontario, une politique a permis de mettre en œuvre le programme *Préparons l'avenir dès aujourd'hui* par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 2007 afin de faire appel aux dimensions fondamentales de l'éducation relative à l'environnement à travers tous les niveaux du système d'éducation. De plus, un guide de préparation pour les

enseignants intitulé *Natural curiosity : Building children's understanding of the world through environmental inquiry* a été créé par l'Université de Toronto afin d'offrir des approches fondées sur le questionnement (*inquiry-based learning*) et l'apprentissage expérientiel (*experiential learning*). Face à l'urgence des changements climatiques qui se font sentir à l'échelle planétaire, des mesures gouvernementales comme celles du Lab22 qui préconisent la création de situations pédagogiques liées à l'écocitoyenneté dans les écoles secondaires sont essentielles pour faciliter la coordination et la coopération entre partenaires et enseignants. De ce fait, l'éducation relative à l'environnement devrait être considérée comme une dimension globale faisant partie du cours d'arts plastiques pour guider les enseignants dans leur pratique et surtout les amener à agir de façon commune à un projet de société.

Le programme *La culture à l'école* a été pour moi un moyen de faire connaître à mes élèves des artistes du milieu culturel ayant une pratique artistique environnementale. En invitant des artistes dans la classe d'arts plastiques pour donner des ateliers de courte et de longue durée, il m'a été possible de faire vivre à mes élèves de nouvelles expériences liées à l'art contemporain et de les initier au processus de création dans la production d'œuvres artistiques. Ces ateliers avaient aussi pour objectifs de démystifier le statut social de l'artiste et d'établir une relation de réciprocité. Le modernisme en art a longtemps renforcé la notion de génie solitaire de l'artiste, apportant ainsi certains défis dans la production d'œuvres collaboratives (Kester, 2011). C'est à travers ces échanges et ce partage de connaissances que j'ai voulu éclaircir ce rapport relationnel entre enseignant et artiste afin de comprendre comment celui-ci pouvait se négocier et s'actualiser dans le

travail de collaboration et apporter un changement de paradigme. C'est aussi en essayant de définir la complémentarité de leur rôle respectif comme passeurs culturels que j'en suis venue à explorer leurs dimensions artistiques et pédagogiques en contexte scolaire afin d'intégrer les objectifs et les principes d'une éducation relative à l'environnement.

Pour répondre à la problématique de recherche citée en amont de ce présent chapitre, le but de cette recherche a pour intention d'élaborer un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire.

La question principale de recherche vise à mieux comprendre :

Quelles connaissances émergent de la collaboration entre l'enseignant spécialisé en arts plastiques et l'artiste dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement axé sur la pratique éco-art?

D'autres sous questions me permettront d'explorer :

Quel rôle les artistes peuvent-ils jouer dans le développement de nouvelles approches pédagogiques ?

Quelles stratégies d'enseignement peuvent être utilisées pour favoriser une éducation éco-art ?

Quels liens peuvent être établis entre l'éducation éco-art et l'éducation relative à l'environnement ?

L'objet de cette recherche a donc pour objectif d'évaluer le travail de collaboration entre l'enseignant et l'artiste dans la construction d'un modèle d'enseignement issu des préoccupations du milieu de pratique et du champ de la recherche. Son cadre théorique se base essentiellement sur la réalisation de trois projets éco-art par trois équipes composées d'un enseignant et d'un artiste afin de mettre à contribution des expertises différentes issues du domaine des arts visuels et de l'éducation. Celui-ci vise à développer de nouveaux savoirs signifiants et contextuels à travers l'action dans une réalité concrète et un processus collectif pouvant mener à des changements professionnels, personnels, pédagogiques, éducationnels, sociaux et environnementaux (Orellana, 2002).

1.5 Résumé des chapitres

Ce premier chapitre décrit le contexte ainsi que la problématique de recherche. Il situe mon cheminement comme artiste peintre, enseignante en arts plastiques et chercheuse en éducation artistique à travers une analyse réflexive de ma pratique. Celui-ci présente ma démarche et quelques-uns de mes tableaux suivant ma progression. Il discute ensuite du rapport entre l'enseignant et l'artiste ainsi que de leur rôle complémentaire dans la dynamique de création. Dans la poursuite des buts et des objectifs de cette recherche, j'aborderai la question de la collaboration dans la construction d'un modèle d'enseignement axé sur la pratique éco-art pour répondre aux impératifs d'une éducation qui relie les arts plastiques et l'environnement. En dépit des efforts mis en place pour favoriser une éducation relative à l'environnement, on constate un manque de concordance et d'adaptation de ses principes dans les programmes scolaires. Cette recherche servira donc à mettre en lumière son importance dans le développement d'une éducation artistique

plus globale par des approches transdisciplinaires qui sollicitent une plus grande collectivité. Dans la deuxième section de cette problématique, je discuterai du rôle de l'artiste en milieu scolaire et de son apport dans l'aménagement d'un espace discursif relié à la pratique éco-art.

Le chapitre deux est consacré au cadre théorique de ma recherche. Celui-ci se compose d'une revue de la littérature divisée en quatre sections. La première section situe le contexte historique de l'art écologique. Elle décrit les mouvements artistiques et les artistes qui ont marqué son évolution et donne un aperçu de sa diffusion dans les institutions muséales et organisations culturelles à travers le monde. La seconde section s'appuie sur la théorie du nouveau matérialisme pour développer une éthique de l'altérité à l'égard des matériaux afin de reconnaître leurs effets et pouvoirs de transformation sur la conscience dans le processus de création. La troisième section définit l'éducation relative à l'environnement et les approches pédagogiques qui lui sont associées en éducation artistique. Elle situe également l'éducation au développement durable en tenant compte de ces enjeux éducationnels. La quatrième section se caractérise par un renouvellement de la praxis à travers trois registres écologiques : individu, société, environnement dans le domaine de l'éducation artistique.

Le chapitre trois présente la méthodologie de la recherche-action collaborative. Son approche qualitative interprétative s'appuie sur une démarche praxéologique de coconstruction des savoirs à travers six cycles d'action dynamiques : (a) la définition d'une situation actuelle, (b) la définition d'une situation désirée, (c) la conception d'un plan, (d)

la mise en œuvre, (e) son évaluation, et (f) sa diffusion. Elle contextualise la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique pour orienter les finalités de l'action, de l'éducation et de la recherche afin d'y apporter des améliorations sur le plan personnel, professionnel et scientifique. Dans un premier temps, ce chapitre vient préciser la posture de la chercheuse et les composantes de la situation pédagogique *sujet-objet-agent-milieu* qui alimentent et encadrent les différentes étapes de cette recherche dans le but de construire une vision commune de ces objectifs. Dans un deuxième temps, il spécifie les méthodes de collecte de données se référant à l'entrevue semi-dirigée individuelle, les groupes de discussion, les observations directes, les mémos et le journal de bord. Il décrit le processus d'analyse basé sur le modèle de Miles et Huberman (2003) et clarifie les critères de scientificité qui ont servi à vérifier et valider les phénomènes observés. Enfin, il précise le rôle des praticiens-chercheurs et leur contribution dans chacune des phases de réalisation de cette recherche.

Le chapitre quatre porte sur la nature et le fonctionnement du travail de collaboration. Il décrit les procédures de recrutement des praticiens-chercheurs et donne un portrait détaillé des trois enseignants et des trois artistes qui ont participé à cette étude. Il situe le milieu scolaire dans lequel les projets éco-art ont été réalisés par les trois équipes enseignant-artiste. Ces projets sont le mandala organique, la sculpture de forme humaine liée à la surconsommation et les gravures au laser sur bois. Cette description précise la durée, les étapes et processus de création, les approches artistiques, pédagogiques et didactiques qui ont mené à leur élaboration dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. Cette dernière relate également des modalités de collaboration entre

enseignant et artiste, de leurs obstacles et niveaux de difficulté. Comme dernier point, le journal de bord des enseignants est discuté afin de soulever la pertinence de leur parcours réflexif dans l'atteinte des objectifs de cette recherche.

Le chapitre cinq propose une analyse interprétative des résultats en cinq parties. La première conceptualise la praxis comme une situation dialectique entre la pratique et la théorie d'un point de vue pragmatique. Elle conçoit l'autobiographie et les histoires de vie comme des connaissances expérientielles qui contribuent au développement des apprentissages artistiques et des rapports à l'environnement. En deuxième partie, l'exploration de l'écriture permet de mettre en évidence le pouvoir évocateur de la pensée créative par un processus d'introspection et de réflexion. En troisième partie, l'éducation éco-art est présentée autour de trois volets, celui de la matière, de l'objet et de la forme artistique. Ainsi, chacun des volets précise les concepts et orientations de l'éducation éco-art d'un point de vue épistémologique, sémiologique et didactique. En quatrième partie, les avantages et les limites du travail de collaboration sont abordés de manière à relater leurs influences sur la pratique. En dernière partie, des critères d'évaluation et stratégies d'apprentissage sont proposés pour guider le développement des compétences en éco-art.

Le chapitre six ouvre la discussion sur le modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art. Son cadre théorique s'articule autour de quatre aspects principaux. Le premier se rattache à la notion de curriculum et à la chaîne de transposition didactique pour en définir son concept. Celui-ci explore également l'intersection des domaines de la didactique et de la pédagogie afin de déterminer leurs relations mutuelles. Le deuxième

s'appuie sur la démarche de projet pour développer un modèle intégral en cinq phases séquentielles : la préparation, la planification, la réalisation, l'évaluation et la communication qui relie l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement. Le troisième décrit les principes stratégiques du partenariat menant à une identité commune. Le quatrième repère les niveaux d'interrelation des enseignants et des artistes et leur contribution au domaine de l'éducation artistique. En dernière partie, les limites et les défis de la recherche sont explorés afin de poursuivre leur avancée dans le travail de collaboration entre enseignant-artiste et le développement d'une littéracie éco-art au secondaire.

CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS : CADRE THÉORIQUE

Ce cadre théorique porte sur l'art écologique, plus communément appelé éco-art. Traduit de l'anglais *eco-art*, différentes abréviations lui sont associées dans la littérature francophone telles que l'art éco et l'écoart. À ce jour, il ne semble pas y avoir de consensus sur son étymologie populaire. Afin de créer une certaine cohérence avec l'ensemble de mes recherches, j'ai préféré choisir le terme éco-art. En me référant aux artistes qui ont marqué ce courant, je situerai tout d'abord son contexte historique. Je discuterai ensuite de ses principales caractéristiques et influences sur la scène internationale. Dans un deuxième temps, j'aborderai la question de l'éthique comme élément fondateur de l'expérience esthétique. Je ferai un rapprochement avec la théorie du nouveau matérialisme afin de développer une conscience du monde au-delà de l'être humain et favoriser des actions responsables en rapport avec le milieu de vie. Pour répondre à la problématique de recherche qui rappelons-le vise à évaluer les connaissances qui émanent de la collaboration entre enseignant et artiste dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement axé sur la pratique éco-art au secondaire, j'exposerai les points de rencontre entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement en définissant ses orientations premières. J'apporterai également un regard critique sur l'éducation au développement durable en proposant des approches innovantes basées sur une plus grande collectivité et relation avec la nature. Pour conclure, je parlerai des interventions d'artistes en milieu scolaire ainsi que des rencontres entre les communautés de pratique artistique et pédagogique.

2.1 Contexte historique et paradigme de l'art écologique

L'art écologique aussi connu sous l'appellation d'art environnemental et plus récemment éco-art (Inwood, 2010 ; Ramade, 2007) s'inscrit dans la lignée des mouvements sociaux et environnementaux de la contre-culture qui ont débuté vers la fin des années 60 aux États-Unis. Ce sont les premières publications scientifiques sur les effets de la pollution sur la santé et l'environnement (dont le célèbre ouvrage de Rachel Carlson, *Printemps silencieux*, paru en 1962) qui ont sonné l'alarme et suscité de nombreux débats publics. L'inauguration du premier jour de la Terre en 1970, l'émergence d'organismes non gouvernementaux tels que Greenpeace et les accords de libre-échange témoignent non seulement d'une prise de conscience environnementale, mais d'un bouleversement qui s'inscrit dans le processus de la mondialisation. C'est donc à travers une inspiration profonde de la nature et une prise de position à la fois sociale et politique que l'art écologique va se manifester comme un nouveau genre artistique. Ce dernier va toutefois se distinguer de son héritier du land art (Ramade, 2007) par des pratiques axées sur la réhabilitation du milieu de vie. Selon Ramade (2007), « le land art n'a jamais dépassé le contexte artistique adjuvant des qualités purement sculpturales aux problématiques du paysage » (p. 35). En choisissant de travailler la matière première et de s'appropriier de nouveaux territoires pour créer et exposer leurs œuvres, les artistes du land art, et plus spécifiquement du *earth art*, vont chercher à renouer avec le sacré en puisant leur inspiration dans les civilisations primitives et en représentant des figures symboliques de la nature (Elmaleh, 2002). Toutefois, ces œuvres monumentales ne chercheront pas à introduire des questions de biologie ou de préservation des écosystèmes (Ramade, 2007), mais à intervenir sur l'environnement afin de restaurer des sites dévastés ou bien de mettre

en relation des structures quasi architecturales avec les forces spirituelles du lieu (Elmaleh, 2002). Pour Lippard (2014), le land art serait devenu une forme de colonisation d'un art rural laissant derrière lui que des vestiges qui nous rappellent la *destinée manifeste* de l'Ouest américain ou encore une idyllique représentation du sublime et de coexistence. Son orientation première était reliée spécifiquement au site plutôt qu'à la géologie, l'histoire et l'identité locale du lieu, sans tenir compte des enjeux environnementaux et des populations locales (Lippard, 2014 ; Paul, 2012). Plusieurs artistes ont aussi profité des subventions offertes par d'importantes compagnies minières, dont les géants Anaconda Copper et Rio Tinto pour avoir accès à des sites pouvant servir de surface et de matériaux pour réaliser leurs œuvres (Lippard, 2014 ; Tiberghien, 1993). L'artiste Robert Morris (1980) décrit que la réhabilitation de sites contaminés ou laissés à l'abandon n'a fait que masquer les actions des industries minières et réduire l'art à une forme d'instrumentalisation. Marquées par une esthétique de l'entropie faisant référence aux lois de la thermodynamique et la notion du désordre d'un système, ces œuvres monumentales susciteront de nombreuses controverses d'un point de vue écologique. Tel est le cas pour *Island of Broken Glass*, une œuvre de Robert Smithson qui devait recouvrir une île complète de strates de verres dans la province de la Colombie-Britannique au Canada, mais cette œuvre fut rejetée par les instances gouvernementales et les groupes de conservation de la faune. Pour Smithson, cette œuvre avait pour intention de démontrer le concept même de l'entropie où le verre pouvait non seulement refléter les lumières subtiles de l'eau, mais avec le temps se désagréger pour devenir plus lisse et se décomposer en sable. On y retrouve également, le grand ravin *Double Negative* (1069-1970) de Michael Heizer qui exigea le déplacement de 244 800 tonnes de roches et l'utilisation de 20 000 pétards de dynamite. Ainsi que *Surrounded*

Islands réalisée en 1983 par Christo et Jeanne-Claude qui nécessita plus de cinq millions de pieds carrés de polypropylène rose pour entourer onze îles se situant dans la baie de Biscayne, une réserve aquatique protégée où vivent plusieurs espèces en danger.

En marge de cette conquête du paysage, on retrouve des artistes qui vont chercher des solutions à des problèmes locaux en milieu urbain afin d'harmoniser les relations entre l'homme et la nature (Carruthers, 2006 ; Ramade, 2007). Parmi ces précurseurs de l'art écologique figure l'emblématique Joseph Beuys dont les nombreuses performances et théories sur la sculpture ont contribué à instaurer de nouvelles idées, méthodes et pratiques dans l'enseignement des arts visuels au collégial et à l'université. (Buschkühle, 2020). Ces actions pédagogiques « participatives et interdisciplinaires » avaient pour intention de transformer les actes quotidiens de la vie en un acte artistique fondé sur une vision holistique de la société et de la nature (Montagnino, 2018). Toujours en Allemagne, Hans Haacke créa *Rhinewater Purification Plant* (1972) ; un système de purification permettant de traiter les eaux usées de la station d'épuration de Krefeld, tout en soutenant un habitat artificiel rempli de poissons rouges dans un grand réservoir en verre situé à l'intérieur du Musée Haus Lange. L'eau supplémentaire recueillie était transportée par des tuyaux pour irriguer les jardins extérieurs. En exposant au grand public la gravité de la pollution des sources d'approvisionnement en eau émise par les industries, ce projet de remédiation a su démontrer avec éloquence les relations entre les systèmes économiques, politiques, culturels et écologiques (Weintraub, 2012). Celui-ci nous amène également à considérer la fonction utilitaire de l'œuvre d'art dans une perspective de durabilité au détriment d'une conception purement esthétique. Aux États-Unis, Helen Mayer Harrison et Newton

Harrison ont travaillé avec des biologistes, des écologistes, des architectes, des urbanistes et d'autres artistes pour instaurer des dialogues collaboratifs afin de découvrir des idées et des solutions qui soutiennent la biodiversité et le développement communautaire (The Harrison Studio, 2022). *The Lagoon Cycle* créé entre les années 1974 et 1978 explore à travers un récit chronologique l'écosystème de sept bassins versants du Pacifique qui s'étendent du Sri Lanka à la mer de Salton en Californie. Ce projet qui s'est manifesté par la création d'une murale de trois cent soixante pieds de long et huit pieds de haut comporte aussi un livre fabriqué à la main avec des histoires, des photographies, des dessins et de la poésie. Il raconte dans le premier lagon : *The Lagoon at Upouveli*, richement approvisionné en crabes, comment la pêche étrangère et la modernisation des barrages peut engendrer l'appauvrissement de la chaîne alimentaire des populations locales. Tandis que le septième lagon : *The Ring of Fire/The Ring of Water* montre une carte où l'on peut voir la montée des eaux des bassins advenant la fonte progressive de la glace polaire par les volcans qui encerclent l'océan Pacifique (McDonald, 1985). Cette démarche rejoint les caractéristiques du *new genre public art* comme défini par Suzanne Lacy dans son ouvrage *Mapping the terrain* (1995) en sollicitant une participation plus active des citoyens dans la réalisation d'œuvres d'art. Pour Bartolomé (2005), cette participation relationnelle avec le public va devenir une valeur fondamentale dans le processus de création puisqu'elle permettra d'ouvrir le dialogue à de multiples façons de faire rhizomatiques. Ces pratiques auront pour fonction de communiquer, d'informer et d'interagir sur le plan social et politique (Lacy, 1995) à travers un art consensuel, voire didactique, laissant place à différentes formes d'expression artistique (Ramade, 2007). En Angleterre, les artistes du land art tels que Andy Goldsworthy vont se démarquer par des approches plus écologiques

comparativement à celles des artistes américains (Ramade, 2010). Toutefois, la plupart ne chercheront pas à être étiquetés comme des éco-artistes ou activistes en raison de la méfiance de faire de l'art pour de la politique (Ramade 2007 ; Smith 2006). Au XXI^e siècle, l'éco-art serait davantage porté à mettre en valeur les qualités esthétiques plutôt que son efficacité.

2.1.1 Un mouvement artistique en plein essor

La première exposition qui s'est penchée sur le thème de l'art écologique est *Fragile Ecologies : Artists' Interpretations and Solutions* organisée par la conservatrice Barbara Matilsky au Queens Museum en 1992. Son catalogue comportait une brochure éducative pour guider les jeunes du primaire et du secondaire dans la réalisation de projets environnementaux créatifs inspirés de la démarche des artistes tels que : Joseph Beuys, Betty Beaumont, Mel Chin, Agnes Denes, Hans Haacke, Helen Mayer Harrison et Newton Harrison, Nancy Holt, Patricia Johanson, Heather McGill and John Roloff, Alan Sonfist, Mierle Laderman Ukeles (Vatsky, 1992). Ce catalogue visait également à démontrer que chaque individu peut contribuer de façon positive à la protection de l'environnement à travers des approches éco-art visant la restauration d'habitats naturels dégradés (Demos, 2009).

À partir des années 2000, plusieurs réseaux d'organisations et institutions muséales vont suivre le pas en se donnant comme mandat de répondre aux défis des changements climatiques dont : le Center for Sustainable Practice in the Arts (CSPA) ; le Greenmuseum ; le Center for Art + Environment au Nevada Museum of Art ; le Contemporary Art Center

de Cincinnati avec l'exposition *Ecovention : Current Art to Transform Ecologies* (2002) ; le Smart Museum of Art de l'Université de Chicago avec *Beyond Green : Toward a Sustainable Art* (2005), une exposition des plus sophistiquée et provocante sur le développement durable (Devos, 2009) ; le Museum of Contemporary Art de Boulder avec *Weather Report : Art and Climate Change* (2007) ; le Musée d'Art contemporain du Massachusetts avec *Badlands : New horizons in landscape* (2008) ; et plus récemment le Musée des beaux-arts de Montréal avec *Écologies : Ode à notre planète* (2022). On retrouve aussi des expositions itinérantes comme celles de *Rethink : Contemporary Art and Climate change* (2009-2011) dans les pays scandinaves et *Footing the Bill : Art and Our Ecological Footprint* (2017), organisée par Art Work for Change¹. Ces initiatives culturelles auront pour objectifs de sensibiliser et mobiliser la population aux problématiques environnementales. Il faut toutefois préciser que cette forte croissance s'instaure dans une nouvelle politique d'intégration du développement durable que je présenterai un peu plus loin dans ce présent chapitre.

2.2 L'éthique dans la pratique éco-art

En éducation, l'éthique figure parmi l'un des savoirs fondamentaux de notre siècle. Son enseignement *anthropo-éthique* (Morin, 1999) permettrait d'aborder le caractère ternaire de la condition humaine qui est d'être à la fois individu ↔ société ↔ espèce. Selon Morin (1999), l'éthique du genre humain ne se rapporterait pas à des leçons de moralité,

¹ Art Work for Change est une organisation à but non lucratif qui a pour mandat de créer des expositions contemporaines et des projets de créations sur des enjeux sociaux et environnementaux critiques.

mais à une conscience d'une citoyenneté terrestre et démocratique au-delà de l'individualité (Morin, 1999). Elle « se définit à la fois comme un code de conduite personnel et comme la prise en compte des conséquences de ses actes » (Gosselin et al., 2014, p. 60). Elle cherche d'une part à développer des actions responsables et respectueuses envers les autres, y compris le non-humain, et à exprimer une intention de bienveillance à leur égard. Pour Carr (2004), l'éthique environnementale tiendrait compte des capacités d'apporter un jugement sensible et affectif sur des questions et des préoccupations liées à l'environnement qui transcendent l'idée d'une vision anthropocentrique. Ce paradigme issu de la pensée complexe comporte plusieurs affinités avec le nouveau matérialisme et le posthumanisme. Dans ce chapitre, j'expliquerai comment ces théories ont influencé mon projet de recherche, mais aussi ma pratique d'enseignement et ma pratique artistique de façon interreliée.

L'art écologique revêt une pluralité de pratiques des plus traditionnelles au plus contemporaines se référant à la peinture, la gravure, la sculpture, la photographie, mais aussi la vidéo, l'art numérique, l'art public, le bioart, la performance et l'installation (Weintraub, 2012). On y décèle notamment un domaine plus élargi des arts ayant certaines affinités avec le design (Smith, 2006) et l'architecture dans le but de trouver des modes de vie plus résiliant ainsi qu'une collaboration active avec les sciences de l'environnement (Clavel, 2012 ; Ramade, 2007). Pour Clavel (2012), l'art écologique serait considéré comme un outil de médiation pouvant engager dans sa finalité pragmatique une prise de conscience et des changements sociétaux. L'éthique environnementale en serait le principal fondement permettant de structurer l'expérience esthétique aussi bien dans sa forme que

dans son contenu et sa matérialité (Clavel, 2012 ; Kagan, 2014). Ces principes viseraient à développer des valeurs d'égalité et de justice (Demos, 2017) par des approches inclusives qui tiennent compte des communautés de vie humaine et non humaine. Ceux-ci chercheraient en autres à modifier le milieu de vie par des actions plus durables (Margolin, 2015) dans le but d'optimiser le réseau de relations à l'environnement et rétablir un équilibre avec la nature. Pour Barad (2007), l'éthique n'est pas simplement une question d'action responsable par rapport aux expériences humaines du monde ; elle impliquerait plutôt des enchevêtrements matériels ainsi qu'une reconfiguration de ces enchevêtrements par des « intra-actions ». Par opposition à l'interaction qui suppose l'existence d'agents indépendants et distincts qui précèdent les interactions, l'intra-action reconnaît les agents dans leur émergence mutuelle (Barad, 2007). Cette notion servirait à reconfigurer les relations inséparables entre les êtres et les choses de façon dynamique, et à clarifier leurs causalités dans les pratiques discursives et phénomènes matériels (Barad, 2007). Une description de l'agentivité et de son rôle dans le processus de création en éco-art sera développée plus en détail au chapitre trois.

2.2.1 Le nouveau matérialisme : un concept intégrateur

Le temps est la substance dont je suis fait
Jorge Luis Borges

Le nouveau matérialisme aussi appelé néo-matérialisme est apparu lors de la seconde moitié des années 1990 avec les écrits du théoricien Manuel DeLanda et la philosophe et féministe Rosi Braidotti (Weintraub, 2019). Sa position philosophique s'appuie sur l'idée que le monde matériel existerait de façon autonome en dehors de l'esprit

humain (DeLanda 2009). Contrairement au matérialisme dualistique qui a longtemps considéré l'humain au centre de toutes relations sociales et physiques (Bolt, 2013), le nouveau matérialisme vise à reconnaître la vitalité de la matière, c'est-à-dire son essence et sa force dans sa trajectoire de formation (Benett, 2010). Comme il a été mentionné précédemment, la théorie du nouveau matérialisme cherche à surpasser le clivage entre les sujets et les objets muets (Bennett, 2010) afin d'intensifier leur capacité collective à se reconfigurer (Keane, 2013). Cette théorie permettrait d'accorder une plus grande importance à la contribution énergétique des matériaux vivants et non vivants dans le processus de création (Hood et Kraehe, 2017) et à reconnaître leur capacité d'affecter et d'être affecté par leurs intra-actions.

Conceptually, the switch from linear to nonlinear causality involves taking into account not only an entity's capacity to affect (a load's ability to push or pull) but also another entity's capacity to be affected (a particular material's disposition to be pushed or pulled. (DeLanda, 2015, p. 17)

Pour ce faire, une attention particulière doit être apportée non seulement à la signification des objets culturels et leurs formes de représentation, mais à leur modulation et assemblage dans le rapport à l'expérience artistique. Comme mentionné par Babin (2021), « si nous laissons la matière s'affirmer par-delà les métaphores qu'on lui impose, nous constatons qu'elle possède une vie en dehors de notre regard et de notre interprétation » (p. 6). Ainsi, une pédagogie axée sur le nouveau matérialisme aurait la possibilité de transcender la nature statique des choses et d'apporter une ligne de conduite éthique à leur égard. En ce sens, Ingold (2011, 2012) propose de considérer les propriétés des matériaux non pas comme des attributs, mais à travers des histoires pouvant apporter un questionnement sur ce qu'ils font et ce qui leur arrive lorsqu'ils sont traités de manière particulière dans le

travail de création. Selon Ingold (2012), se concentrer sur l'essence des matériaux c'est privilégier les modes de production sur ceux de la consommation, c'est prendre en considération les gestes que l'on pose afin d'évaluer leurs effets dans la dynamique de création et la vie au quotidien. C'est aussi faire place à l'émerveillement et l'imagination afin de faire émerger de nouvelles possibilités de création et de collaboration.

2.3 Les points de rencontre entre l'éducation relative à l'environnement et l'éducation éco-art

Les recherches qui se sont intéressées aux rapports entre l'enseignement des arts plastiques et l'éducation relative à l'environnement sont nombreuses. Toutefois, celles qui ont intégré des stratégies pédagogiques pouvant servir à mettre en pratique des modèles théoriques au secondaire sont limitées. Dans cette partie, je ciblerai les études qui ont contribué de façon significative à définir l'éco-art et à promouvoir ces pratiques dans le domaine de l'éducation artistique par des approches créatives et innovatrices en lien avec l'environnement. L'une des premières chercheuses en Amérique du Nord qui s'est penchée sur la question d'une culture écologique en éducation artistique est Hilary Inwood. Sa thèse de doctorat axée sur l'élaboration d'un curriculum éco-art au primaire a été un modèle d'inspiration qui m'a servi de guide pour orienter la méthodologie de ma recherche et soutenir la formation d'une équipe enseignante. Selon Inwood (2010), l'éco-art offre un cadre pédagogique communautaire, interdisciplinaire, expérientiel, interactif, dialogique et idéologiquement conscient en s'appuyant sur des valeurs d'empathie et de la durabilité pour l'environnement. « Eco-art education integrates art education with environmental education as a means of developing awareness of and engagement with concepts such as interdependence, biodiversity, conservation, restoration, and sustainability » (p. 58) (voir

Figure 2.1). Cette complémentarité entre l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement prend ses racines de l'éducation environnementale basée sur les arts traduits de l'anglais *art-based environmental education* (AEE). Élaboré par l'éducatrice d'art finlandaise Meri-Helga Mantere dans les années 1990, le AEE offre une formation nécessaire à une véritable appréciation de la nature en s'appuyant sur des valeurs positives et des expériences immédiates souvent d'ordre esthétique (Mantere, 1992). Il serait fondé sur la conviction que la sensibilité à l'environnement peut être développée par les sens, mais aussi en tenant compte de la durée de vie des matériaux dans la production artistique. « They can be appreciated by touching, feeling and shaping, and also by studying the lifespan of materials and products » (Mantere, 1998, p. 2). On trouve par ailleurs plusieurs affinités entre l'éducation environnementale et *l'éducation basée sur le lieu*, traduit de l'anglais *placed-based education* (Berryman, 2005), développée aux États-Unis au début des années 1970. En particulier, en ce qui a trait au sentiment d'appartenance. L'éducation basée sur le lieu a pour fonction de mettre l'accent sur la communauté locale dans le but de créer un contexte d'apprentissage intégral en dehors des murs de l'école et d'améliorer la qualité du milieu de vie (Powers, 2004). Elle a également pour fonction d'encourager le partenariat et la collaboration entre enseignants afin d'apporter une plus grande attention à l'interdisciplinarité et de stimuler la réussite des élèves (Athman et Monroe, 2004 ; Ernst et Monroe, 2006 ; Powers, 2004 ; Smith et Sobel, 2010). Dans une approche plus critique inspirée des écrits de Paulo Freire (1970/1995), Henry Giroux (1998) et Peter McLaren (2003) l'éducation basée sur le lieu vise à donner aux élèves des moyens d'agir sur leur propre situation en prenant conscience des dimensions contextuelles qui les entourent et de leurs significations (Gruenewald, 2003). Ainsi, une pédagogie critique du lieu cherche à

identifier les éléments oppressifs de la réalité afin d'améliorer la vie sociale et écologique des lieux proches et lointains, présents et futurs, et ce dans une perspective d'écojustice en tenant compte des relations entre l'humain et le non-humain (Gruenewald, 2008).

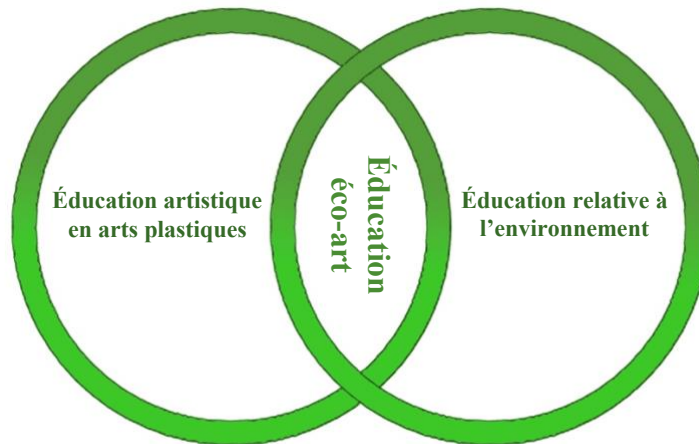


Figure 2.1 : Modèle de l'éducation éco-art adapté de Inwood (2008) et Sunassee et al. (2021, p. 225).

Dans l'enseignement des arts plastiques, Bertling (2015) a démontré qu'un curriculum axé sur le *critical place based-pedagogy* au secondaire pouvait contribuer à développer de l'empathie envers l'environnement. Toujours en lien avec la pédagogie critique du lieu, Graham (2007) a exploré trois points d'entrée : (a) l'histoire naturelle pour expérimenter et créer des liens à l'extérieur avec le monde naturel ; (b) le journalisme culturel pour se connecter à la vie communautaire à travers les histoires, les traditions, les artefacts et les productions culturelles locales ; et (c) l'éducation transformative pour apporter des changements sociaux, engager une participation communautaire et des responsabilités environnementales. Pour Gradle (2007), la fonctionnalité d'un art durable en éducation artistique dépend de la façon dont nous pouvons concevoir trois éléments clés de l'écologie. Le premier vise à élargir notre appréciation et notre attention aux non-

humains, à la vie, ainsi qu'aux domaines spirituels qui s'y rattachent. Le second consiste à développer des schémas de relations pouvant s'ancrer dans le local comme dans le global, de se sentir appartenir au lieu dans la mesure où les connaissances peuvent conduire à la création artistique. Pour ainsi dire, l'éducation écologique c'est : « apprendre à connaître sa “maison de vie” dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité ; apprendre à définir sa “niche” humaine dans l'écosystème global et apprendre enfin à la combler adéquatement » (UNESCO, 2002, p. 2). Tandis que le troisième élément relierait les conditions favorables à l'inclusion, la diversité et les relations entre les individus et les cultures.

D'autres études se sont penchées sur des approches interdisciplinaires pouvant intégrer l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement des arts plastiques (Bequette, 2007 ; Birt et al., 1997 ; Holmes, 2002). Selon Clark et Button (2011), il existerait une insuffisance de modèles dans la littérature qui permettrait d'unifier les arts et les sciences et mobiliser l'État, la communauté locale et internationale sur le développement durable. Le programme *STEM*, nommé « STIM » dans la langue française regroupe les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques. Il permettrait de développer de nouvelles façons de penser, de percevoir et d'expérimenter sur le concept du développement durable (Gardner 1993 ; Greene, 1993, 2001). Depuis 2008, plusieurs institutions aux États-Unis, dont le Rhode Island School of Design se sont intéressées à représenter les arts et le design au centre des préoccupations sociales, économiques et environnementales afin qu'elles puissent faire partie de l'ensemble des disciplines STIM et devenir « STIAM » (sciences, technologies, ingénierie, arts et mathématiques). Ce

modèle inclusif au niveau des arts, des sciences et de la communauté semble être une avenue prometteuse pour l'enseignement de l'éco-art auprès des jeunes puisqu'il engage des artistes reconnus, stimule la discussion et des actions responsables sur les problèmes environnementaux (Clark et Button, 2011) (voir Figure 2.2).

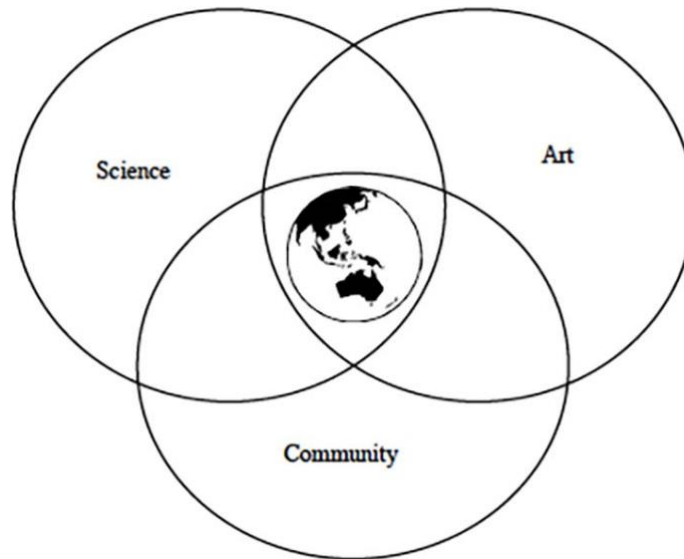


Figure 2.2 : Les composantes du programme STIM, modèle reproduit par Clark et Button (2011, p. 43).

2.3.1 Une définition de l'éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement (ERE) se réfère aux dimensions fondamentales de notre relation à l'environnement (UNESCO, 2002). À la base de son développement personnel et social on y retrouve trois sphères d'interactions étroitement liées : le rapport à soi (zone de construction de l'identité), le rapport à l'autre humain (zone d'altérité) et le rapport à *oikos*, la maison dans laquelle nous cohabitons avec les autres formes de vie sur Terre (Sauvé et al., 2017). Cette triade comporte certaines similarités avec l'anthropo-éthique telle que présentée en aval par le fait qu'elle cherche à former une

population mondiale consciente et préoccupée par les problématiques environnementales qui s'y rattachent (Programme des Nations Unies pour l'Environnement, 1975). L'éducation relative à l'environnement peut également être conçue comme l'unification des composantes de la situation pédagogique (Legendre, 2005) telle que présentée au chapitre trois, c'est-à-dire l'environnement comme objet, agent, lieu et but de l'apprentissage. Ainsi, une éducation *au sujet de* l'environnement chercherait par son contenu à développer des habiletés pour acquérir des connaissances relatives à l'environnement, tandis qu'une éducation *dans* l'environnement viserait à utiliser l'environnement comme une ressource pédagogique et à établir des liens plus directs avec le milieu de vie par des activités en plein air. On peut également envisager l'éducation *pour* l'environnement par la résolution de problème et l'engagement d'actions transformatrices pouvant contribuer à la protection et la conservation de l'environnement (Lucas, 1980). Afin de lui attribuer une définition plus précise, l'éducation relative à l'environnement serait considérée comme :

une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation en milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. (Sauvé, 1997, p. 262)

Son champ social regroupe de multiples courants pouvant servir de cadre de référence dans un contexte de situation pédagogique tels que : le courant *naturaliste* qui cherche à reconstruire un lien avec la nature selon des approches cognitives, expérientielles, affectives, artistiques ou spirituelles ; le courant *scientifique* qui s'oriente sur l'acquisition de connaissances en sciences de l'environnement ; le courant *conservationniste* qui a pour

objectif de développer des habiletés relatives à la gestion de l'environnement et de ses ressources en se référant notamment à la règle des trois « R » (réduire, réutiliser et recycler) ; le courant *systemique* qui permet d'analyser les différentes composantes et relations d'un système afin d'en comprendre ses réalités et problématiques d'un point de vue global ; le courant de la *critique* sociale qui a pour objet de déconstruire les réalités sociales et environnementales afin de remédier aux antagonismes ; le courant *ethnographique* qui a pour but d'expérimenter l'environnement pour se former et construire son rapport au monde plus qu'humain ; et le courant de *durabilité/soutenabilité* qui contribue à promouvoir une économie respectueuse en soutenant la conservation et le partage équitable des ressources naturelles (Sauvé 2006 ; UNESCO, 2002).

Dans cette optique, l'éducation relative à l'environnement ne se réduit pas à un seul objet d'étude ou à une thématique, elle se compose d'une mosaïque de conceptions et de pratiques (Sauvé, 1994) pouvant se relier par des zones de convergences et de complémentarité (Sauvé, 2006). En ce sens, elle peut être abordée par différentes stratégies en se basant sur les objectifs et principes directeurs que l'on retrouve dans la Déclaration de Tbilissi (1977). Divisés en cinq catégories, ces objectifs sont : (a) *la prise de conscience*, aider les groupes sociaux et les individus à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes afin de les aider à se sensibiliser à ces questions ; (b) *l'enseignement de connaissances*, aider les groupes sociaux et les individus à acquérir une expérience variée ainsi qu'une connaissance fondamentale de l'environnement et des problèmes annexes ; (c) *l'état d'esprit*, aider les groupes sociaux et les individus à acquérir un sens des valeurs, des sentiments d'intérêt pour l'environnement et la motivation requise

pour vouloir participer activement à l'amélioration et à la protection de l'environnement ; (d) les *compétences*, aider les groupes sociaux et les individus à acquérir les compétences nécessaires à l'identification et à la solution des problèmes d'environnement ; (e) *la participation*, donner aux groupes sociaux et aux individus la possibilité de contribuer activement à tous les niveaux à la solution des problèmes d'environnement (UNESCO, 1977). Ces objectifs se réfèrent également à des principes directeurs pour que l'éducation relative à l'environnement puisse remplir au mieux ses fonctions (UNESCO, 1977). Ceux-ci se réfèrent à la volonté de considérer l'environnement dans son ensemble, de solliciter des approches interdisciplinaires qui valorisent la nécessité d'une coopération pour résoudre des problèmes environnementaux et d'être intégrés dans tous les programmes scolaires comme un processus continu à tous les niveaux :

L'environnement devrait être intégré à tous les niveaux du système scolaire dans son ensemble afin que le grand public et de nombreux groupes professionnels acquièrent les connaissances, la compréhension, les aptitudes, et le sens des valeurs dont ils ont besoin pour participer à la recherche des solutions en matière d'environnement. (UNESCO, 1977, p. 12)

2.3.2 La transition socioécologique et les enjeux de l'éducation au développement durable

Selon Sauvé (2006), l'éducation relative à l'environnement s'est instaurée dans un mouvement politique et économique lors de trois grandes conférences de l'ONU, dont la première Conférence internationale sur l'environnement humain à Stockholm en 1972 qui a donné naissance à la *Chartre de Belgrade* (1975) et la *Déclaration de Tbilissi* (1977) dans lesquelles on retrouve les objectifs et principes de l'éducation relative à l'environnement adoptés par le programme international de l'UNESCO-PNUE (1975-1995). Vingt ans plus tard, le Sommet de Rio (1992) a fait émerger le concept de

développement durable au niveau local, national, régional et international en s'appuyant sur le fameux rapport Brundtland *Notre Avenir à tous* (1987) et le programme de l'Agenda 21 (Sauvé, 2006) ; un programme visant la cohésion sociale et économique dans le but de promouvoir des activités portant sur le développement durable. Ces politiques apporteront de grands changements sur la scène culturelle. Les artistes et les institutions muséales seront d'ailleurs reconnus comme étant les avant-gardistes de ces programmes. Bien que leur secteur soit le moins directement lié aux enjeux économiques et aux savoirs technosciences (Coalition pour l'art et le développement durable, 2011) ceux-ci semblent faire autant partie du problème que de la solution par leur production de déchets et de GES (ARTENSO et Paquet, 2021). Dans une publication de l'Agenda 21 on affirme « que la culture, dans toute sa diversité, est nécessaire pour trouver les réponses aux défis se posant à l'humanité actuellement » et rejoindre le grand public (Cités et Gouvernements Locaux Unis, 2010, paragr. 20). Le Sommet de Johannesburg de 2002 sera un autre moment décisif sur le plan de l'environnement et du développement durable. On relève de manière significative une réorientation du champ de l'éducation relative à l'environnement vers une éducation basée sur trois piliers « interdépendants et complémentaires du développement durable » : le développement économique, le développement social et la protection de l'environnement (ONU, 2002, p. 1). On affirme également que ces piliers peuvent assurer à la fois une croissance économique, la gestion durable des ressources naturelles, le bien-être des êtres humains et la santé des écosystèmes (ONU, 2002). Or, cette déclaration écarte le rapport à l'environnement dans la relation fondamentale entre la personne et le milieu de vie. Comme mentionné par Sauvé (2007a), le développement durable s'inscrit dans un contexte de globalisation qui entraîne non seulement une uniformité et standardisation des

réformes de l'éducation, mais la nécessité d'adhérer de toute urgence à son implantation (Sauvé et al., 2003). Pour Sauvé, cette forme d'instrumentalisation a pour incidence d'éclipser la réflexion et l'esprit critique sur les réalités environnementales et le développement durable (Sauvé et al., 2003). Bien qu'ayant emprunté des stratégies similaires à l'éducation relative à l'environnement (Sauvé 2008), le développement durable demeure un concept flou (Sauvé, 2007b) qu'on ne saurait définir de manière consensuelle (ARTENSO et Paquet 2021). Face à cette dualité, certains acteurs du milieu des arts vont préférer utiliser d'autres termes pour répondre à un idéal de justice sociale plutôt que commerciale. Ainsi, peut-on constater chez les artistes ayant une pratique axée sur les enjeux environnementaux une reconfiguration des valeurs démocratiques de l'art dans laquelle la production artistique ne serait pas axée uniquement sur la gouvernance d'une économie ou la résolution de problèmes, mais sur notre « relation à la nature et sur l'état de la "planète", en particulier sur le changement climatique » (Pouteau, 2016).

2.4 Vers une recomposition éthico-esthétique de la praxis

Dans son ouvrage intitulé *Les trois écologies*, Guattari (1989) précise que « c'est le rapport de la subjectivité avec son extériorité...qui se trouve ainsi compromis dans une sorte de mouvement général d'implosion » (p. 12). À travers une perspective écosophique, il propose de développer de nouvelles pratiques permettant d'éclaircir les modes de production de la subjectivité pour en démystifier ses concepts et réorienter ses objectifs matériels et immatériels de manière collective.

Cette nouvelle logique écosophique, je le souligne, s'apparente à celle de l'artiste qui peut être amené à remanier son œuvre à partir de l'intrusion d'un détail accidentel, d'un événement-incident qui soudainement fait bifurquer son projet initial, pour le

faire dériver loin de ses perspectives antérieures les mieux assurées. (Guattari, 1989, p. 47)

L'art peut nous amener à réfléchir aux certitudes, mais aussi aux incertitudes qui nous habitent lorsque nous sommes en interaction avec la matière et le monde qui nous entoure. En éducation éco-art, les trois registres écologiques : personne-société-environnement forment un système dynamique dans lequel l'individu est amené à saisir le sens de ses actions, à prendre part aux ruptures qui entravent à son émancipation personnelle et à inventer ses propres agencements de production artistique. Ainsi, sa pratique pourrait être élaborée comme une démarche à la fois personnelle, éthique, réflexive, critique, physique, sensorielle et matérielle en se rattachant aux zones intersubjectives du social, de la culture, de la politique et de l'économie (voir Figure 2.3). Comme mentionné par l'artiste Marie-Josée Pinard : « l'art c'est l'environnement, il n'existe que par ce qui l'entoure ».

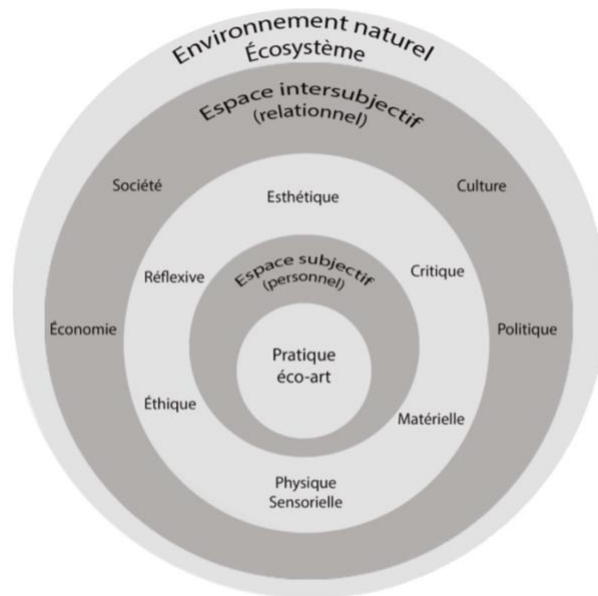


Figure 2.3 : Épistémologie de la pratique éco-art en éducation artistique

2.5 Les interventions d'artistes en milieu scolaire

Depuis les années 1970, on dénote une augmentation significative des programmes d'artistes en résidence dans les écoles primaires et secondaires au Canada et aux États-Unis (Kind et al., 2007). Le *Artist in Residence Project* qui a fait son apparition dans les années 1960 a été l'un des pionniers de cette nouvelle forme d'internationalisation (Filiod et Kerlan, 2014). En France, Kerlan et Erutti (2008) ont piloté des résidences d'artistes de longue durée dans une dizaine d'écoles maternelles avec *Le Centre de ressources Enfance, Art et Langages* créé en 2002 par la ville de Lyon. Dans les provinces du Canada, le programme *GénieArts* qui intervient à titre d'organisme national (Reznik, 2015) s'est efforcé de nouer des partenariats entre les jeunes, les artistes et les écoles de manière à intégrer des activités artistiques dans le travail des élèves qui ne sont pas nécessairement inscrits à des programmes d'arts. Le programme *GénieArts* s'est aussi efforcé de décloisonner les murs qui séparent les écoles de la collectivité, le secteur de l'éducation et le secteur artistique, les artistes des enseignants, mais aussi les diverses matières du programme scolaire (Cameron, 2001).

Au Québec, on retrouve un riche éventail de projets et de programmes qui encouragent cette collaboration entre enseignant et artiste en milieu scolaire tels que : l'organisme *C2S Arts et Évènement*, la résidence d'artistes en milieu scolaire du *Conseil des arts de Longueuil*, le centre de création pédagogique *Turbine*, la *Fondation Grantham*, les projets *Libres comme l'art*, les programmes *Une école montréalaise pour tous* et *La culture à l'école*. La mission première du programme *La Culture à l'école* est de soutenir les enseignants et enseignantes dans la réalisation de projets artistiques afin de former des

citoyens actifs sur le plan culturel grâce à la collaboration d'artistes faisant partie du *Répertoire culture-éducation* qui regroupe plus de deux mille cinq cents artistes, écrivains et organismes culturels (ministère de la Culture et des Communications, 2023). Ce dernier a été mis en œuvre en 2000 par le ministère de l'Éducation du Québec grâce à la fusion du programme *Rencontres culture-éducation*, implanté en 1999 par le ministère de la Culture et des Communications et de la *Mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Union des écrivaines et écrivains québécois, 2022). Celui-ci offre des ateliers de courte et de longue durée sous différents volets dont : *Ateliers culturels à l'école*, *Une école accueille un artiste*, *Culture scientifique et Thématique et interdisciplinarité*. Dans le cadre de cette recherche, les *Ateliers culturels* ont été choisis afin d'assurer une aide financière pour les artistes, mais aussi faciliter la démarche de soumission et la planification des projets éco-art au cours de l'année scolaire 2019-2020 pour les trois équipes d'enseignant-artiste.

En Angleterre et en Écosse, l'organisme « *Learning through Landscapes* » a participé à l'aménagement de cours d'école par des œuvres éphémères, des sculptures, des projets de plantation et de construction en impliquant des enseignants, des élèves, des professionnels issus de différents champs disciplinaires et des membres de la communauté (Adams, 2008). Pour Adams, ces intentions ont eu non seulement pour objectif de créer des œuvres d'art, mais de nourrir la créativité et d'apporter une réflexion sur la façon dont les activités humaines peuvent façonner le paysage (Adams, 2008). Le contexte de la pandémie de la COVID-19 (2020-2022) a lui aussi apporté son lot de changements dans la

pratique enseignante. Les classes vertes dans les cours d'école se sont multipliées menant à une mobilisation d'une plus grande collectivité.

Les interventions d'artistes dans les établissements scolaires se réfèrent généralement à des ateliers de courte ou de plus longue durée sous forme de résidences qui s'échelonnent sur plusieurs semaines voire plusieurs mois en présence de l'artiste. Celles-ci peuvent toutefois comporter des dispositifs variés (Reznik, 2015). En plus de mettre en contact les élèves avec la démarche de création de l'artiste dans le but de leur faire vivre une expérience artistique ancrée dans une structure culturelle, les résidences offrent un espace de création et de diffusion pour l'artiste (Reznik, 2015) afin de partager ses réflexions avec les élèves et nourrir son travail artistique (Conseil régional de Bretagne et al., 2021 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2023). Ainsi, est-il intéressant de reconnaître le rôle de l'artiste comme créateur, mais aussi comme passeur culturel faisant appel à des ruses pédagogiques pour établir des liens de réciprocité avec les élèves, mais aussi de faire connaître son travail au sein de la communauté. C'est dans cette perspective que j'expliciterais de manière plus spécifique la complémentarité du rôle de l'enseignant et de l'artiste dans la création d'un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire.

La collaboration entre enseignant et artiste dans le cadre d'ateliers ou de résidences en milieu scolaire et éducatif a fait l'objet de plusieurs recherches dans divers pays (Lemonchois, 2010 ; Reznik, 2015). Dans le domaine francophone, le bilan de ces recherches s'avère plus limité (Filiod et Kerlan, 2014 ; Kerlan et Erutti, 2008 ; Lemonchois,

2010) et ce particulièrement au secondaire. Celles-ci se rapportent en grande majorité à la petite enfance et au niveau du primaire. Selon Filiod et Kerlan (2014), ce constat peut s'expliquer par la complexité de son objet d'étude qui relève à la fois du champ de l'histoire de l'art et de l'esthétique, de la philosophie et de la sociologie de l'enfance, des sciences politiques et de la pédagogie et dans notre cas de l'art écologique. Il faut préciser que ce ne sont pas toutes les écoles primaires qui ont l'opportunité d'avoir un spécialiste en arts plastiques. Par conséquent, ces interventions d'artistes viennent dans la plupart des cas combler des besoins en matière d'éducation artistique et apporter une ouverture vers l'extérieur (Roy et al., 2001). Grand nombre de ces recherches favorisent un rapport égalitaire (Kerlan, 2011) de pouvoir partagé (Cook et al., 2004) par des relations de coapprentissage entre l'artiste et les élèves, plutôt que d'enseignant-enseigné (Craft, 2005 ; Galton, 2008 ; Pringle, 2008). Leurs hypothèses révèlent que les rencontres d'artiste avec les enfants ouvriraient « un espace d'actions et de compétences nouvelles » (Kerlan et Erutti, 2008, p. 243) « telles que des compétences techniques, mais aussi sociales et relationnelles » (Filiod, 2008, p. 98). Celles-ci permettraient également de modifier les connaissances qu'ont les enseignants de leurs élèves et par le fait même le regard sur l'enfance (Kerlan, 2008). À cet effet, Pringle (2008) précise que les approches des artistes découlent souvent de leurs propres expériences de petites communautés de travail où l'accent est mis sur la pratique d'un art participatif dans lequel le sens de leur action émerge d'un processus collaboratif de dialogue facilité et d'activités de création. Ainsi, est-il possible de concevoir les interventions d'artistes dans les écoles comme un moyen de contribuer au développement de la formation professionnelle de l'enseignant qui souhaite améliorer ses connaissances et sa pratique en éducation artistique, mais aussi de l'artiste

qui cherche à enrichir sa démarche artistique et à rejoindre un plus large public (Kind et al., 2007).

2.6 Résumé du chapitre

Cette revue de littérature s'est amorcée par une brève description de l'art écologique. Elle a commencé par situer les principaux courants artistiques qui ont marqué son histoire et influencé son évolution. Elle s'est ensuite penchée sur les valeurs éthiques de la pratique éco-art en s'appuyant sur la théorie du nouveau matérialisme. En deuxième partie, elle s'est orientée sur les programmes éducationnels qui relient l'éducation relative à l'environnement et l'éducation éco-art dans l'enseignement des arts plastiques. Cette section a aussi présenté les fondements épistémologiques de l'éducation relative à l'environnement en se référant au contexte social et culturel de la transition écologique liée au développement durable. En conclusion, elle discute des interventions d'artistes en milieu scolaire et présente les études qui ont été menées dans le cadre de partenariat collaboratif entre enseignant et artiste.

Dans le prochain chapitre, je discuterai de la recherche-action collaborative comme une méthodologie pouvant contribuer au développement de connaissances à travers la subjectivité et l'intersubjectivité dans un contexte de communauté d'apprentissage. J'aborderai la praxis à travers une démarche réflexive pouvant établir des liens avec le milieu de vie. En guise de conclusion, je présenterai les méthodes d'analyse et de collecte de données qui ont servi à élaborer un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art au secondaire.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE : LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE

En science de l'éducation, la recherche-action est une méthodologie nécessaire et primordiale dans la formation pratique (Carignan et al., 2016) puisqu'elle permet de mettre à l'épreuve des constructions théoriques pour « en préciser la portée et les limites ou de les remettre en cause » (Gasselin et Delville, 2010, p. 42) dans des contextes bien précis. Dans ce présent chapitre, je parlerai plus spécifiquement du cadre méthodologie de la recherche-action collaborative qui a servi à élaborer et structurer l'ensemble des pratiques qui ont été utilisées pour répondre à la problématique de recherche, mais aussi diriger les dynamiques d'interprétation, colliger et analyser les données et évaluer les résultats par des critères de scientificité. Dans un premier temps, je discuterai de la posture de la chercheuse et situurai le paradigme de la recherche-action dans un courant historique, scientifique et éducationnel. Dans un deuxième temps, je traiterai des composantes sur lesquelles l'équipe de praticiens-chercheurs et la chercheuse se sont penchées pour construire les connaissances et développer les apprentissages portant sur un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art au secondaire. Pour conclure, je présenterai les moyens de saisie et d'analyse des données ainsi que les critères méthodologiques et relationnels qui ont servi à valider de façon rigoureuse les résultats de cette recherche.

3.1 Le paradigme de la recherche-action collaborative et la posture épistémologique de la chercheuse

Cette recherche-action collaborative s'oriente sur une méthode qualitative/interprétative et une coconstruction des savoirs entre chercheuse et praticiens (Desagné, 2007). Elle situe les enseignants et les artistes comme étant les principaux

sujets d'étude par lesquels les données ont été recueillies. Pour Anadón et Guillemette (2007), la subjectivité et l'intersubjectivité dans la recherche qualitative/interprétative sont considérées comme des objets de connaissances scientifiques et des instruments de recherche qui se construisent à l'intérieur d'un processus socioculturel et historique pouvant apporter une représentation significative des dimensions humaines. Par conséquent, l'interaction devient le moyen de situer les multiples réalités des participants selon les expériences et leur contexte en vue d'une vision plus commune de la problématique. Dans cet espace d'intersubjectivité, la chercheuse facilite le dialogue et les réflexions pour saisir le sens des données (Savoie-Zajc, 2000) et y construire un cadre théorique par induction (Blais et Martineau, 2006). Cette méthode qualitative propre à la recherche-action se distingue des croyances scientifiques qui s'appuient sur l'idée que la théorie serait générée principalement par la recherche et par les chercheurs pour ensuite être appliquée dans un domaine et reprise par les praticiens et les dirigeants politiques (Given, 2008). La recherche-action collaborative reflète une évolution des sciences sociales qui s'éloignent d'une compréhension hiérarchique pour se tourner vers une synchronie de la connaissance et de la pratique (Klein, 2007), et un postulat d'équité entre les acteurs (Anadón et Savoie-Zajc, 2007). Aux États-Unis, Kurt Lewin aurait été le premier à forger le terme de recherche-action. Son modèle composé de cycles itératifs : *planification-action-observation-réflexion* (Lewin, 1946) a été utilisé dans le but d'apporter des changements sociaux et de construire des liens entre la théorie et la pratique. Durant les années 60, au Royaume-Uni, le mouvement *Teacher-Researcher* marque un nouveau tournant dans le développement du curriculum et son orientation critique dans la recherche. L'enseignant est amené à prendre part à la compréhension et l'amélioration de

sa propre pratique dans une situation réelle de classe. Le projet *Humanities Curriculum Project* (1967-1972) de Lawrence Stenhouse et sa publication *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1975) ont influencé le développement d'une méthodologie pratique (a theory of inquiry) (Skilbeck, 1983) qui sera adaptée également par John Elliot dans le *Ford Teaching Project* (1973) [au niveau secondaire] par de nouvelles approches en recherche-action collaborative (McKernan, 1988). En prenant part à l'analyse de leur pratique pédagogique, les enseignants sont amenés à agir sur la modification du curriculum (Dolbec et Prud'homme, 2009) et à acquérir une entière autonomie professionnelle.

Plusieurs théoriciens s'entendent pour dire que les écrits de John Dewey (1929, 1938) sur la pensée progressiste de l'éducation *learning by doing* a influencé la mise en œuvre de la recherche-action. Le pragmatisme a contribué à instaurer la notion de démocratie dans les sciences sociales par des formes de délibération et de participation collaborative (Levin et Greenwood, 2011). D'un point de vue épistémologique, la recherche-action s'inscrit dans un courant praxéologique (Cardinal et Morin, 1993) puisqu'elle « vise à dégager le savoir par l'action » (Lhottelier et St-Arnaud, 1994, p. 95) et à rendre intelligible la « science » de la pratique humaine (Wozniak et al., s. d.). Elle se définit comme étant une « démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace » (Saint-Arnaud, 1995, p. 19). Pour Duplessis (2007), « l'épithète "praxéologique" fait référence au système de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique » (p. 12). Elle permet de trouver une « raison d'être » aux phénomènes de transposition didactique par une constante interaction entre la praxis qui

inclut les techniques, les savoir-faire et le « logos », c'est-à-dire les idées, énoncés, explications et justification pouvant accéder à une meilleure maîtrise de la pratique (Chevallard, 2006). En plus, la praxéologie contribue « à la responsabilisation et au mieux-vivre ensemble d'une société qui se construit plus consciemment » (Lhottelier et St-Arnaud, 1994, p. 95). Elle permet d'en dégager une signification personnelle, d'en comprendre le sens et de décrire ses influences sur soi-même, sur l'autre et sur le monde qui nous entoure dans une perspective éthique et d'apprentissage. Pour Blais et Martineau (2006), donner du sens est une activité herméneutique qui :

Implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes ; il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité. (p. 3)

Dans cette recherche qualitative/interprétative, j'analyserai les différents points de vue des praticiens-chercheurs qui se rattachent aux concepts de l'éco-art et aux expériences vécues avec leurs élèves dans la classe d'arts plastiques. J'examinerai les discours subjectifs, mais aussi rationnels et instrumentaux qui influent sur la pratique et les relations collaboratives. Pour Jennings et Graham (2005), le discours analytique postmoderne permet d'exposer une pluralité de regards et d'apporter de nouvelles façons de concevoir la recherche-action en éducation, même si celle-ci représente des défis face au courant moderniste qui domine encore largement l'enseignement des arts plastiques. « Language, metaphor and discourse, the central elements of postmodern epistemology, can provide new ways of competing-narratives. There are no 'final' stories but each story reflects our way of organizing and understanding the social world » (Jennings et Graham, p. 140). Par ces échanges dans la recherche-action collaborative, les constructions individuelles peuvent être raffinées

hermétiquement, comparées et interprétées dialectiquement dans le but de générer un consensus (Guba, 1990 ; Guba et Lincoln, 2005). Dans cette optique, la chercheuse se trouve à adopter une posture active en encadrant le discours de sorte que chacun des praticiens-chercheurs puisse prendre part à la discussion et répondre à la problématique de recherche. Il est aussi important de préciser que les interventions de la chercheuse peuvent aller au-delà de celles qui se rapportent au sujet de recherche puisqu'elle doit tenir compte du milieu scolaire des praticiens-chercheurs. Lincoln et al. (2011) expliquent : « As researchers, we must participate in the research process with our subjects to ensure we are producing knowledge that is reflective of their reality » (p. 103). À partir de cette description, la posture de la chercheuse dépend essentiellement de son approche, des méthodes utilisées pour collecter les données et de la relation d'équité établie avec les praticiens-chercheurs tout en prenant conscience de la réalité dans laquelle ils vivent. Il convient toutefois de préciser que la notion d'équité ne s'apparente pas à celle d'égalité puisque la division des tâches entre les praticiens-chercheurs et celle de la chercheuse varie selon leur rôle respectif, leur degré d'engagement, leurs intérêts et habiletés (Given, 2008). Dans une recherche-action, le praticien-chercheur demeure le maître de sa propre démarche. Par conséquent, la chercheuse doit être en mesure d'arrimer ses interventions d'une part avec les aspects sous-jacents à la formation et d'une autre part avec les aspects de la recherche (Dolbec et Prud'homme, 2009). Elle doit démontrer une ouverture, mais aussi assurer une certaine rigueur afin de permettre aux praticiens-chercheurs de s'engager pleinement dans un processus de réflexion en regard à leur pratique. Pour conclure, la chercheuse doit prendre en considération les sujets de recherche et ce qu'ils assignent aux actions (Anadón, 2006) tout en situant leur contexte dans un cadre sociopolitique. Il faut

comprendre que cette posture n'influe pas sur l'objectivité du chercheur, bien au contraire, puisqu'elle se base sur des critères valides d'authenticité, de subjectivité critique et de sens du sacré faisant partie d'une éthique écologique (Lincoln, 1995). Depuis les années 80, l'émergence de nouveaux critères d'évaluation dans la recherche qualitative permet de substituer la rigueur positiviste à une rigueur méthodologique. Je tenterai de décrire ces critères de recherche qualitative plus en détail un peu plus loin.

3.1.1 Les points de convergence des différentes déclinaisons de la recherche-action

Dans la littérature, on retrouve un ensemble de méthodologies et terminologies qui se relie à la recherche-action telles que la recherche partenariale, la recherche-action participative et la recherche-action communautaire. Bien qu'ayant des caractéristiques similaires, la recherche-action collaborative se distingue quelque peu de ces dernières par la spécificité de son organisation, de ses objectifs et de son processus pour arriver à des savoirs partagés entre la pratique et la science (Vinatier et Morrissette, 2015). Son « idée centrale est de mettre à contribution des expertises différentes pour construire un savoir, lié à un objet commun à investiguer dans le champ de la pratique [plus spécialement celle de l'éducation] venant en retour éclairer cette pratique » (Couture et al., 2007, p. 209). Quant à la recherche-action participative, elle n'implique pas seulement des professionnels, mais des individus ou des groupes d'individus en maintenant leur intégrité et leurs savoir-faire (Given, 2008). Au Québec, la recherche-action collaborative est discutée par plusieurs chercheurs (Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné et al., 2001 ; Morrissette, 2012 ; Bednarz, 2013). Pour exposer cette démarche, Desgagné et al. (2001) ont élaboré un modèle de recherche-action collaboratif en éducation qui relie trois composantes : (a) l'étape de

cosituation consiste à définir une thématique dans une situation donnée en tenant compte des préoccupations de la chercheuse et de celles des praticiens-chercheurs afin d'arriver à un objet d'investigation commun, (b) l'étape de coopération se définit comme un espace à la fois réflexif et participatif dans lequel la chercheuse peut collecter des données pour sa recherche et apporter un questionnement sur la pratique professionnelle, et (c) la coproduction apporte de nouveaux savoirs par l'analyse de données et le développement de la pratique. Ce croisement entre la pratique et la recherche dans chacune des étapes de cosituation, coopération et coproduction est précisément ce qui définit la démarche collaborative par rapport aux autres formes de recherche-action (Bednarz, 2015).

Ce projet de recherche portant sur le développement d'un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art rejoint les caractéristiques de la recherche-action participative par son engagement démocratique et ses convictions à l'égard d'une éducation qui relie les arts plastiques et l'environnement. Il sous-entend par ailleurs que les participants faisant partie de la sphère publique et de la communauté peuvent agir comme des acteurs de changements sociaux et politiques (Given, 2008) au même titre que la chercheuse en acceptant un partage de pouvoir entre les pratiques de recherche et les pratiques professionnelles (Morissette, 2022). Pour Guay et Prud'homme (2018), ces différentes dénominations sont attribuables aux valeurs et la posture de la chercheuse vis-à-vis de l'objet d'étude, plus précisément sur les objectifs, les connaissances produites ainsi que le rôle des praticiens-chercheurs et leur contexte.

3.2 Une définition de la recherche-action collaborative

La recherche-action collaborative se définit par la notion de faire de la recherche « avec » plus tôt que « sur » les enseignants (Lieberman, 1986). Dans le même ordre d'idée, elle conçoit la recherche non pas à propos de l'action, mais bien dans l'action (Coghlan et Brannick, 2010). En éducation, Guay et Prud'homme (2018) s'appuient sur le modèle de Dolbec et Clément (2004) pour situer les trois finalités de la recherche-action pouvant être appliquée à la recherche-action collaborative : (a) la finalité de l'action apporte la nécessité d'un changement ou l'amélioration d'une situation par des approches pédagogiques, (b) la finalité de l'éducation ou de la formation contribue autant au développement personnel que professionnel des praticiens-chercheurs et de la chercheure impliqués dans une situation pédagogique, et (c) la finalité de la recherche s'appuie sur l'analyse des données pour apporter une amélioration de la situation, de ses composantes et relations (voir Figure 3.1). Cette triple finalité comporte toutes les étapes d'une recherche formelle, c'est-à-dire un questionnement scientifique découlant d'une problématique sous investigation, une collecte et analyse des données permettant de trouver des réponses théoriques et pratiques, et une diffusion des résultats dans le but de transférer les connaissances dans d'autres contextes éducationnels.

La recherche-action collaborative est considérée comme une approche pertinente pour « alimenter la création d'un champ de connaissances propres à l'enseignement ainsi que la construction de savoirs crédibles pour les praticiens » (Beauchesne et al., 2005, p. 379). Desgagné (2007) soutient que cette démarche de réflexion (praxéologique) par

laquelle le praticien est amené à comprendre son agir et ce qui guide cet agir, peut servir de formation afin d'enrichir sa pratique professionnelle.

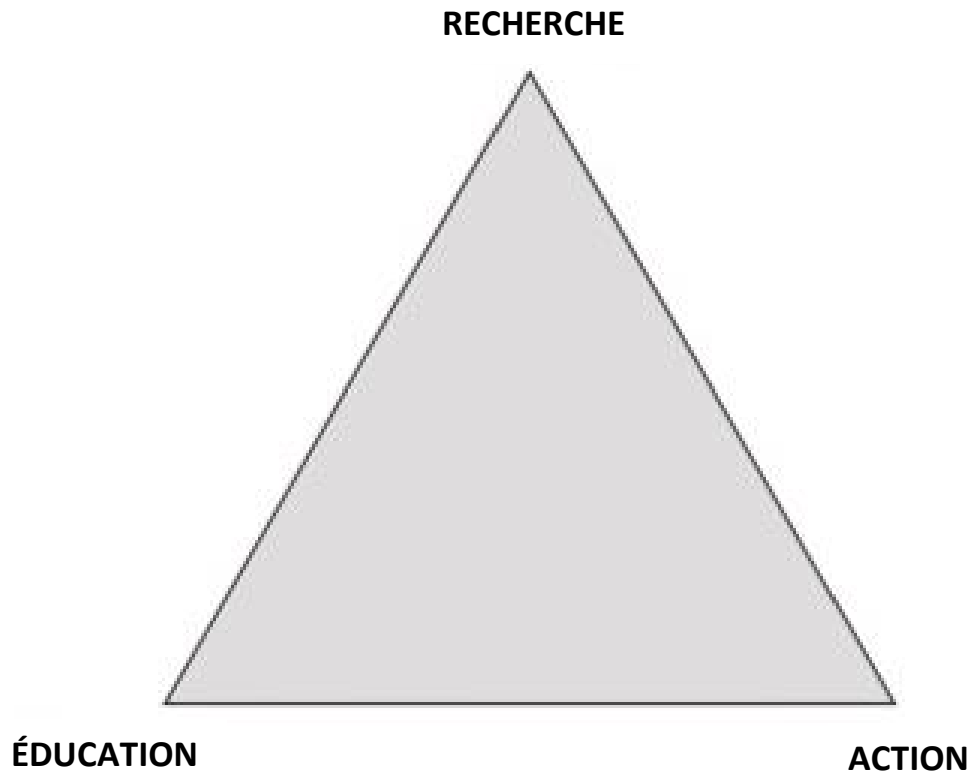


Figure 3.1 : La tripe finalité de la recherche-action reproduite par Guay et Prud'homme (2018, p. 242).

L'articulation de ces deux catégories de savoirs a pour enjeu, du côté des praticiens, une augmentation de leur pouvoir d'action et, du côté des chercheurs, une compréhension plus fine des principes que les enseignants tiennent pour vrai et qui organisent leur activité en situation d'enseignement-apprentissage. (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 144)

Je reprendrai ainsi l'idée du *praticien réflexif* (Schön, 1983) non seulement comme objet, mais sujet de recherche qui peut se construire par le pouvoir de son agir et la capacité de problématiser les situations dans lesquelles il se trouve. Je m'avancerai pour dire que cette recherche-action collaborative s'est modélisée par des savoirs théoriques (réflexion), des

savoirs pratiques (action) et des savoirs contextualisés (Desgagné, 2001) du domaine de la science, de l'éducation et des arts visuels (médiatiques, numériques et métiers d'arts). Selon Morin (1992), la richesse d'un groupe en recherche-action réside précisément dans les multiples talents qui le composent et dans la manière d'accomplir plusieurs tâches en parfaite communion. Pour la chercheuse, cette orchestration demande un encadrement pour mener à terme chacune des étapes, mais aussi une certaine forme de distanciation pour laisser aux praticiens-chercheurs la possibilité de se prendre en charge. Elle doit être en mesure de soutenir les praticiens-chercheurs dans leurs actions, mais aussi dans la visée commune de l'objet d'étude (Guay et al., 2016). En éducation, les praticiens-chercheurs qui travaillent en équipe sur un projet de recherche-action collaboratif se penchent sur des questions d'ordre didactique et pédagogique afin d'arriver à une action finalisée. Guay et Prud'homme (2018) s'appuient sur le modèle SOMA de Legendre (1983) pour définir l'objet d'étude de l'éducation comme étant une situation pédagogique « correspondant à un ou plusieurs *sujets* qui apprennent quelque chose (*objet d'étude*) sous l'égide d'un ou de plusieurs éducateurs outillés (*agents*) dans un *milieu* donné » (p. 240). Par ces quatre composantes *sujet-objet-agent-milieu* et leurs relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique, « les praticiens-chercheurs engagés en équipe dans une recherche-action peuvent modifier, éduquer et améliorer les connaissances » en vue de contribuer à l'amélioration de leur pratique, de la situation pédagogique et de la recherche (Guay et Prud'homme, 2018, p. 240). Cette démarche offre à la chercheuse la possibilité de saisir les stratégies et caractéristiques utilisées par les praticiens-chercheurs et de servir de guide dans l'efficacité de leurs actions.

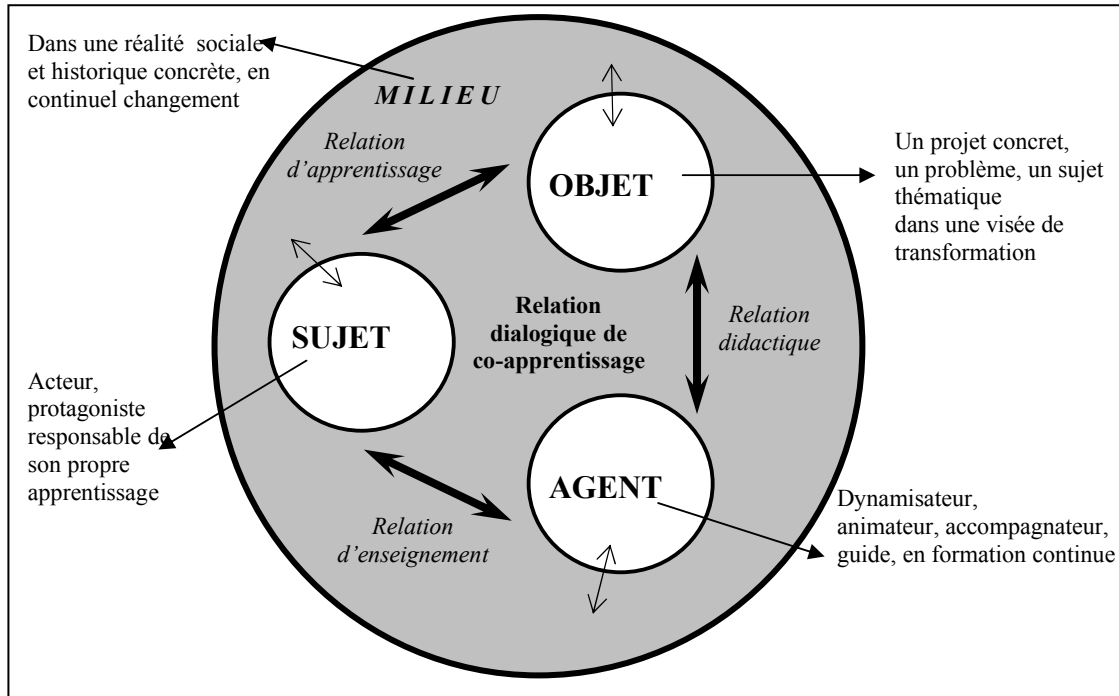


Figure 3.2 : La situation pédagogique dans un contexte de communauté d'apprentissage de Legendre (2005, p. 1240) et Orellana (2002, p. 113).

Pour mettre en valeur la coconstruction des connaissances dans un milieu de vie partagé, la situation pédagogique dans un contexte de communauté d'apprentissage s'est révélée être des plus significative (voir Figure 3.2). Pour Orellana (2005), la notion de communauté d'apprentissage se définit comme une stratégie pédagogique cadre qui « intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques et complémentaires qui favorisent le coapprentissage et dont la mise en œuvre se réalise au sein d'un groupe de personnes... pour apprendre ensemble, les uns avec les autres, les uns des autres, pour résoudre un problème ou pour construire un projet commun » (p. 164). Parmi la diversité d'appellation et de pratiques qui lui sont associées, Orellana (2002) en distingue trois tendances principales : philosophico-éducative, sociocommunautaire, et pédagogique pouvant être abordées selon quatre catégories : la

communauté comme contexte, comme relation, comme pouvoir et comme sens. Je commencerai par définir chacune de ces tendances afin de distinguer leurs caractéristiques et leur intégration au sein d'une relation dialogique de coapprentissage. En second lieu, je situerai les orientations de ces concepts clés en lien avec la situation pédagogique et les finalités de la recherche-action collaborative. La perspective philosophico-éducative se préoccupe de la qualité de l'être humain et de la construction de relations authentiques avec les autres. Elle cherche à développer un savoir agir avec le monde par une nouvelle éthique. La notion de communauté qui s'y rattache est la communauté comme sens. La perspective sociocommunautaire vise à renforcer l'esprit de communauté en vue d'améliorer la qualité du milieu de vie et celui de la communauté elle-même par le sentiment d'appartenance, la résolution de problème et le partenariat. La notion de communauté qui lui est associée est celle de la communauté comme pouvoir. Finalement, la perspective pédagogique se relie aux préoccupations d'un processus d'apprentissage collectif, optimal et contextuellement pertinent qui favorise le développement des connaissances dans un esprit de synergie (Orellana, 2002). La notion dominante de communauté qui s'y réfère est celle de la communauté comme contexte puisqu'elle offre les conditions favorables à la réflexion critique et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques dynamiques et réciproques. Ces perspectives et catégories de la communauté d'apprentissage s'insèrent dans une démarche globale visant « l'ensemble des approches spécifiques à chacune des composantes de la situation pédagogique » (Sauvé, 1997, p. 267). Comme présentées dans ce présent chapitre, la recherche-action collaborative et la communauté d'apprentissage en éducation éco-art ont pour objet le développement de la personne et de ses valeurs dans une réalité sociale et

environnementale (Sauvé, 1997, p. 265). Pour définir notre modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art dans une perspective environnementale, artistique, éducative et pédagogique, j'aborderai les quatre composantes sujet-objet-agent-milieu de la situation pédagogique qui ont servi à l'enrichissement mutuel des connaissances. Cette situation pédagogique sera développée plus en profondeur au prochain chapitre sur la nature et le fonctionnement du travail de collaboration ainsi que dans le chapitre de la discussion où je présenterai un schéma conceptuel de ma démarche.

3.2.1 Le sujet et la relation d'apprentissage

Le sujet est la composante essentielle, première et centrale du phénomène de la situation pédagogique (Legendre, 1983) puisqu'il relève des dimensions cognitives et affectives de l'apprenant, de sa motivation et de son goût d'apprendre vis-à-vis l'objet. Dans le cadre de cette recherche, le sujet se relie autant aux élèves qu'à leur groupe d'appartenance, et aux praticiens-chercheurs (artistes et enseignants) qui, par l'exercice de leur fonction, se sont engagés dans une démarche d'apprentissage à la fois personnelle et collective. Ainsi, le sujet est conçu comme un élément actif et dynamique qui se construit par la qualité du milieu dans lequel il chemine et interagit avec les autres apprenants, les ressources mises à sa disposition et sa capacité d'agir efficacement (Bandura, 2006). Dans cette optique, le sujet peut aussi être agent et exercer une influence sur lui-même, les autres et son milieu. En ce sens, le sujet (élève) revêt autant de liberté et de pouvoir que l'agent (adulte) dans le processus d'apprentissage, car il peut partager ses connaissances en s'appuyant sur ses propres expériences (Dewey, 1967/1938 ; 2011, 1975/1916, 1968/1938) et faire des choix judicieux selon ses intuitions. Les relations d'apprentissage et

d'éducation peuvent servir les praticiens-chercheurs à apprendre des élèves tout comme les élèves peuvent apprendre des praticiens.

3.2.2 L'objet et la relation didactique

L'objet d'apprentissage se résume à un « ensemble de notions constituant la matière scolaire à acquérir » (Legendre, 2005, p. 290). Dans ce projet de recherche, celui-ci se rapporte à un modèle d'enseignement visant l'harmonisation du réseau des relations personne-société-environnement. Sa composante se relie à un processus collaboratif de cocréation et de modélisation menant à la représentation conceptuelle d'une réalité sociale et environnementale. Pour Sauvé (1997), l'objet d'apprentissage en éducation relative à l'environnement « doit toujours être appréhendé en fonction d'une approche holistique, interdisciplinaire, systémique, contextuelle et résolutique » (p. 268). Il doit contribuer de façon significative au développement de la personne et de ses valeurs en tenant compte de son rapport au monde. En situation d'apprentissage l'objet peut être orienté sur la relation didactique pour éclaircir les notions et contenus disciplinaires, sur la relation d'enseignement pour connaître les méthodes et techniques de les enseigner ou sur la relation d'apprentissage pour faciliter les échanges et le transfert des connaissances. Par conséquent, les intentions éducatives et pédagogiques distinctes de la formation professionnelle doivent toujours être considérées comme étant en constante mutation et évolution (Boudreau, 2009) afin de tenir compte de l'hétérogénéité et diversité des apprenants et mener une réalisation adaptée à leurs besoins. En d'autres termes, l'objet d'une situation d'apprentissage doit être analysé et ajusté en fonction des compétences des élèves. Il doit être perçu chez le sujet comme un défi, « un écart invitant, un léger

déséquilibre, un stimulant utile et nécessaire » qui lui saura possible de relever (Legendre, 2005, p. 965).

3.2.3 L'agent et le rapport à la matière dans la relation d'enseignement

Selon Bandura (2006), « être un agent, c'est influencer intentionnellement son fonctionnement et les circonstances de sa vie » [traduction libre] (p. 164). Issu de la théorie cognitive sociale, le concept d'*agentivité* renvoie à l'idée que l'individu n'est pas un simple spectateur de ses actions, mais un contributeur à part entière ayant la capacité de s'organiser, de réfléchir, de réaliser des objectifs (Bandura, 2006). Selon Morin (2019), l'*agentivité* en éducation relative à l'environnement « pourrait permettre de mieux définir les conditions favorables au développement, à l'école, d'un plus grand pouvoir agir des jeunes faces aux problématiques sociales et environnementales » (paragr. 35).

Pour Latour (2015), le terme d'*agentivité* se décrit par la « puissance d'agir » afin de mettre l'emphase non pas sur la subjectivité humaine, mais la redistribution des capacités d'actions avec les forces de la nature. Dans son livre *Face à Gaïa*, il considère les relations de cause à effet qui se produisent entre les choses humaines et non humaines, comme une zone d'échange qui compterait autant les propriétés du monde que les phénomènes du langage sur le monde. « Pour tous les agents, agir signifie faire venir son existence, sa subsistance, du futur vers le présent » (2015, p. 34). Par cette pensée, Latour donne l'exemple de la Terre ayant la force physique d'un mouvement et d'une réaction face aux actions de l'homme. Par cette reconnaissance de la matière en tant que force active, énergétique et pluriel, l'agent devient porteur d'une nouvelle compréhension

ontologique, épistémologique, éthique et politique pouvant dépasser l'anthropocentrisme et les dualités humaines (Lemke, 2015). Cette théorie, central du nouveau matérialisme, donne la possibilité de repenser les relations entre le vivant et le non-vivant, le matériel et l'immatériel, l'humain et le non-humain en termes de coresponsabilité et d'esthétique (Bolt, 2013). En éco-art, la matière tout comme les matériaux font partie intégrante du processus de création. Il en résulte une notion de reconnaissance et de cocréation à part entière.

3.2.4 Le milieu de vie

Le milieu est un système d'interrelations qui sert en quelque sorte à définir l'être en devenir qui se transforme par ses actions et l'influence de son environnement. À cet égard, Merleau-Ponty (1945) spécifie que « l'espace n'est pas le milieu (réel, logique) dans lequel se disposent les choses, mais le moyen par lequel la position des choses devient possible » (p. 299). Pour Deleuze et Guattari (1980), la notion de milieu n'est pas seulement unitaire, mais une multiplicité d'agencements matériels pouvant s'opérer l'un dans l'autre : « Ainsi le vivant a un milieu extérieur qui renvoie aux matériaux ; un milieu intérieur, aux éléments composants et substances composées ; un milieu intermédiaire, aux membranes et limites ; un milieu annexé, aux sources d'énergie et aux perceptions actions » (p. 384-385). Par sa duplicité terminologique, le milieu fait référence d'une part à l'espace que nous habitons et d'une autre part à l'espace qui nous habite. Dans mon approche, je me suis intéressée à analyser ces jonctions entre l'art, l'écologie et l'éducation qui mènent inévitablement aux relations dualistiques de la nature et de la culture. J'en suis venue à considérer le milieu non seulement comme un objet d'investigation, mais aussi comme un

agent de changement pouvant agir sur notre façon de penser et de concevoir la nature dans une perspective éthique. En contexte de communauté d'apprentissage, le milieu se réfère à une réalité sociale et historique concrète (Orellana, 2002) qui se caractérise par la qualité et la diversité de ses approches pédagogiques ainsi que par la souplesse de ses structures (Sauvé, 1997). En milieu scolaire, il se distingue par l'organisation et la production d'activités d'enseignement menées par l'agent et ensuite réalisées par le sujet dans des activités d'apprentissage. Ce milieu de jonction entre les praticiens-chercheurs et les élèves font la richesse de ce genre de projet de recherche. À ce sujet, Foucault (2007) décrit le milieu comme une : « intersection entre une multiplicité d'individus vivants travaillant et coexistant les uns avec les autres dans un ensemble de matériaux, éléments qui agissent sur eux et sur lesquels ils agissent à leur tour » (p. 22) [traduction libre]. Ainsi, la puissance d'agir des agents se révèle par un processus dialogique, exploratoire et expérientiel entre les praticiens-chercheurs, les élèves et les matériaux dans un milieu de vie, se rapportant à « l'ensemble formé par l'environnement (éléments biophysiques naturels et transformés) et les éléments socioculturels et historiques (incluant les facteurs anthropogéniques, comme l'esthétique, la religion, l'économie ou la politique » (Orellana, 2002, p. 148). Dans le travail de collaboration, les enseignants et les artistes doivent souvent trouver un juste milieu pour se mettre d'accord sur le déroulement des activités. Cet équilibre relationnel est essentiel puisqu'il viendra consolider les apprentissages et assurer le fonctionnement d'une réelle complicité.

3.3 Présentation d'une modélisation de la recherche-action collaborative

Cette recherche-action collaborative en contexte de communauté d'apprentissage est

basée sur le modèle de Guay et Prud'homme (2018). Bien qu'ayant certaines similitudes avec le cycle usuel de la recherche-action de Lewin (1948) et Kemmis et McTaggart (2003), ce modèle se distingue par six cycles d'actions dynamiques : (a) la définition d'une situation actuelle, (b) la définition d'une situation désirée, (c) la conceptualisation d'un plan, (d) la mise en œuvre, (e) son évaluation, et (f) sa diffusion (Guay et Prud'homme, 2018) (voir Figure 3.3). Ces cycles d'action peuvent être assujettis à des réajustements lors des phases de planification et de réalisation d'une démarche de projet en éco-art. Par conséquent, une révision de la situation désirée et des étapes subséquentes peut être apportée pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche (Guay et Prud'homme, 2018).

In reality, action research is rarely as neat as this spiral of self-contained cycles... The stages overlap, and initial plans quickly become obsolete in the light of learning from experience. In reality, the process is likely to be more fluid, open and responsive ... the criterion of success is not whether participants have followed the steps faithfully, but whether they have a strong and authentic sense of development and evolution in their *practices*, their *understandings* of their practices, and the *situations* in which they practice. (Kemmis et al., 2014, p. 18)

Comme point de départ, mon intention a été de mettre en place un espace de dialogue (Dolbec et Prud'homme, 2009) pour définir la problématique de recherche et son contexte. Lors de ce *premier cycle* d'action dynamique, nous avons établi les rôles et responsabilités de chacun (chercheure, artistes et enseignants), les méthodes de collecte de données (outils) ainsi que les cadres conceptuels liés à la recherche-action collaborative. Les praticiens-chercheurs ont pu choisir en équipe les projets éco-art qu'ils voulaient réaliser avec les élèves et planifier leurs ateliers. Nous avons discuté en groupe des pratiques qui lui sont reliées afin de situer ses orientations dans un courant culturel et historique. Nous avons aussi évalué les besoins et les contraintes internes (enseignants,

écoles, horaires et matériels) et externes (chercheur, université, artistes et ressources financières) afin de nous adapter aux situations actuelles et organiser notre travail de collaboration (McKernan, 1996). Au *deuxième cycle*, nous avons identifié les objectifs à atteindre pour clarifier la situation désirée et nous mettre d'accord sur une vision commune du projet de recherche. Une première collecte de données (entrevues semi-dirigées individuelles et groupes de discussion avec tous les participants) s'est opérée afin de situer chacune des démarches de projet des équipes de praticiens-chercheurs et leur contexte (Dolbec et Prud'homme, 2009). Le *troisième cycle* a été consacré à la planification d'un plan d'action. Les hypothèses et les idées ont été étudiées (McKernan, 1996) pour que chaque praticien-chercheur puisse prendre part à la mise en œuvre et la synchronisation des différentes activités et responsabilités associées aux projets éco-art « afin de baliser la situation actuelle à la situation désirée » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 247). Au *quatrième cycle*, nous avons implanté et élaboré le plan d'action. Les équipes (enseignant-artiste) ont commencé leur projet éco-art avec les élèves et récolté des traces de leurs expériences qu'ils ont ensuite partagées avec l'ensemble du groupe. Des observations en classe par la chercheuse ont aussi permis d'analyser les interactions entre l'enseignant et l'artiste. Pour répondre aux situations actuelles, c'est-à-dire aux imprévus (tempête de neige, gel au sol, délais de réalisation, outils technologiques non fonctionnels) et au manque de temps, certains objectifs et plans d'action ont dû être rectifiés. Le *cinquième cycle* comporte l'évaluation de l'action, c'est-à-dire les étapes de réflexion et d'analyse des données. McKernan (1996) précise que la réflexion sur l'action est l'un des éléments les plus importants du processus cyclique. Pour Dolbec et Prud'homme (2009) cette étape « consiste à se rapprocher le plus possible d'une représentation partagée du sens en

construction » (p. 563). Pour ce faire, le chercheur doit s'assurer de la validité des données en impliquant les participants dans son processus d'analyse pour décider de leur pertinence. Dans notre cas, les discussions de groupe et les retours sur les actions ont servi à comprendre ensemble ce qui avait bien fonctionné et moins bien fonctionné, à confirmer les informations et cibler les thématiques de la recherche. Selon Guay et Prud'homme (2018), cette étape donne la possibilité aux cochercheurs d'identifier les répercussions de leurs actions et les apprentissages qu'ils ont faits lors des situations pédagogiques. Par la réflexion, les praticiens-chercheurs ont pu évaluer l'impact de leurs actions sur leur pratique professionnelle et celle des arts plastiques. D'ailleurs, plusieurs enseignants ont signifié que les projets réalisés avec les artistes avaient contribué à améliorer leur pratique et celles de leurs élèves. Le *sixième cycle* étant le dernier vise essentiellement la diffusion des résultats de la recherche sous forme de thèse. La chercheuse révèle ainsi les connaissances scientifiques de son analyse.

Comme il a été mentionné précédemment, ces cycles ne constituent pas un ordre préétabli, mais plutôt un ensemble de repères où les praticiens-chercheurs sont amenés à perfectionner les situations pédagogiques dans lesquelles ils interagissent en vue d'améliorer leurs pratiques et développer leurs connaissances.

3.4 Les dispositifs de collecte de données

Cette recherche-action collaborative a été approuvée par le Comité d'éthique de recherche de l'École des affaires publiques et communautaires (ÉAPC) de l'Université Concordia (voir annexe 7). Elle s'appuie sur plusieurs méthodes de collectes de données

dont : les entrevues semi-dirigées individuelles, les groupes de discussion, les observations directes et le journal de bord de la chercheure et des enseignants. Ce schème a été utilisé dans le but de colliger un riche éventail de données en regard à la problématique de recherche. Dans ce chapitre, j'établirai leurs critères de scientificité et leurs apports dans la construction des connaissances. Nous verrons comment ces méthodes ont été conduites avec les praticiens-chercheurs pour étudier la complexité de leur pratique dans l'enseignement éco-art.

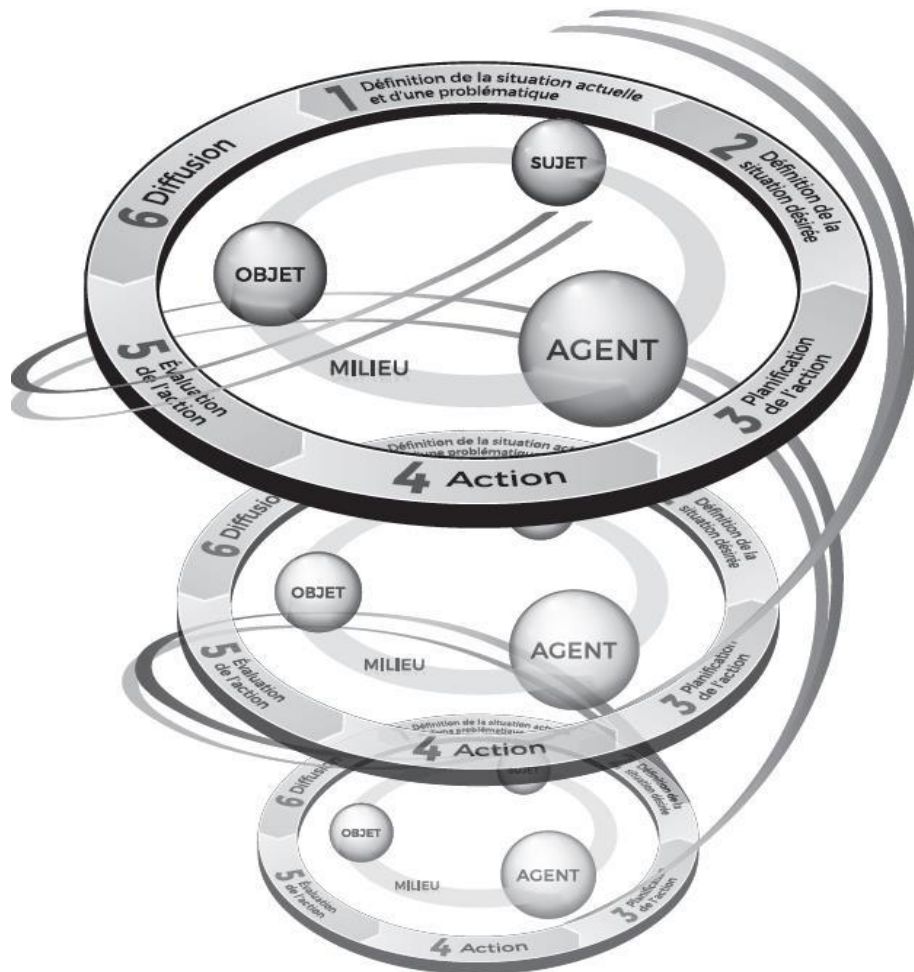


Figure 3.3 : Une démarche de recherche-action reproduite par Gay et Prud'homme (2018, p. 245).

3.4.1 L'entrevue semi-dirigée individuelle

Au total, deux séries d'entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de chacun des praticiens-chercheurs pour un total de douze entrevues. Leur durée a été en moyenne d'une heure trente. Elles se sont déroulées soit dans la classe de l'enseignant ou le studio de l'artiste. La première entrevue m'a permis de connaître plus en détail les praticiens-chercheurs, leurs expériences antérieures et leurs pratiques professionnelles. Elle a aussi été une occasion pour les praticiens-chercheurs de se prononcer une première fois sur les thèmes principaux de l'objet d'étude (Prud'homme et al., 2015). La deuxième entrevue a servi à apporter une réflexion sur les expériences vécues dans le travail de collaboration entre enseignant et artiste et les situations d'apprentissage avec les élèves. Selon Seidman (1998), explorer les histoires du passé et décrire de façon détaillée les expériences du moment présent apporte aux participants une plus grande clarté sur leurs actions. Pour Savoie-Zajc (2016), l'entrevue semi-dirigée se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Cette méthode comporte une série de thèmes venant d'un cadre théorique qui sont abordés dans un ordre logique dans lequel des concepts et leurs dimensions sont développés et précisés (Savoie-Zajc, 2018). En se référant aux paradigmes interprétatif et constructiviste Savoie-Zajc (2016) y relève trois postulats : (a) une unité de sens, (b) la perspective de l'autre comme ayant du sens, et (c) la nature de la réalité. L'unité de sens cherche à révéler une compréhension de la nature discursive de l'interview venant à la fois des questions de l'interviewer et des réponses du répondant afin d'obtenir de meilleurs résultats et une généralisation valide

dans la recherche (Mishler, 1986). Par la même occasion, elle nous amène à considérer des approches postmodernes dans la compréhension du langage sous forme de narration, d'histoires et de métaphores comme source d'investigation (Gubrium et Holstein, 2003). Ces modes de communication permettent à la chercheuse d'examiner comment le répondant fait des liens entre plusieurs éléments pour créer une cohérence avec l'histoire qu'il raconte (Mishler, 1986). Le deuxième postulat cherche à clarifier les sentiments, les pensées ainsi que les actions du répondant afin de les rendre plus explicites (Savoie-Zajc, 2016). Elle permet à la chercheuse de creuser plus en profondeur pour saisir les subtilités ; émotions, réactions, langage non verbal. Elle offre la possibilité de valider des hypothèses sous-jacentes, ou des sous-entendus qui ont été interprétés par la chercheuse à d'autres moments dans la collecte de données. Enfin, la nature de la réalité nous amène à regarder l'entrevue non pas comme l'investigation d'un problème pouvant être validée par l'interviewer, mais plutôt comme un problème appartenant spécifiquement au répondant, sur leurs efforts de construire un discours cohérent et de donner un sens à leurs expériences dans une situation donnée (Mishler, 1986). Par conséquent, le contexte dans lequel se déroule l'entrevue est perçu comme étant un moment unique ne pouvant être reproduit dans d'autres circonstances. L'influence postmoderne nous amène donc à concevoir l'entrevue à l'intérieur d'une plus grande sensibilité et relation plus équilibrée des pouvoirs entre l'interviewer et l'interviewé. Par cette dynamique, les répondants peuvent préserver leur autonomie (Seidman, 2013) et mettre à profit leur collaboration et contribution (Savoie-Zajc, 2016). Pour ce faire, tous les répondants ont eu la possibilité de rectifier des désagréments d'interprétations (Mishler, 1986) sur les questions qu'ils leur ont été posées et de valider les informations après que les entrevues ont été enregistrées et retranscrites.

3.4.2 Les groupes de discussion

Comparativement aux entrevues individuelles qui se basent sur l'obtention d'informations détaillées sur chaque participant, les groupes de discussion ont pour objectif d'étudier la diversité des points de vue et les problématiques liées aux consensus par le biais d'interactions sociales (Morgan et Hoffman, 2018). Ils offrent aux participants la possibilité de « partager et comparer » des expériences et des idées, mais aussi de comprendre de façon plus évidente leurs similitudes et différences (Morgan, 1997). Ce processus vient compléter les données des entrevues ainsi que celles des observations des praticiens-chercheurs. Elle se base sur une planification de questions modérée par la chercheure dans le but de favoriser un dialogue au sein d'un petit groupe et obtenir des informations sur les sujets d'étude et les actions encourues. Elle s'ensuit d'une analyse de synthèse afin de faire des retours sur les points clés et relancer l'opinion des praticiens-chercheurs sur leur vision commune (Geoffrion, 2009) ou divergente. Pour McNiff (2003), les groupes de discussion servent à remettre en question la clarté des arguments et à identifier les faiblesses en suggérant des modifications afin d'affiner les connaissances et de s'assurer que les données supportent les participants. Au total, quatre groupes de discussion d'une durée d'une heure trente se sont déroulés en amont entre les différentes étapes du processus de création des projets éco-art. Ces groupes de discussion ont eu lieu à la fin de la journée dans une classe d'arts plastiques à l'école Curé-Antoine Labelle à Laval. Tout comme les entrevues, les groupes de discussion ont été enregistrés et retranscrits pour l'analyse et la validation des données par les praticiens-chercheurs. Afin que ceux-ci puissent avoir le droit de parole et exprimer leurs opinions sur les différents sujets, nous avons procédé à des tours de tables (Geoffrion, 2009). Au début de chaque

rencontre, nous faisons un compte rendu sur le déroulement des projets éco-art ainsi qu'un retour sur les points saillants de la rencontre précédente avant d'entamer la prochaine série de questions. Ces groupes de discussion ont été une opportunité de tisser des liens relationnels, mais aussi de connaître ce que chaque équipe faisait en synchronie et en concordance avec le projet de recherche. À cet effet, Kamberelis et Dimitriadis (2011) mentionnent que les groupes de discussion fonctionnent comme un espace de réflexions mutuelles permettant la consolidation d'identités collectives et la prolifération de multiples significations et perspectives. De plus, en décentralisant le rôle de la chercheuse, les groupes de discussion peuvent démocratiser le processus de recherche, donnant ainsi la possibilité aux praticiens-chercheurs de se prendre en main et de promouvoir des interactions dialogiques dans la construction des connaissances. Les comparaisons des praticiens-chercheurs sur leurs expériences et opinions peuvent devenir une source valide d'informations pouvant démontrer la complexité de leur motivation et comportements (Morgan et Krueger, 1993). Ces échanges sur les situations pédagogiques et les concepts théoriques lors de nos rencontres se sont révélés porteurs d'une grande richesse et d'une grande profondeur qui ne peuvent être sous-estimées.

3.4.3 Les observations directes des participants

Pour Peretz (1998), « l'observation directe consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités, ou de leurs résidences, sans en modifier leur déroulement ordinaire » (p. 14). D'un point de vue ethnographique, l'observation se relie à une approche interactionniste dans laquelle la culture de l'observatrice et de l'observé prend la forme de récits de terrain (Laperrière,

2009). La chercheuse « doit pénétrer dans la subjectivité des observés en partageant leur vécu et en dialoguant avec eux sur leurs interprétations qu'ils en font » (Laperrière, 2009, p. 315). Selon Laperrière, la chercheuse qui adopte une approche ouverte peut garantir une neutralité aux yeux des participants tout en assurant une collecte de données exhaustive, fiable et conforme. Lors de mes observations, j'ai pris des notes sur la dynamique de classe, son atmosphère et les situations pédagogiques qui s'y déroulaient. J'étais particulièrement attentive aux interactions entre l'enseignant et l'artiste. Je prenais aussi note de leurs explications, démonstrations et interventions lors du processus de création. Des photographies ont servi de traces pour développer mes réflexions. De plus, les observations directes m'ont permis de décrire le contexte social, culturel et politique qui pouvait influencer le déroulement des activités et de la recherche (Laperrière, 2009). Au total, six ateliers de soixante-quinze minutes ont été observés, dont deux avec chacune des équipes enseignant-artiste. La répétition de mes observations m'a donné la possibilité d'étudier l'évolution des phénomènes et leurs rapports entre eux avec la narration des entrevues et des rencontres au fil du temps (Wästerfors, 2018). L'observation du milieu m'a amenée à connaître les programmes des écoles, leurs spécificités et leurs clientèles. Comme le mentionne Anadón (2018) lorsqu'on étudie les phénomènes humains dans leur milieu naturel « on se retrouve inévitablement en présence de l'action et on ne peut pas traiter l'action sans faire intervenir explicitement les sens » (p. 30). Il est toutefois important de souligner que l'observation de phénomènes humains demande une analyse qui ne peut se baser uniquement sur la perception de nos sensations. Elle doit inclure un raisonnement logique (Gingras et Côté, 2009) permettant d'assurer une *validité interne* du processus de recherche par une analyse constante des données tout en y apportant une *validité externe*

afin d'établir des liens plus explicites avec les critères de scientificité (Baribeau, 2004). Pour Karsenti et Demerse (2018), « la validité interne assure que les résultats de l'étude sont représentatifs de la réalité observée » (p. 304) par des méthodes de triangulation, d'observations répétées et la révision des données par les pairs. Dans la recherche quantitative, la validité externe « est la caractéristique d'une structure de preuve qui fait que les résultats obtenus sont généralisables au-delà des cas observés pour les fins de l'étude » (Gauthier, 2009, p. 191). Toutefois, dans la recherche qualitative, la validité interne se réfère plutôt au critère de *crédibilité* démontrant la relation plausible entre les faits. La validité externe est caractérisée par la notion de *transférabilité* (Savoie-Zajc, 2018) des données dans une autre situation ou contexte éducationnel.

3.4.4 L'écriture de mémos théoriques

Le mémo est une note analytique informelle qui incite la chercheuse dès le début du processus de codage à développer ses idées et à identifier des catégories par des formes narratives (Charmaz, 2006). Selon Charmaz (2006), le mémo peut également servir à clarifier et à orienter les codages ultérieurs pour soulever des hypothèses, des questions ainsi que des lacunes qui demandent une attention particulière. Son écriture aide à clarifier les catégories et sous-catégories, à trouver des comparaisons et à déduire les éléments implicites. Par conséquent, un mémo doit définir une catégorie, expliquer ses propriétés et les conditions dans lesquelles elles surviennent tout en démontrant leurs incidences et comparaisons avec les autres catégories. En annexe, je donne un aperçu de sa structure et de ses composantes en me basant sur la sous-catégorie des matériaux qui fait partie de la catégorie principale des projets de création éco-art (voir Annexe 1). Il convient donc de

concevoir le mémo comme un processus continu de conceptualisation (Miles et Huberman, 1991) permettant d'évaluer le degré d'adéquation entre les observations empiriques et l'analyse de la chercheuse.

3.4.5 Le journal de bord

Le journal de bord est considéré comme un instrument de consignation des données permettant de documenter les relations avec les praticiens-chercheurs (Savoie-Zajc, 2000) et d'apporter une réflexion sur le processus de recherche et les expériences personnelles. Selon Gohard-Radenkovic et al. (2012), le journal de bord serait conçu comme un moyen « d'appréhension de soi dans une relation dialectique avec l'autre... un récit de soi, voyage en soi et révélation à soi » (résumé de livre). Cette recherche rappelons-le, s'appuie sur une démarche heuristique et praxéologique à travers laquelle la chercheuse est amenée à réfléchir sur le sens de l'agir et ses systèmes de valeurs pour conclure des hypothèses. Ce processus permet à la chercheuse d'interpréter des actions de manière implicite et de faire appel à ses intuitions tout en y apportant une objectivité sur les faits qu'elle perçoit où qu'elle ressente. Pour structurer les notes de mon journal tout au long du processus de recherche, je les ai regroupées en trois catégories, telles qu'élaborées par Deslauriers (1991), à savoir : (a) les notes descriptives, (b) les notes méthodologiques, et (c) les notes théoriques. Les notes descriptives se rapportent à trois composantes : le lieu, les acteurs, la description des événements et les activités. Elles ont servi à relater les situations d'apprentissage dans leur contexte, à interpréter les données des entrevues, des groupes de discussion et des observations, et à faire des résumés permettant d'identifier les phénomènes sous-jacents. Elles ont aussi permis d'apporter un regard plus lucide sur mes

réflexions, impressions et émotions. Certaines notes ont été prises sur le vif de façon plus spontanée, d'autres font état de comptes rendus plus détaillés. Les données méthodologiques ont aidé à cerner les problématiques et à trouver des pistes de solution, à redéfinir certains cycles d'action et établir des schèmes de recherche afin d'affiner les procédures de collecte et d'analyse des données. Enfin, les données théoriques, ont amené à faire des liens entre mes réflexions et mes lectures, de trouver un sens et une cohérence.

Selon Guay et Prud'homme (2018), le journal de bord « permet à une équipe de praticiens-chercheurs de conserver des traces de leurs actions d'éducation et de recherche afin d'apprendre sur celles-ci et d'appuyer la valeur des connaissances qui en sont issues » (p. 256). On retrouve à cet effet dans *La formation à l'enseignement* (ministère de l'Éducation du Québec, 2001b) une compétence professionnelle qui s'appuie sur une démarche d'analyse réflexive : « réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action... de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (p. 157).

3.5 L'analyse des données

Selon Mucchielli (2007), la méthode qualitative repose sur des procédés intellectuels naturels « à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens » pouvant être utilisés pour ordonner et mieux comprendre le monde qui nous entoure (p. 18). Pour répondre aux fondements de cette approche ainsi qu'aux processus itératifs et interactifs de la recherche-action collaborative, l'analyse des données de cette recherche s'est opérée en suivant le modèle de Miles et

Huberman (2003), soit : (a) la condensation, (b) la présentation des données, et (c) l'élaboration et vérification des conclusions (voir Figure 3.4). Ces trois étapes se sont réalisées en alternance et de façon successive avec la collecte de données, créant ainsi une dynamique « d'aller-retour entre d'une part la cueillette de données et leur analyse et d'autre part entre les composantes analytiques elles-mêmes » (Mukamurera et al., 2006, p. 112). Les praticiens-chercheurs ont été impliqués dans chacune des phases, permettant ainsi d'explorer les relations d'interdépendance entre les situations d'apprentissage et la problématique de recherche, et d'apporter une intercompréhension et intersubjectivité sur les données, leurs significations et leurs valeurs éducationnelles et scientifiques (voir Figure 3.5).

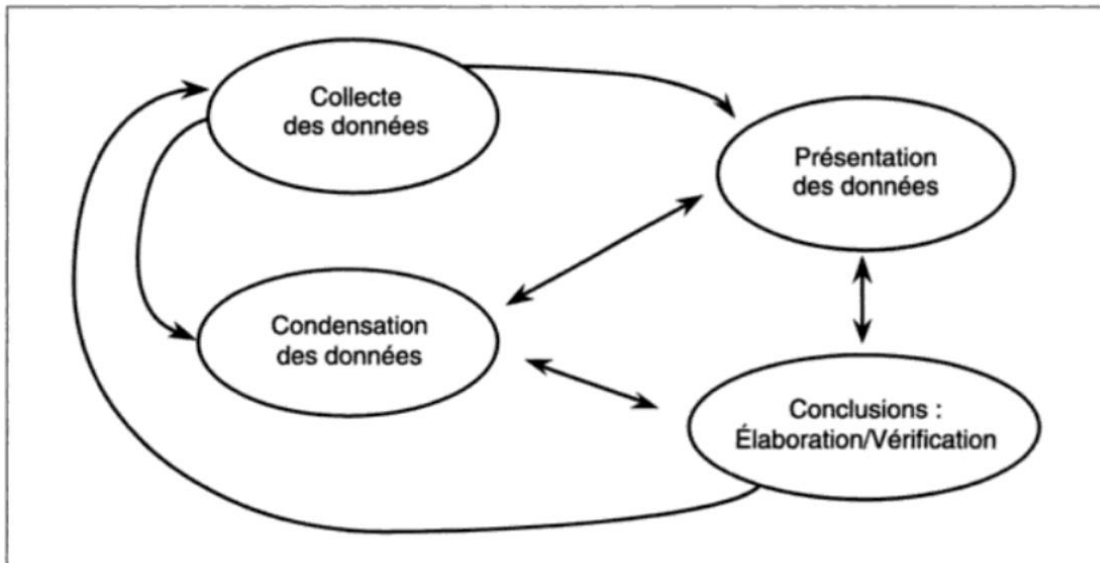


Figure 3.4 : Composantes de l'analyse des données, modèle interactif reproduit par Miles et Huberman (2003, p. 31).

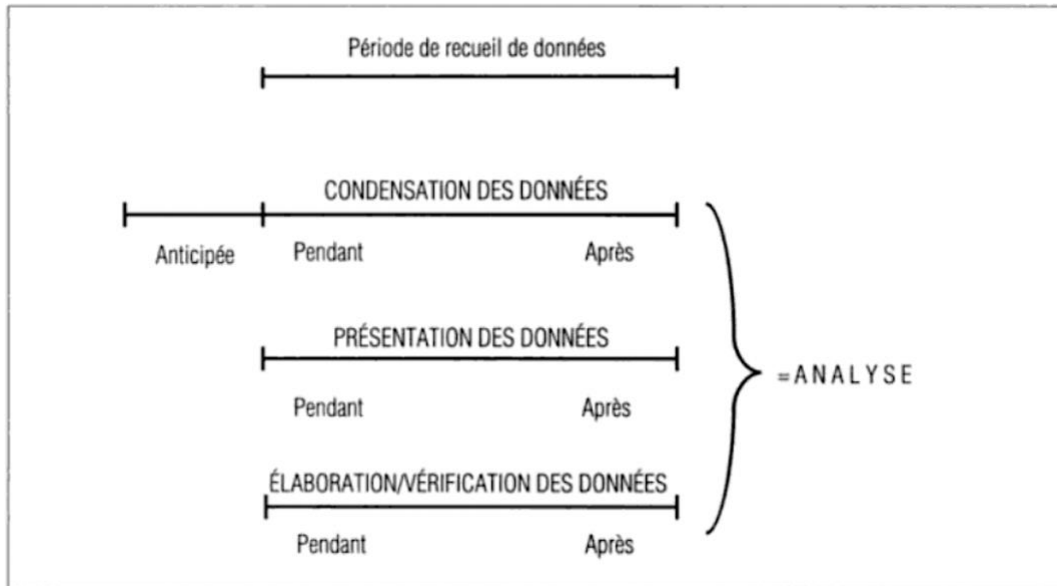


Figure 3.5 : Composante de l'analyse des données, modèle de flux reproduit par Miles et Heberman (2003, p. 28).

3.5.1 Le processus de condensation et de codification

Selon Miles et Huberman (2003), la condensation est une forme d'analyse qui renvoie à l'ensemble des procédés de sélection des données « brutes » soit : *la centration*, *la simplification*, *l'abstraction* et *la transformation*. Comme il a été discuté en amont, ce processus cyclique et interactif s'opère en concomitance avec la collecte des données. La centration a pour but de délimiter et d'orienter le cadre conceptuel de la recherche, ses objectifs, phénomènes et paradigmes. Tandis que la simplification est un procédé qui permet de réduire les données, de les trier et de les regrouper de façon à créer un nombre restreint de catégories (entre cinq et sept) tel que suggéré par Creswell (2008) afin d'avoir une vue d'ensemble et d'identifier les plus importantes (voir Figure 3.6). Après la retranscription des entretiens semi-dirigés, des groupes de discussion et notes d'observation, j'ai procédé au codage des données à l'aide du logiciel NVivo, version 12.6.0. Ce programme m'a

amenée à sélectionner des segments de textes et à les classer par niveaux de catégories en leur attribuant une couleur distincte. Cette première étape m'a donné la possibilité d'analyser leur contenu plus attentivement en comparant leurs similitudes et dissemblances. Comme deuxième étape, j'ai pu définir les catégories d'ordre supérieur et clarifier des idées plus abstraites en faisant des liens empiriques avec la théorie (Miles et Huberman, 2003). Au total, cinq catégories ont été obtenues pour décrire les thèmes et points clés de cette recherche, auxquelles des sous-catégories sont venues s'y rattacher (voir Annexe 2). Tout au long du processus de condensation, il a été possible de revenir à la centration pour recadrer le modèle théorique et préciser les relations entre les concepts étudiés et leurs interprétations qui ont précédé et succédé les entrevues et les groupes de discussion, favorisant ainsi une transformation des données par leur manipulation et réorganisation. Bien que cette structure ait permis d'établir les balises et grandes lignes directrices du projet de recherche, elle a aussi permis aux praticiens-chercheurs de prendre part à son enrichissement et à son évolution de manière délibérative (Tableau I).

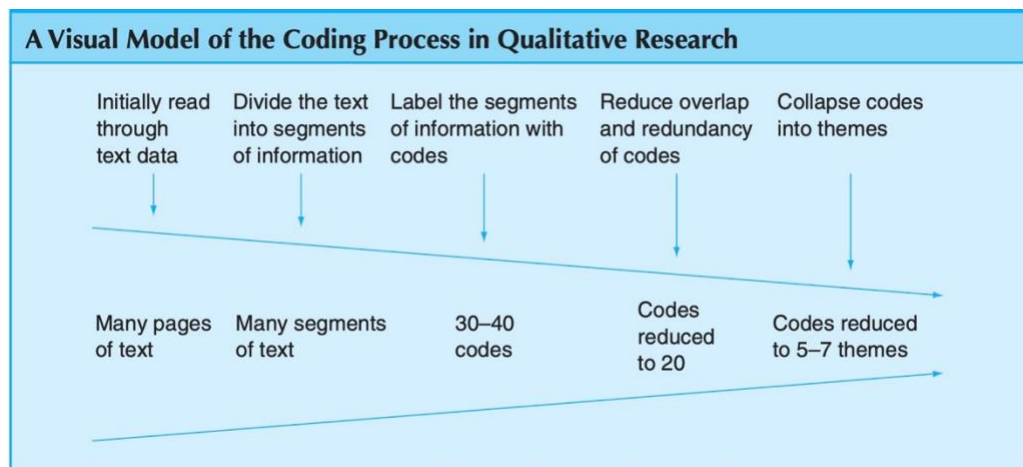


Figure 3.6 : Modèle visuel du processus de codage dans la recherche qualitative reproduit par Creswell (2012, p. 244).

Tableau I : Description des phases d'analyse lors des groupes de discussion avec les praticiens-chercheurs

	Condensation	Présentation des données	Conclusion élaboration/vérification
Phase 1	Premier groupe de discussion Première série d'entrevues semi-dirigées individuelles Journal de bord de la chercheure Mémos	Présentation PowerPoint sur le cadre théorique et la méthodologie de la recherche-action collaborative Retranscription de la première série d'entrevues et de la première rencontre	Groupe de discussion <ul style="list-style-type: none"> • cadre théorique projets éco-art
Phase 2	Deuxième groupe de discussion Première série d'observation directe Journal de bord de la chercheure Mémos	Présentation PowerPoint sur le cadre théorique Retranscription de la première série d'observations directes et de la deuxième rencontre	Groupe de discussion <ul style="list-style-type: none"> • retour sur le cadre théorique et situations d'apprentissage des praticiens-chercheurs (recadrage) • réflexions sur les questions de la <i>phase 1</i> de la recherche • Validation des verbatim des premières entrevues
Phase 3	Troisième groupe de discussion Deuxième série d'observation directe Journal de bord de la chercheure Mémos	Présentation PowerPoint avec tableaux des données de la deuxième rencontre Retranscription de la deuxième série d'observations directes et de la troisième rencontre	Groupe de discussion <ul style="list-style-type: none"> • retour sur les points clés de la deuxième rencontre et les situations d'apprentissage des praticiens-chercheurs (recadrage) • réflexions sur les questions de la <i>phase 2</i> de la recherche
Phase 4	Deuxième série d'entrevues semi-dirigées individuelles Quatrième rencontre Journal de bord de la chercheure Mémos	Présentation PowerPoint avec tableaux des données de la troisième rencontre Retranscription de la quatrième rencontre et de la deuxième série d'entrevues semi-dirigées	Groupe de discussion <ul style="list-style-type: none"> • retour sur les points clés de la troisième rencontre et les situations d'apprentissage des praticiens-chercheurs (recadrage) • réflexions sur les questions de la <i>phase 3</i> de la recherche • Validation des verbatim de la deuxième entrevue Analyse et traitement des données avec le logiciel NVivo

3.5.2 L'organisation et la présentation des données

Pour organiser et présenter les données textuelles et visuelles de cette recherche, divers instruments ont été utilisés dont : le codage, les cartes cognitives et les mémos avec le logiciel NVivo et mon journal de bord. Des schémas, des photographies de projets d'élèves, des matrices (tableaux sur les codes) et des graphiques ont aussi été travaillés avec les logiciels Microsoft Word, Photo Shop et PowerPoint, puis présentés lors de nos groupes de discussion et dans ce présent ouvrage. L'organisation des données a permis dans un premier temps à comprendre leur complexité dans un contexte bien précis afin d'en dégager un sens partagé avec les praticiens-chercheurs. Dans un deuxième temps, elle a donné la possibilité à la chercheuse de rendre compte de cette réalité commune et d'en faire ressortir les points importants liés à l'objet d'étude éducationnel et à l'objet de recherche. Comme il a été discuté dans les composantes de l'analyse des données, la présentation découle d'un processus de condensation et d'une conclusion des résultats pouvant être raffiné jusqu'à ce que la chercheuse arrive à une saturation complète, à une structure cohérente pouvant être formalisée sous la forme d'un modèle théorique.

3.5.3 L'élaboration et la vérification des conclusions

Dans cette dernière étape de vérification, la chercheuse doit s'assurer de la « crédibilité, stabilité et fiabilité » de son analyse (Mukamurera et al., 2006, p. 17). L'utilisation d'un support technologique tel que NVivo a permis d'obtenir un contrôle rigoureux et fiable des données. De plus, la validation des interprétations lors du recadrage et synthèse des groupes de discussion et des entrevues ont aussi contribué à confirmer la pertinence des thèmes abordés. Pour Miles et Huberman (1991), ce contrôle provenant

« des personnes interviewées ou observées constitue une des sources les plus logiques de corroboration » (p. 442). En m'appuyant sur la stratégie de triangulation interne avec les praticiens-chercheurs, la triangulation théorique et la triangulation des méthodes, je me suis assurée de la validité des données recueillies. Pour Savoie-Zajc (2018), la triangulation « discrimine parmi les interférences au fur et à mesure de la recherche pour conserver celles qui possèdent un critère de justesse et de véracité » (p. 211). En combinant plusieurs modes de collectes et d'analyses de données (entrevues, groupes de discussion, observations et journaux de bord), j'ai pu confirmer et objectiver les phénomènes saisissables en faisant ressortir leurs similitudes. Par la suite, ces analyses ont pu être à nouveau validées par les praticiens-chercheurs lors de nos groupes de discussion, après chacune des entrevues et par les journaux de bord des enseignants. Les liens avec les théories du constructivisme, de l'apprentissage par l'action, connu sous le nom de *learning by doing* et la théorie ancrée sont venus consolider le modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art.

3.6 Les critères de scientificité de la recherche-action

Les critères de rigueur et de fiabilité associés à la recherche interprétative se basent sur les critères méthodologiques et relationnels (Gohier, 2004 ; Lincoln, 1995). Découlant du courant positiviste, ces critères mettent en évidence l'apport de la subjectivité pour « maximiser la validité » des résultats et « des phénomènes sociaux en contexte naturel plutôt que dans un contexte qu'on tenait à neutraliser au départ pour en arriver à des généralisations » (Laperrière, 1997, p. 367). Dans les prochains paragraphes, je tâcherai de développer plus en détail leurs spécificités et procédures.

3.6.1 Les critères méthodologiques

Selon Lincoln et Guba (1985), les critères méthodologiques se regroupent en quatre catégories : (a) les critères de crédibilité, (b) les critères de transférabilité, (c) les critères de fiabilité, et (d) les critères de confirmation (Savoie-Zajc, 2018). Afin de répondre au critère de crédibilité qui « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208), une corroboration avec les praticiens-chercheurs sur les résultats de la recherche a été effectuée. Des observations sur le déroulement des projets ont aussi été conduites de façon itérative. La durée des projets qui s'est échelonnée sur une année scolaire m'a donné la possibilité de me familiariser avec le milieu et de mieux comprendre les situations d'apprentissage qui s'y déroulaient. Étant enseignante au secondaire, j'ai pu discerner les dynamiques liées à la classe d'arts plastiques ainsi que leur complexité par l'entremise des praticiens-chercheurs. Les critères de transférabilité consistent à démontrer les ressemblances plausibles entre le contexte de la recherche et celui du milieu de vie des praticiens-chercheurs (Savoie-Zajc, 2018). Elle porte sur les possibilités de produire des résultats transférables et représentatifs dans d'autres contextes tels que celui de l'éducation ou des sciences sociales par le biais de la diffusion et de la publication. Au chapitre quatre sur les résultats, une description détaillée de chacun des praticiens-chercheurs, de leur milieu de travail (école) et des programmes éducationnels qui ont encadré les projets éco-art permettront d'explicitier leurs relations. Le journal de bord a été un instrument pour transférer des échantillonnages théoriques à partir de mes observations et réflexions. Le critère de fiabilité se rapporte à la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche par lequel la chercheuse est amenée à examiner les rapports découlant des questions de la recherche, de leur évolution et de leur

analyse (Savoie-Zajc, 2018). Par ce processus, la chercheuse doit démontrer une transparence « de ses orientations épistémologiques » et de « l'interdépendance de ses interprétations par rapport à ses biais » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 122) afin de démontrer que les résultats proviennent des données de la recherche et non pas des intérêts personnels de la chercheuse (Bourgeois, 2016). La fiabilité renvoie à une conscience subjective (Miles et Huberman, 2003) où « se trouve la *lucidité* du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses » (Mucchielli, 2009, p. 60). Pour justifier le critère de fiabilité, j'ai procédé à une triangulation interne avec les praticiens-chercheurs et à une triangulation externe avec mon superviseur universitaire et mon comité de thèse. Les rencontres avec mon superviseur m'ont amenée à réfléchir en amont à propos de mes décisions d'un point de vue éthique, d'y apporter des ajustements et de clarifier mes objectifs en aval. Quant aux critères méthodologiques de la confirmation qui se réfèrent à ceux de la constance interne et de la cohérence systémique, ceux-ci renvoient à l'objectivation de l'ensemble des démarches entreprises par la chercheuse, dont la justification des outils de collecte et d'analyse des données par un cadre théorique et la vérification externe par d'autres chercheurs (Savoie-Zajc, 2018). La confirmation tente d'assurer que les résultats n'ont pas été biaisés « par rapport à des variations accidentelles ou systématiques » (Gohier, 2004, p. 7), mais résultent de procédés rigoureux et bien définis.

3.6.2 Les critères relationnels

En second lieu, on y retrouve les critères relationnels qui se basent en grande partie sur le paradigme constructiviste selon lequel les praticiens-chercheurs et la chercheuse sont

amenés à collaborer, interagir et représenter une réalité de leurs expériences sociales par leurs multiples interprétations individuelles et subjectives dans une situation donnée (Guba, 1990). Parmi les critères relationnels, on y retrouve l'équilibre et l'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique (Guba et Lincoln, 1989 ; Savoie-Zajc, 2018). Le critère de l'équilibre repose sur l'habileté de la chercheuse à mettre en valeur les points de vue, les émotions et les préoccupations des praticiens-chercheurs de façon équilibrée et inclusive (Guba et Lincoln, 1989 ; Lincoln et al., 2011). L'authenticité ontologique permet d'évaluer l'augmentation du niveau de conscience des praticiens-chercheurs vis-à-vis de l'objet de recherche (Guba et Lincoln, 1989), à rendre compte de leurs perceptions et à documenter l'élargissement et l'amélioration de leurs connaissances (Savoie-Zajc, 2018) ainsi que celles des élèves avec qui ils interagissent. L'authenticité éducative mesure la compréhension et l'appréciation des différents systèmes de valeurs venant de soi et des autres (Guba et Lincoln, 1989). Elle donne la possibilité de comparer les perspectives individuelles dans leur ensemble afin d'approfondir les apprentissages autant des praticiens-chercheurs que de la chercheuse. L'authenticité catalytique amène les praticiens-chercheurs au désir « d'agir sur leur réalité », à vouloir porter des actions et à prendre des décisions (Guba et Lincoln, 1989) « grâce aux pistes de réflexion ainsi qu'aux recommandations » qui leur sont apportées (Savoie-Zajc, 2018, p. 211). Elle engage une démarche authentique par le fait qu'elle ne vise pas uniquement l'obtention d'une finalité, mais l'épanouissement des praticiens-chercheurs par le développement de leurs connaissances et de leur pratique. Enfin, l'authenticité tactique offre aux praticiens-chercheurs une autonomisation (Guba et Lincoln, 1989) par l'utilisation d'outils conceptuels (Savoie-Zajc, 2018) pour mener à terme leurs intentions d'actions et arriver à

produire une transformation sociale positive (Lincoln et al., 2011). Ces deux critères relationnels ont été mis en place par des moyens efficaces et rigoureux en tenant compte des témoignages des praticiens-chercheurs, de leur raisonnement et de leurs apprentissages tout au long du processus de recherche et de la pensée réflexive de la chercheuse par la tenue du journal de bord et des stratégies de triangulation (Savoie-Zajc, 2018).

3.7 La place du praticien-chercheur : l'expertise de l'enseignant et de l'artiste mise à contribution

La recherche-action collaborative offre aux enseignants et aux artistes la possibilité de construire en complémentarité des manières de faire par la mobilisation et l'explicitation de leur pratique (Morissette, 2009). À cet effet, Richardson (1994) établit trois conceptions de l'enseignant-chercheur à travers le *questionnement pratique* (Desgagné et al., 2001) traduit de l'anglais *practical inquiry*. La première conception situe l'enseignant comme un chercheur *teaching is research* où celui-ci peut expérimenter les rudiments d'un processus analytique en passant par la collecte des données, la prise de décision et le jugement des résultats obtenus (Nielsen, 1990). La deuxième conception considère l'enseignant comme un *praticien réflexif* (Dewey, 1933 ; Schön, 1983 ; van Manen, 1977) pouvant apporter une réflexion sur ses actions, par une démarche d'introspection afin d'enrichir les connaissances de sa pratique. La troisième conception relie l'enseignant à une forme de recherche-action, plus spécifiquement à une approche systémique permettant de partager des connaissances pour résoudre une problématique de recherche et par la même occasion de comprendre et améliorer la pratique qui lui est associée (Carr et Kemmis, 1986 ; Elliot, 1976 ; Nofke, 1992). C'est donc en considérant cette dernière conception que je situe le rôle et l'apport des enseignants et des artistes dans cette recherche.

3.8 Résumé du chapitre

Ce chapitre sur la méthodologie de la recherche-action collaborative situe les praticiens-chercheurs à l'intérieur d'une coconstruction subjective des connaissances par laquelle ceux-ci ont été amenés à améliorer les conditions de leur pratique et à répondre à la problématique de la recherche portant sur la modélisation d'une démarche de projet collaboratif en éducation éco-art. Il a été discuté de la posture de la chercheuse comme facilitatrice et des trois finalités de la recherche-action comprenant l'action, la formation et la recherche ainsi que des composantes pouvant définir une situation pédagogique en éducation. Les principaux dispositifs de collecte des données ont été les entrevues semi-dirigées individuelles, les groupes de discussion, les observations directes et le journal de bord. Pour l'analyse de mes données, j'ai utilisé les méthodes de condensation et de triangulation et suivi une démarche logique inductive en m'appuyant sur les critères scientifiques, méthodologiques et relationnels. Les résultats de cette recherche seront présentés dans le prochain chapitre afin d'exposer plus en profondeur les dimensions pédagogiques et didactiques de l'éco-art.

CHAPITRE 4 NATURE ET FONCTIONNEMENT DU TRAVAIL DE COLLABORATION

Dans ce présent chapitre portant sur la nature et le fonctionnement du travail de collaboration, je commencerai par définir les procédures de recrutement des participants et établir un portrait détaillé des trois artistes et des trois enseignants qui ont contribué à l'élaboration d'un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art au secondaire. Ces portraits permettront de préciser le rôle des praticiens-chercheurs, leur expérience professionnelle et leur expertise dans le domaine des arts visuels et de l'éducation artistique. Par la même occasion, je situerai le contexte des milieux scolaires dans lesquels se sont déroulés les projets éco-art afin de connaître leur emplacement, leur structure et encadrement et bien sûr leur diversité culturelle. Ensuite, je parlerai des trois projets éco-art dont les mandalas organiques, les sculptures de forme humaine liées aux enjeux de la surconsommation et les gravures au laser sur bois afin d'apporter des compléments d'information sur la durée, les étapes du processus de création, les liens avec l'éducation relative à l'environnement et le travail de collaboration entre enseignant et artiste. Comme dernier point, j'aborderai la question et les apports du journal de bord des enseignants qui ont servi à l'analyse des données.

4.1 Le recrutement des participants à l'étude

L'un des critères sur lesquels était basée la sélection des artistes était de faire partie du répertoire *Culture-éducation* du ministère de la Culture et des Communications afin que les écoles puissent recevoir une aide financière pour couvrir les honoraires des artistes et les frais des ateliers. Sans ce soutien, ce projet de recherche n'aurait sûrement pas vu le

jour. Le travail de Nathalie Levasseur m'a tout de suite interpellée par le lien qu'elle établit avec le territoire et ses installations in situ faites de matière végétale. Du côté de Marie-Josée Pinard, le mariage entre l'art et la science apportait une dimension interdisciplinaire qui concordait parfaitement avec les orientations de l'art écologique. Ses interventions furtives dans des lieux publics et ses sculptures faites de matières recyclées m'apparaissaient comme des formes de représentation et d'action inusitées. Quant à Manuel Chantre, ses projets avaient déjà suscité mon attention dans le journal de mon quartier où il avait réalisé l'œuvre sur les données numériques « *Monday, March 11, 2013* » avec les élèves de l'école secondaire Pierre-Laporte. Son expertise en arts numériques s'avérait être une opportunité idéale pour intégrer les technologies et explorer leurs possibilités de création en éco-art.

Pour recruter les enseignants, j'ai fait appel à mon réseau professionnel. Étant aussi enseignante en arts plastiques au Centre de services scolaire de Laval, j'ai eu la chance de travailler avec Julie Dufresne, Marie-France Brunet et Youssef Gharbaoui dans différentes écoles, dont Curé-Antoine Labelle où j'occupe toujours un poste permanent aujourd'hui. Ma première approche a été de contacter les enseignants et les artistes par téléphone et par courriels pour leur présenter les modalités et exigences du projet de recherche. Suivant la réception de leur accord à participer au projet de recherche, je leur ai fait parvenir le formulaire de consentement approprié, soit celui des enseignants et des artistes expliquant l'objet de recherche, les procédures, les risques et bénéfices, les aspects de confidentialité et les conditions de participation (voir Annexes 3 et 4).

4.2 Description des profils des praticiens-chercheurs

En contexte de communauté d'apprentissage, les agents éducatifs (enseignants et artistes) peuvent jouer un rôle essentiel et déterminant (Orellana, 2002). Par leur savoir-être et leur savoir-faire, ils animent, motivent et guident les membres de l'équipe et les élèves dans une démarche de cocréation menant à la construction d'une identité à la fois individuelle, collective et écologique. Ils facilitent les relations d'apprentissage tout en créant les conditions optimales des relations d'enseignement (Sauvé, 1997) en clarifiant le contenu, les objectifs et le choix des stratégies et outils pédagogiques (Orellana, 2002) dans une démarche de cogestion. Ils contribuent également à instaurer « un climat d'ouverture propice à la création et à l'appréciation qui favorise la recherche personnelle tout autant que le travail de collaboration » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 6).

4.2.1 Portraits des enseignants

Julie Dufresne est une enseignante en arts plastiques au premier cycle du secondaire. Elle travaille au Centre de services scolaire de Laval depuis quatorze ans. Elle a commencé sa carrière en adaptation scolaire et enseigne aujourd'hui la formation optionnelle à des groupes au régulier à l'école Saint-Martin. Elle donne des cours à quatre périodes et des cours de concentration à six périodes sur un cycle de neuf jours. Le cours de concentration lui donne la possibilité de faire des projets de plus grande envergure avec des artistes du programme *La Culture à l'école* et d'approfondir les apprentissages. Chaque année, elle conçoit au moins un projet qui touche à l'environnement et aux changements climatiques. En 2017, Julie Dufresne a réalisé une œuvre publique ayant la forme d'une bande dessinée

avec ses élèves et le scénariste et dessinateur québécois Michel Grant. Cette œuvre que l'on retrouve sur le trottoir de la rue Favreau à Chomedey près de l'école Saint-Martin avait pour intention de conscientiser la population locale sur des moyens de transport moins polluants. Julie explique : « C'est un projet qui est sorti de l'école pour informer la population environnante de cette problématique-là. Je pense que concevoir des projets artistiques qui dénoncent des situations problématiques permet d'instruire les autres et d'informer les élèves ». Pour ce projet, Julie Dufresne a reçu un financement de la Fondation Monique-Fitz-Back, un organisme qui œuvre à la promotion d'une éducation environnementale et sociale auprès des jeunes du Québec. Elle a aussi fait appel à l'organisme Équiterre pour un atelier de médiation en classe afin d'amener les élèves à discuter des problèmes systémiques du réchauffement climatique et à trouver des solutions dans leur quotidien. Lors de cet atelier :

On s'est placé en rond. L'animateur avait beaucoup d'images qui démontrent des faits de pollution. Les élèves tournaient autour des images. Ils devaient en choisir une et trouver une solution. Ils se lançaient une grosse pelote de laine et répondaient par des solutions. Ils ont pu voir que toutes nos solutions sont reliées ensemble et qu'on fait toute la différence. C'était une méthode visuelle qui avait aidé les élèves à comprendre.

Cette approche ludique a permis d'engager les élèves dans une action immédiate et de prendre part aux enjeux actuels. Elle a par ailleurs invité les élèves à vivre une expérience collective et relationnelle par la manipulation de matière et la visualisation d'images. Ces activités ont été suivies de liens interdisciplinaires avec le cours de mathématiques afin de calculer l'émission de carbone des véhicules à essence et prendre conscience de leurs impacts. Un deuxième projet que Julie Dufresne a réalisé avec ses élèves en lien avec l'environnement et les changements climatiques avait pour thématique la dégradation des

réécifs coralliens. Afin de s'informer sur le sujet, les élèves ont visionné le documentaire « *Chasing Coral* ». Ils ont ensuite utilisé et assemblé plusieurs matériaux pour créer des sculptures en 3D et révéler la beauté du corail et son importance dans l'écosystème. Julie exprime d'ailleurs que s'informer sur les problématiques plus globales peut sensibiliser les élèves à apporter des changements plus concrets dans leur milieu de vie. « Quand on ne voit pas, c'est plus facile de polluer parce qu'on n'est pas conscient de l'environnement qu'on pollue ». Julie est aussi très impliquée au sein de son école. Elle s'occupe du recyclage des piles et encourage les élèves et le personnel à y participer. Elle expose les projets d'art des élèves sur la page *Facebook* de l'école afin de partager des nouvelles et créer un espace d'interactions et de diffusion.

Marie-France Brunet est une enseignante d'arts plastiques au secondaire. Lors de son parcours académique, elle s'est adonnée à la peinture et à d'autres formes de création artistique pour jumeler ses deux passions, celles de l'art et de l'enseignement aux adolescents. Elle travaille depuis vingt-quatre ans au Centre de services scolaire de Laval, dont quinze ans à l'École d'éducation internationale. Elle donne des cours optionnels à la deuxième, troisième et cinquième secondaire. Pour Marie-France, le sujet de l'environnement fait partie intégrante de son enseignement depuis plusieurs années. Elle aborde cette thématique de façon quotidienne avec les élèves, soit par la discussion, la sensibilisation ou la visualisation d'œuvres d'artistes. Chaque année, elle conçoit un projet de sculpture en bas-relief en s'inspirant des œuvres de l'artiste Artur Bordalo pour représenter des animaux avec des matériaux récupérés et parler du plastique qui se retrouve dans l'environnement. Ces matériaux lui donnent la possibilité d'explorer une panoplie de

formes, de couleurs et de textures. Ces projets s'accompagnent toujours d'une recherche où les élèves sont amenés à trouver des informations sur une problématique environnementale planétaire et à consigner ces informations textuelles et visuelles dans un journal de bord en format papier ou numérique. Avec les élèves de deuxième secondaire, elle conçoit des maquettes de maison en carton pouvant offrir des solutions face à la montée des océans et la pollution de l'air. Ce projet très apprécié par les élèves leur permet de concevoir des habitations plus résilientes avec des toits verts et des serres. Marie-France organise souvent des expositions avec ses collègues afin de valoriser les arts et soutenir des événements culturels importants à l'école. Lors du Jour de la Terre, elle a exposé plusieurs œuvres de ses élèves dont les sculptures éco-art au salon étudiant, des capteurs de déchets à la cafétéria et un dragon géant dont la queue pouvait engloutir toutes sortes de matériaux recyclés dans une aire commune. Elle croit que l'éco-art peut être une façon de mobiliser les gens et de les amener à changer leurs habitudes en lui donnant une plus grande visibilité au-delà de la simple classe d'arts plastiques.

Youssef Gharbaoui est un artiste et un enseignant d'arts plastiques. Il a d'abord enseigné au Maroc pendant onze ans et s'est ensuite installé au Québec en 2008. Il a travaillé dans différentes écoles au Centre de services scolaire de Montréal en adaptation scolaire et aux niveaux primaire et secondaire. Il occupe aujourd'hui un poste d'enseignant en arts et multimédia au secondaire au Centre de services scolaire de Laval. Lors de ses études au Maroc, Youssef a touché à plusieurs genres de création tels que la peinture, le dessin et la poésie. Il a fait de la photo à caractère engagé et a publié des articles dans des journaux locaux. En 1999, il a reçu une bourse prestigieuse du ministère de la Culture pour

une résidence à la Cité internationale des arts à Paris. Depuis, il a participé à de nombreuses expositions régionales et internationales telles qu'à la Maison de la culture Maisonneuve à Montréal, au Centre culturel Espace Rivages à Rabat ainsi qu'à l'Institut du monde arabe (IMA) de Paris. Tout au long de sa carrière, sa pratique artistique s'est développée en parallèle avec sa pratique d'enseignement. Pour aborder la question de l'environnement, Youssef s'inspire en grande majorité d'artistes contemporains. Un de ses projets a été réalisé à partir des œuvres de l'artiste Monique Mongeau en y intégrant l'aspect textuel de l'écriture propre à sa démarche. Les élèves ont d'abord été amenés à discuter des plantes en voie de disparition pour ensuite venir peindre à l'aquarelle des végétaux avec des ombres et silhouettes. Youssef dit aimer particulièrement le thème de l'autoreprésentation puisqu'il offre aux élèves la possibilité de s'identifier et de s'affirmer dans leur milieu de vie. À l'aide de la technique photographique de la double exposition, il crée des environnements intérieurs et extérieurs par la superposition d'images qui intègrent à la fois le portrait et le paysage. Il encourage les élèves à faire des choix judicieux et à développer leur réflexion par l'exploration de nouvelles techniques, mais aussi par l'écriture et le dialogue. Selon Youssef, l'art sert à se questionner. C'est une pratique qui transgresse les frontières et que l'on nourrit par les expériences de la vie et la pédagogie.

4.2.2 Portraits des artistes

Nathalie Levasseur est une artiste multidisciplinaire qui allie la sculpture, l'installation in situ, la performance et le multimédia pour créer des œuvres d'assemblage sur la cohésion entre l'homme et le territoire. Nathalie a participé à plusieurs expositions solos et collectives au Québec et à l'étranger tel qu'au Japon, en Espagne et en France. Elle

a reçu des subventions du Conseil des arts et des lettres du Québec. Ses œuvres font partie de collections privées et publiques dont celles de Loto-Québec et la Fondation René Derouin à Val-David. Nathalie a commencé sa carrière comme modiste après avoir fait des études au Collège La Salle en design de mode. Dans les années 90, elle s'est adonnée à la confection de patrons et de chapeaux de création. Sa démarche l'a ensuite conduite vers la vannerie et une formation en techniques ancestrales où elle a acquis des connaissances auprès de grands maîtres, dont la famille Tanabe, des maîtres vanniers du bambou de la 4^e génération, considérés comme l'un des trésors nationaux du Japon. Étant née à la ville minière de Thetford Mines, Nathalie s'est toujours sentie préoccupée par les actions de l'homme sur l'environnement. Sa démarche axée sur un mode de vie *sans trace*, une philosophie basée sur les principes de respect du vivant, témoigne d'une réflexion profonde sur notre relation au territoire, son histoire et ses cultures. Par des gestes de « survie » reliés à la cueillette de fibres naturelles et l'intégration de matière végétale, animale et minérale, Nathalie transpose des savoir-faire traditionnels dans une pratique contemporaine qui rejoint les mouvements de l'art environnemental et du land art. Dans cette perspective de conscientisation et de reconnaissance du milieu naturel, Nathalie agit comme passeuse culturelle auprès des jeunes. Son expertise l'a amenée à réaliser de nombreux projets artistiques avec le programme *La culture à l'école* dans des écoles primaires et secondaires. Elle a aussi travaillé dans différents contextes sociaux tels que des pénitenciers où elle œuvre auprès des autochtones afin de contribuer à leur guérison par la médiation et les techniques de vannerie. Elle a donné des conférences et des ateliers dans divers milieux culturels tels que le Jardin botanique de Montréal et la maison Tricotisse à Mirabel. Elle fait partie de l'Inventaire des ressources ethnologiques du Patrimoine immatériel (IREPI)

de la chaire de recherche du Canada de l'Université Laval, un répertoire de ressources qui a pour fonction de documenter et de valoriser des savoirs, des savoir-faire et des pratiques issues du territoire québécois afin de contribuer à sa richesse et à sa diversité.

Marie-Josée Pinard est une scientifique et une artiste en art visuel. Toutefois, elle garde une certaine réserve quant à la qualification de son statut d'artiste puisqu'elle considère sa pratique comme étant multidisciplinaire pouvant transgresser les normes institutionnelles où « l'art se voit et se vit dans des lieux communs » en dehors des limites qu'on lui confère (Marie-Josée Pinard, 2014, p. 1). Par des tactiques d'intervention, Marie-Josée cherche à répondre « en grande partie à son besoin d'anonymat, à sa fuite devant la médiation, à son altruisme et sa curiosité », mais aussi à son abnégation face au discours dominant de l'art et ses modes de production (Marie-Josée Pinard, 2014, p. 1). En empruntant la sculpture, la peinture, l'estampe, les arts médiatiques et littéraires, la performance et l'art furtif à faible coefficient de visibilité, elle crée des œuvres qui touchent autant l'identité, la mémoire (individuelle ou collective) que la notion du lieu et de l'environnement. Ses œuvres sont réalisées à partir d'objets récupérés qu'elle collecte dans son entourage. Sa plus récente production artistique représente une série d'arbres faits de grappes de bouchons de liège et de boîtes de conserve qu'elle expose dans un quartier résidentiel de Trois-Rivières. Marie-Josée en est venue à cette idée à la suite de travaux importants de dynamitage qui ont endommagé plusieurs arbres sur son terrain à la campagne en Mauricie. Ces sculptures d'arbres témoignent d'une réflexion sur leur matérialité et leur pérennité en tant qu'objet d'art et de consommation. Son parcours académique l'a d'abord menée vers une technique en assainissement des eaux au début des

années 80. Dès lors, Marie-Josée s'intéressait aux questions environnementales reliées aux traitements des eaux usées, aux gaz à effets de serre et aux changements climatiques qui commençaient à peine à faire leur apparition comme enjeux planétaires. Pour approfondir ses connaissances théoriques, elle a poursuivi ses études à l'UQAM en environnement, puis a obtenu un baccalauréat en arts plastiques à l'UQTR et une maîtrise dans le cadre du programme d'études interdisciplinaire de l'Université de Laval en 2013. Marie-Josée a participé à plusieurs expositions solos et collectives au Québec, dont *L'Art qui récupère* à la galerie L'Espace Contemporain en 2013 ainsi qu'en France, en Espagne et en Finlande. Elle est récipiendaire de trois bourses pour son projet de fin d'études et d'un premier prix lors du 75e congrès de l'ACFAS. Son expérience l'a menée vers les ateliers de formation et l'enseignement des techniques de moulage en sculpture principalement dans les écoles primaires avec le programme *La culture à l'école*. Au secondaire, elle a organisé le projet *Agent de liaison* qui est né d'une collaboration entre quatre écrivains et une quinzaine d'artistes afin de faire vivre à une classe d'élèves une expérience à la fois artistique et littéraire dans laquelle ils devaient s'inspirer d'une œuvre exposée par le collectif à leur école pour ensuite créer une estampe et la présenter à des aînés de leur communauté. Marie-Josée est une artiste qui se réinvente à travers la matière qu'elle transforme et qu'elle insère dans notre quotidien en lui donnant une nouvelle apparence et une plus grande profondeur.

Manuel Chantre est un artiste en art numérique. Sa pratique touche à différentes formes artistiques telles que la sculpture, l'installation et la vidéo dans lesquelles il intègre la programmation, la lumière et la musique pour créer des univers fictifs qui font appel aux sens, à la mémoire et l'imaginaire. Par cette utilisation des nouveaux médias, Manuel explore les thèmes de la culture populaire, de l'identité, mais aussi de l'espace matériel,

immatériel et virtuel dans lequel le spectateur est amené à vivre des expériences interactives et immersives. En 2020, Manuel a créé l'œuvre publique *Hommage à celles et ceux qui luttent contre la COVID-19*; une sculpture cinétique composée de bandes de miroirs qui suivent le mouvement du vent et reflètent la lumière du monde, celle du jour et de la nuit afin d'honorer le travail du personnel hospitalier, des parents et des aimants de la nature. Après des études collégiales en électronique, Manuel a obtenu un baccalauréat en anthropologie et un second baccalauréat en musique électroacoustique. En 2004, il a fondé le collectif *Popcore*, un groupe d'artistes spécialisés en arts numériques qui produit des performances musicales et visuelles dans des festivals comme *Elektra* et *Mutek* à la Société des arts technologiques (SAT) à Montréal et dans plusieurs autres pays dont la Belgique, la France et la Hollande. Manuel mentionne que cette pratique reliée aux arts, au multimédia et à la performance n'était pas présente lors de son parcours scolaire et que son expérience acquise auprès des artistes interdisciplinaires lui a permis de découvrir l'art contemporain. À ce jour, Manuel a participé à de nombreuses expositions solos et collectives au Québec et à l'international et a obtenu des bourses prestigieuses du Conseil des arts et des lettres du Québec et du Canada entre autres avec le Centre de recherche Optech, spécialisé en optique et en photonique. En 2007, il est devenu consultant pédagogique. Il a travaillé sur les programmes de formation de la SAT, du Centre d'éducation 16-18 ans de la Commission scolaire Marie-Victorin et du ministère de l'Éducation nationale de Colombie. Il a d'ailleurs participé à plusieurs projets avec le programme *La culture à l'école*, le cégep André-Laurendeau et l'organisme l'École en Réseau. Au cours de l'année 2015-2016, j'ai eu la chance de travailler avec Manuel sur le projet *Les lieux intangibles* dans le cadre du volet *Une école accueille un artiste* du

ministère de l'Éducation. Ce projet s'est réalisé avec les élèves du cours de concentration arts et multimédia de troisième secondaire à l'école Curé-Antoine Labelle et nous a valu le prix Essor : développement pédagogique. Dans ce projet, les élèves ont été encouragés à créer des installations inspirées du land art pour ensuite faire du montage photographique sur Google Maps et des gravures sur des plaques de plexiglas à partir de traitement d'images. Ce processus s'est concrétisé par la réalisation d'une sculpture représentant une carte géographique des coordonnées de l'école et de son exposition permanente à l'entrée principale. Pour moi et Manuel, cette expérience a été une première prise de conscience sur l'enseignement d'une pratique éco-art et l'importance d'être cohérent dans le choix des matériaux. En tant qu'artiste en arts numériques, Manuel se dit très sensible aux contradictions entourant les technologies dans sa démarche artistique. Il conçoit la matière comme étant une première amorce permettant d'élargir nos connaissances, faire des choix plus éclairés, et d'établir un lien plus étroit avec la Terre.

4.3 Le contexte et milieu scolaire

L'école Saint-Martin et l'École d'éducation internationale de Laval font partie du Centre de services scolaire de Laval. Elles sont toutes deux situées dans le quartier Chomedey. Leur clientèle est multiethnique et composée d'une forte proportion d'immigrants. Selon les caractéristiques sociodémographiques de la ville de Laval (2019), Chomedey est le secteur où se trouve la proportion la plus élevée de personnes immigrantes puisqu'elles y représentent 42,8 % de l'ensemble de la population de ce secteur, soit plus de quatre personnes sur dix. Les données socioéconomiques de l'école Saint-Martin et de

l'École d'éducation internationale de Laval pour l'année 2019-2020 sont extraites du dernier recensement du ministère de l'Éducation en 2016.

L'école Saint-Martin où enseigne Julie Dufresne est une école secondaire de premier cycle qui accueille principalement des élèves de la première et de la deuxième secondaire ainsi que des élèves ayant un parcours en adaptation scolaire. Elle compte autour de mille élèves. Son rang décile relié au seuil de faible revenu (SFR) et son indice du milieu socioéconomique (IMSE) indique un milieu défavorisé. L'école offre des cours de concentration en arts plastiques, en sport et en sciences à six périodes par cycle de neuf jours afin de donner la possibilité aux élèves intéressés par ces matières d'approfondir leurs apprentissages et vivre des expériences enrichissantes. On peut y observer plusieurs murales et mosaïques qui ornent ses murs ainsi qu'une atmosphère stimulante et bien encadrée. Le personnel y est accueillant et dévoué favorisant l'émancipation et une attention particulière aux élèves dans le besoin.

L'École d'éducation internationale de Laval où enseignent Youssef Gharbaoui et Marie-France Brunet est une école publique offrant le *Programme d'éducation intermédiaire (PEI)* du *Baccalauréat International (BI)*. Ce programme s'adresse aux élèves de la première à la cinquième secondaire et comporte quatre critères d'évaluation : *Connaissances et compréhension, Développement des compétences, Pensée créative et Réaction*. Les élèves sont donc évalués sur ces quatre critères en plus des compétences *créer et apprécier* du programme des arts plastiques. Ces critères sont modulés selon le niveau scolaire des élèves et s'orientent sur six contextes mondiaux : « *Identités et*

relations », « *Orientation dans l'espace et dans le temps* », « *Expression personnelle et culturelle* », « *Innovation scientifique et technique* », « *Mondialisation et durabilité* », « *Équité et développement* ». Ces derniers visent essentiellement à développer une plus grande sensibilité et compréhension du monde actuel ainsi qu'à impliquer les élèves à prendre part à des actions au sein de leur communauté. À cet effet, le programme exige un nombre minimal d'heures de services communautaires où les élèves peuvent aider ou rendre service à un proche ou une personne dans le besoin. La tenue d'un journal de bord fait aussi partie des outils d'évaluation du PEI. Ce journal permet notamment de développer la réflexion et d'établir des liens entre les disciplines. Pour les projets éco-art, les élèves y ont consigné leur démarche de création, des croquis, des appréciations et photos de leur projet, des questionnaires et des liens avec les contextes mondiaux. L'École d'éducation internationale n'offre pas de cours de concentration, mais des cours de formation optionnelle à trois et quatre périodes par cycle de neuf jours en arts plastiques et en arts et multimédia. Lors de leur parcours au secondaire, les élèves doivent obligatoirement toucher à deux types d'arts, soit l'art de l'interprétation (art dramatique et musique) et l'art visuel (arts plastiques et multimédia) afin de répondre aux cent-cinquante heures prescrites par le ministère de l'Éducation. De ce fait, certains élèves de la troisième et cinquième secondaire peuvent n'avoir jamais fait d'arts plastiques auparavant. L'école compte autour de mille cinq cents élèves et indique un milieu socioéconomique favorisé par le fait que les élèves proviennent de tous les secteurs lavallois. Les élèves de la première secondaire doivent passer un examen d'admission et démontrer des aptitudes favorables aux apprentissages d'un programme plus rigoureux. Plusieurs œuvres d'art sont exposées un peu partout dans l'école. On peut y retrouver des projets de peinture sur les murs et des

sculptures à l'entrée principale. L'une d'elles avait particulièrement attiré mon attention. Celle-ci représentait une chaise faite de pneus recyclés où l'on pouvait confortablement s'asseoir.

Les inconvénients que j'ai observés et qui m'ont été rapportés par les praticiens-chercheurs étaient en grande partie liés au manque d'espace pour donner les ateliers et ranger le matériel. Les projets dans la classe de Marie-France venaient encombrer et limiter l'espace de travail. Marie-France ne savait pas où faire sécher les sculptures qui finissaient par s'empiler un peu partout dans le dépôt, sur le dessus des armoires ou êtres attachées au mur. Le fait que les locaux d'arts soient occupés à temps plein durant la journée par d'autres enseignants limitait aussi leur accès. Pour Julie, le seul endroit disponible qu'elle pouvait utiliser à son école était la cafétéria. Cet espace n'était pas propice aux ateliers de création puisque l'endroit était passant et l'acoustique intérieure était mauvaise. Nathalie devait projeter sa voix et trouver des stratégies pour recentrer l'attention des élèves qui étaient facilement distraits. Elle leur faisait part verbalement de ce qu'elle ressentait lorsqu'ils n'écoutaient pas. Elle avait aussi apporté une cloche qu'elle faisait sonner de temps à autre. De plus, il n'y avait pas de lavabo à proximité, ce qui engendrait des déplacements et une organisation supplémentaire. Une autre problématique qui m'apparut avoir une incidence directe sur l'apprentissage des élèves est l'absence de fenêtre dans les locaux de Youssef Gharbaoui et de Marie-France Brunet. L'absence de lumière naturelle apportait une certaine perte d'entrain et de vitalité chez les élèves. Surtout en hiver, à la première période de la journée qui débutait à 7 h 30. J'ai remarqué que certains élèves étaient fatigués et avaient de la difficulté à se concentrer pour débiter leur projet.

4.4 Planification des projets éco-art

Dans le cadre de cette recherche doctorale portant sur le travail de collaboration entre enseignant et artiste, trois projets éco-art ont été élaborés : le mandala organique, la sculpture de forme humaine liée aux enjeux de la surconsommation et la gravure au laser sur bois. Pour chacun des projets, quatre journées d'ateliers équivalant à une douzaine d'heures devaient être données à un groupe d'élèves faisant partie du cours d'arts plastiques ou d'arts et multimédia. À la discrétion de l'enseignant et avec l'accord de l'artiste, les ateliers pouvaient se donner sur une plus longue durée et à d'autres groupes si le nombre d'heures pour un même groupe était respecté. Dans le cas de Marie-France et de Youssef, plusieurs groupes ont participé au projet éco-art. L'enseignant ou l'enseignante avait la responsabilité de soumettre une proposition de projet au programme *La culture à l'école* avant la date limite. Les ateliers avaient pour objectif de faire connaître le travail de l'artiste aux élèves afin qu'ils puissent s'en inspirer pour créer une œuvre. Pour faciliter la compréhension du processus de création, l'artiste devait présenter son travail et préparer des prototypes pour chacune des étapes du projet. Les ateliers de l'artiste étaient toujours donnés en présence de l'enseignant. Dans la prochaine section sur les projets éco-art et le chapitre sur la discussion, je vais traiter de façon plus spécifique des niveaux de relation entre enseignant et artiste lors des activités de formation afin de définir leur mode de collaboration. Afin de guider le lecteur, un tableau descriptif a été conçu pour identifier les trois équipes enseignant-artiste et le projet éco-art qu'ils ont réalisé avec les élèves (Tableau II).

Tableau II : Équipes des praticiens-chercheurs et projets éco-art

Projets Matériel (thématique)		Équipes		Nombre d'étudiants et niveaux d'enseignement	Nombre d'ateliers avec l'artiste et heures de cours
		Enseignant(e)	Artiste		
1.	Mandala organique	Julie Dufresne	Nathalie Levasseur	28 élèves 1 groupe de 1 ^{er} sec.	5 ateliers 22 heures (4 ½ journées)
2.	Sculpture de forme humaine liée aux enjeux de la surconsommation	Marie-France Brunet	Marie-Josée Pinard	96 élèves 2 groupes de 3 ^e sec. 64 élèves 1 groupe de 5 ^e sec. 32 élèves	16 ateliers 20 heures 4 ateliers de 75 min. (5 heures par groupe) 8 ateliers de 75 min. (10 heures)
3.	Gravure au laser sur bois	Youssef Gharbaoui	Manuel Chantre	50 élèves 1 groupe de 3 ^e sec. 26 élèves 1 groupe de 5 ^e sec. 24 élèves	20 ateliers 25 heures 12 ateliers de 75 min. (15 heures) 8 ateliers de 75 min. (10 heures)

4.4.1 Le Mandala organique

Le projet du mandala a été conçu et développé par l'enseignante Julie Dufresne et l'artiste Nathalie Levasseur auprès d'un groupe de vingt-huit élèves de première secondaire faisant partie du cours de concentration arts plastiques. Les ateliers se sont déroulés sur quatre journées et demie, à intervalle d'une journée par mois, équivalant à vingt-deux heures au total. Chaque journée était divisée en quatre périodes de 75 minutes, dont deux le matin et deux l'après-midi. Le projet a commencé au mois de janvier et s'est terminé au

mois de mai. Le mandala a été choisi principalement à cause de sa symbolique que l'on peut facilement associer à la forme d'un cercle, de la Terre ou de l'univers par lequel nous cherchons à trouver un équilibre, une harmonie avec le monde qui nous entoure. C'est dans cette reconnaissance du sacré, du respect envers la nature et du précieux que le projet des mandalas a pris son envol. Réalisé à partir de matière végétale, ce projet se voulait entièrement biodégradable et sans déchet. Pour débiter, Nathalie a présenté ses œuvres in situ et expliqué aux élèves sa démarche artistique qui relie les métiers d'arts et les arts visuels. Les élèves ont ensuite été initiés aux techniques de la vannerie. Ils ont appris à tisser des brins de saule et de quenouille (que Nathalie avait cueilli) sur un axe pour mettre en valeur des motifs géométriques et symétriques tels que : l'œil de Dieu, l'œil japonais, le poisson rouge et la croix Saint-André (voir Figures 4.1 et 4.2). Ces exercices ont nécessité deux journées entières et étaient principalement axés sur la technique. Il fallait d'abord tremper la matière dans l'eau pour l'assouplir, tourner le brin d'un côté pour travailler la surface bombée, garder une bonne tension pour bien serrer la fibre autour de son axe et trouver une solution pour attacher les bouts de la tige. Lors de ses démonstrations, Nathalie demandait aux élèves de se placer en demi-cercle, à droite pour les droitiers et à gauche pour les gauchers afin de faciliter la compréhension. Entre-temps, elle allait voir chaque équipe pour leur prodiguer des conseils. Selon Julie, les exercices de vannerie comportaient certains niveaux de difficulté :

Les techniques de création étaient difficiles parce que ça demandait une attention soutenue et de la mémoire visuelle. Tu peux rapidement perdre le fil si tu manques une étape et ne plus savoir comment finir ton tressage. Ça prend aussi de la motricité fine. Si le moindre tu n'es pas manuel, ça va être moins beau que les autres. Il y en a qui ont eu beaucoup de difficulté au niveau de la concentration. C'est difficile aussi d'apprendre et de regarder l'artiste quand tu es à l'envers d'elle. Il fallait se placer à droite ou à gauche, près d'elle, d'une façon stratégique pour mieux comprendre et visualiser son travail. Ce n'est pas tout le monde qui peut faire ça. Il

aurait fallu un petit support visuel à côté, imprimé sur papier comme quand tu fais des bracelets. Tu as toutes les étapes que tu peux suivre sur une feuille ou une petite vidéo que l'on peut redémarrer à chaque fois quand les élèves ne comprennent pas. Nathalie était la seule maître là-dedans. Il y en avait beaucoup qui attendaient après l'artiste. Quand tu attends, tu te déconcentres, tu déconcentres les autres parce que tu dois attendre pour recevoir de l'aide.

Après avoir vécu cette première expérience liée à la pratique de la vannerie, Julie a constaté qu'une ressource didactique aurait été nécessaire pour apporter un soutien aux élèves rencontrant des difficultés. Une planification coordonnée aurait aussi contribué à prévoir les moyens d'enseignements pour faciliter l'acquisition de ces nouveaux apprentissages, mais le manque de temps et la charge de travail venaient souvent compromettre ces moments privilégiés d'échanges et de discussion entre l'artiste et l'enseignant. Malgré ce défi, Julie précise que le premier tressage a été un moment significatif autant pour les élèves que pour elle.

Ça m'a ramenée en enfance quand je faisais du tressage dans les Jeannettes¹. J'en ai fait un peu quand on se bâtissait un tipi avec des branches. Il fallait s'organiser un scénario si tu te perds en forêt : qu'est-ce que tu peux faire pour survivre quand tu n'as que des éléments naturels ?

Cette découverte lui a donné la possibilité de se reconnecter avec la nature, mais aussi d'apporter des changements dans sa façon d'interagir avec son environnement. Elle souligne par ailleurs ce « trouble déficitaire de la nature », un terme développé par Richard Louv en 2005, pour parler de ce manque d'espace vert et d'activités en plein air qui nuisent à notre bien-être.

On dirait que ça se perd l'idée d'aller jouer dehors, de manipuler la terre, de jouer avec des feuilles. Plus les villes s'industrialisent, on a de moins en moins de parcs et de nature. Il est facile d'oublier les paysages urbains qui se bâtissent autour de nous,

¹ Mouvement féminin du scoutisme basé sur la vie dans la nature

tous les condominiums qui poussent. Le paysage change rapidement. Ç'a m'a fait comprendre que je dois faire attention à mon environnement extérieur.

Au troisième atelier, les élèves ont participé à un laboratoire de teinture où ils ont découvert des procédés de coloration avec du rotin, de la broue de noix et de la pelure d'oignon rouge (voir Figures 4.3 et 4.4). Pour Julie, cette activité a été une réussite par son côté inusité, amusant et rassembleur. Les élèves ont éprouvé beaucoup de plaisir à prendre part au processus de création. Nathalie avait mis en action tous les élèves en leur donnant des tâches à effectuer, telles qu'aller chercher de l'eau pour mettre dans les chaudrons, brasser la préparation et accrocher au plafond les fibres à sécher. Cette approche inclusive avait eu comme effet de consolider le groupe par l'entraide et la réalisation d'un projet collectif. Pour faire des liens avec le travail de Nathalie et de sa démarche « sans trace », Julie a présenté des œuvres du land art et parlé de certains artistes tels que : Christo, Walter de Maria et Richard Long qui utilisent les éléments de la nature et les grands espaces pour exposer dans l'environnement. Elle s'est servie d'une trousse pédagogique émise par le gouvernement du Canada *UNIS au Canada, Enviroville, une ville exemplaire* sur Internet pour faire des activités et développer des pistes de réflexion sur l'empreinte écologique. Julie a d'abord montré un sketch humoristique sur le thème de l'environnement, mais le sujet semblait trop vaste pour rejoindre l'intérêt des élèves. Cependant, la vidéo sur *L'impact de l'homme sur l'environnement* et le devoir dans lequel les élèves devaient inscrire tous les déchets non recyclables qu'ils mettaient à la poubelle dans une journée ont suscité plusieurs réactions. Selon Julie, ces activités avaient permis aux élèves de prendre conscience de l'ampleur du problème en faisant des liens concrets avec leur quotidien et leurs habitudes de consommation.

Ça s'est transféré jusqu'à la maison. Ils m'ont raconté des histoires familiales que certains parents ne faisaient pas attention. L'élève a expliqué qu'il pouvait maintenant acheter des pailles réutilisables pour ne pas consommer celles en plastique. Ça s'est fait à l'école aussi. Il notait chaque détail. Les parents ont vu ça. Sûrement que ça amène une discussion entre le parent et l'enfant.

Comme Julie mentionne : « durant le projet, il n'y avait aucune perte, je n'aurais peut-être pas pris le temps de porter autant attention que Nathalie. Elle ne jetait rien ». Les tressages des élèves étaient tous identifiés avec des bouts de laine de couleurs et récupérés à chaque cours pour ne pas avoir de perte. Cette expérience avait aussi amené Julie à envisager une gestion plus écologique du matériel dans sa classe et au sein de son département.

Comme enseignante, quand je prépare mes cours et que je donne aux élèves le matériel, si je leur dis de mettre la peinture sur un papier ciré et de jeter le papier dans la poubelle à chaque cours, je ne montre pas aux élèves d'être plus écologique. Si tu mets quatre tonnes d'acrylique dans le lavabo à la fin du cours, tu leur apprends à être des pollueurs. Quand tu as trente élèves dans ta classe, qu'est-ce que tu fais ? Tu leur dis de remettre la peinture dans le pot. Souvent par manque de temps, ça va juste à la poubelle. Une équipe-école en arts plastiques plus grande pour favoriser une approche éco-art avec un technicien qui nous aide. Parce que parfois, on y va sur le « fly », on coupe au niveau de notre écoresponsabilité parce qu'on manque de temps.

À l'arrivée du printemps, Nathalie craignait de ne pas pouvoir cueillir la vigne pour fabriquer l'armature des mandalas à cause de la neige et du gel au sol qui perdurait. Heureusement, Julie a réussi à reporter la date du prochain atelier en faisant la demande au conseil principal d'éducation (CPE) de son école pour libérer les élèves de leurs cours respectifs. Lors de cet atelier, Nathalie a fait une démonstration sur la récolte et le tressage de la vigne dans la cour d'école en prenant soin de ne pas l'arracher ou l'endommager. Pour Julie, cette expérience a été un moment déclencheur pour les élèves sur la matière qui fait partie de leur environnement et qui peut être utilisée pour créer une œuvre.

Je pense que cela a été un déclic dans leur tête. Hé, c'est à la portée de la main, j'ai de la vigne à mon école ! Le fait de la cueillir ne détruit pas la plante, ça va même l'aider à mieux pousser après. On a vu que les matériaux poussaient dans la nature.

En équipe, les élèves ont ensuite assemblé des motifs sur leur structure pour personnaliser leur mandala (voir Figures 4.5 et 4.6). Selon Julie, cet atelier comportait certains obstacles puisque les élèves devaient refaire de nouveaux tressages en se basant sur les connaissances qu'ils avaient apprises deux à trois mois auparavant. Certains élèves avaient oublié les techniques et n'arrivaient pas à reproduire les mêmes tressages. Julie voyait une discontinuité puisque les exercices sur lesquels les élèves avaient travaillé depuis le début du projet n'avaient pas servi à la production du mandala. Nathalie lui a exprimé qu'elle ne voulait pas surcharger les mandalas avec les exercices et préférait laisser les élèves expérimenter avec la matière en leur laissant la liberté de faire des choix en équipe et de décider de son apparence. Sur une grande feuille, elle leur a demandé de faire un dessin préparatoire pour qu'ils puissent visualiser la forme de leur mandala et les endroits où ils allaient attacher leurs motifs. Contrairement à Julie, Nathalie se disait satisfaite de la qualité des tressages des élèves et la façon dont ils avaient réussi à transposer leurs connaissances :

Les fruits, tu les vois quand tu répètes ce que tu as assimilé, quand les élèves refont le travail technique. Je les ai préparés à cette étape physique de tressage. On l'a fait dans une première étape sur papier avec des crayons de couleur. J'ai fait une démonstration de la technique japonaise. C'est comme un cercle « random » où tu trouves quelque chose dedans. Il y en a qui ont rempli ça. Avec d'autres, il fallait que je discute avec eux pour leur donner des conseils et les accompagner.

Julie faisait confiance à Nathalie en lui laissant carte blanche puisqu'elle ne connaissait pas la pratique de la vannerie et ne savait pas à quoi s'attendre comme résultat. De son côté, Nathalie espérait recevoir plus d'informations de Julie pour préparer ses ateliers et faire des liens avec ses activités en classe. Dans cette optique, une démarche plus rigoureuse de

concertation et de consultation aurait été nécessaire entre Julie et Nathalie pour clarifier les intentions pédagogiques et arriver à un consensus sur le déroulement des ateliers. Un prototype travaillé en équipe aurait aussi aidé à établir une idée plus commune et donné un sens plus profond à l'orientation du projet éco-art.

En tout, sept mandalas d'une circonférence de trois pieds ont été installés devant l'entrée principale de l'école et au parc de la Fabrique-Saint-Martin (voir Figures 4.7 et 4.8). Une plaque commémorative financée par le Centre de services scolaire de Laval y a été apposée pour souligner le travail des élèves et leur démarche de création (voir Figure 4.9). Il s'en est suivi d'une appréciation sur les œuvres avec l'artiste et d'un retour sur le projet avec l'enseignante sous forme de questionnaire. Julie a signifié que la majorité des élèves avaient aimé faire le projet avec Nathalie, mais ils auraient voulu exprimer davantage leur créativité. Julie explique que les élèves s'attendaient à éprouver plus de plaisir et socialiser avec leurs amis. Le tressage leur demandait une concentration assidue à laquelle ils n'étaient pas habitués dans le cours d'arts plastiques. La vannerie est un art traditionnel basé sur des assemblages qui ressemblent beaucoup à ceux du textile par des procédures et structures logiques et itératives (Soular, 2016). Je pense que dans l'ensemble, les élèves ont eu la chance de développer de nouveaux savoir-faire faisant appel à une expression de « soi » par des gestes intuitifs avec la matière, mais aussi par des techniques ancestrales qui mettent en valeur le patrimoine culturel. Cette expérience leur a permis de s'engager de façon active dans un projet de création et de prendre conscience de leur possibilité d'agir comme citoyens responsables dans leur communauté.

Tableau III : Projet de mandala avec l’enseignante Julie Dufresne et l’artiste Nathalie Levasseur

Ateliers avec l’artiste	Activités avec l’enseignante	Durée du projet	Matériaux	Lieu	Liens avec l’Éducation Environnementale
Présentation de la démarche et des œuvres in situ de l’artiste		Janvier 1 X 75 min.	Outils technologiques	Classe	Prise de conscience du réseau de relations personne-société-environnement Mettre en œuvre la pensée créative pour trouver des solutions
Exercices de tressage (œil de Dieu, œil japonais, poisson rouge et croix Saint-André)		Janvier 7 X 75 min.	Quenouille, saule et rotin	Cafétéria	Acquérir des connaissances sur l’environnement Développer des valeurs, des attitudes et des compétences pour protéger et améliorer la qualité du milieu de vie (écogestion)
Teinture		Février 3 X 75 min.	Rotin, brou de noix, oignon rouge	Cafétéria	Favoriser des actions individuelles et collectives dans une perspective durable
Dessin préparatoire		Février 1 X 75 min.	Papier et crayons de couleur	Cafétéria	Mettre en œuvre la pensée créative
	Présentation d’œuvres du land art	Mars 1 X 75 min. + devoir	Outils technologiques	Classe	Prise de conscience du réseau de relations personne-société-environnement
	Visionnement de vidéos, discussions et questionnaire sur l’empreinte écologique	Avril 1 X 75 min.	Trousse pédagogique et outils technologiques	Classe	Sensibiliser sur les problèmes environnementaux Contribuer au bien-être collectif Identifier des solutions
Cueillette de plantes		Avril 1 X 75 min.	Vigne	Cours d’école	Observer le milieu naturel, apprendre à le découvrir et le respecter
Création du mandala		Avril 3 X 75 min.	Vigne, quenouille, rotin	Cafétéria	Mettre en œuvre la pensée créative. Développer des connaissances cognitives et affectives (sensorielles)
Installation et appréciation des œuvres (discussion de groupe)		Mai 2 X 75 min.		Parc et entrée principale de l’école	Développer son sentiment d’appartenance, des attitudes et des valeurs en lien avec les connaissances acquises sur l’environnement
	Appréciation du projet sous forme de questionnaire	Mai 75 min.		Classe	Développer son esprit critique



Figure 4.1 : Exercices de tressage (œil de Dieu)



Figure 4.2 : Exercices de tressage (forme de poisson)



Figure 4.3 : Atelier de teinture



Figure 4.4 : Atelier de teinture



Figure 4.5 : Réalisation des mandalas



Figure 4.6 : Réalisation des mandalas



Figure 4.7 : Installation des mandalas



Figure 4.8 : Installation des mandalas



Figure 4.9 : Plaque commémorative

4.4.2 La sculpture de forme humaine liée aux enjeux de la surconsommation

Le projet de sculpture a été élaboré par l'enseignante Marie-France Brunet et l'artiste Marie-Josée Pinard auprès de deux groupes de troisième secondaire et un groupe de cinquième secondaire, regroupant au total quatre-vingt-seize élèves. Les ateliers se sont déroulés sur des périodes ponctuelles de soixante-quinze minutes. En cinquième secondaire, les élèves ont suivi huit ateliers totalisant une dizaine d'heures tandis que les élèves de troisième secondaire ont participé à quatre ateliers de cinq heures. Le projet s'est échelonné du mois de janvier au mois d'avril. Entre chacun des ateliers, Marie-France a poursuivi le projet avec ses élèves sans la présence de l'artiste. L'idée générale était de réaliser une sculpture de forme humaine représentant les impacts de la surconsommation sur l'environnement par des techniques de moulage et d'assemblage. Le recouvrement de la sculpture devait mettre en évidence la thématique environnementale issue de la règle des trois « R » (récupération, réutilisation, recyclage) et être porté comme un costume pour créer une performance. Cette dernière étape a été quelque peu modifiée dû en grande partie à l'ampleur du projet et au manque de coordination des ateliers. Je tenterai d'expliquer les causes qui ont mené à ces changements un peu plus loin dans cet énoncé et l'analyse de mes résultats.

Marie-Josée a commencé les ateliers par une courte performance qui consistait à se promener dans la classe vêtue d'une burqa afin d'initier les élèves à cette pratique qui fait

partie intégrante de sa démarche². Cet objet de culte religieux à caractère polémique lui permet d'exploiter le concept d'anonymat et de susciter chez le spectateur un questionnement sur les valeurs politiques qui lui sont associées dans un lieu « hors contexte ».

Ce symbole m'a permis de développer une pratique de l'intervention et de la performance dans le champ de l'art actuel. Il a fait office de costume intégral me permettant de voir sans être vue. Il m'a permis d'oser investir les lieux publics non traditionnels, pour y laisser une trace artistique. (Pinard, 2014, p. 22)

Selon Marie-Josée, la performance a été un moment marquant pour les élèves puisqu'elle a suscité des réactions et leur a permis de saisir qu'est-ce qu'une action artistique en direct devant un public. En ayant découvert qui se trouvait en dessous du voile, certains élèves voulaient le toucher et le porter afin de sentir de plus près ce qu'il évoque et dégage comme sensation. À la suite de cette performance, Marie-Josée a présenté des matériaux traditionnels et domestiques pouvant servir au moulage de la sculpture tels que des papiers d'emballage de Noël pour faire du tissu. Elle a aussi donné des exemples sur le cycle de vie de produits textiles pour que les élèves puissent prendre conscience des impacts de leurs actions sur l'environnement comme la quantité d'eau que l'on utilise pour fabriquer un t-shirt. Compte tenu du temps alloué à cet atelier, Marie-Josée n'a pas eu le temps d'aller au bout de ses explications pour parler de ses œuvres faites de matières recyclées et mettre en relation les différentes composantes du projet éco-art. Par conséquent, les élèves ont eu de la difficulté à comprendre la problématique de départ et ce qu'ils devaient réaliser.

² Le caractère délicat de cette intervention n'a suscité aucune réaction négative auprès des élèves et des parents. Les élèves étaient plutôt curieux. L'enseignante Marie-France Brunet a néanmoins émis certaines réserves quant à la pertinence de la burqa comme objet de création dans le contexte du projet et de l'école.

Selon Marie-France, les élèves étaient enthousiastes d'apprendre de nouvelles formes d'expression tant au niveau de la performance que de la sculpture, mais ils n'arrivaient pas à faire de lien entre les œuvres de l'artiste et la thématique éco-art qui leur était présentée. D'après Marie-France :

Tout ça, c'est assez nouveau pour mes élèves de troisième secondaire qui n'ont pas eu de cours d'arts plastiques depuis le primaire. Avec mon groupe de cinquième secondaire, c'est très inégal au niveau des acquis et de la motivation pour l'art.

Marie-France considère qu'il est important d'avoir des repères culturels dans le cours d'arts plastiques, mais que les élèves doivent aussi savoir comment s'approprier ces nouvelles notions. Comme présenté dans le chapitre précédent, l'objet d'apprentissage ne peut être signifiant aux yeux de l'apprenant que si celui-ci lui est transmis dans un contexte optimal de façon à créer des liens avec ses connaissances antérieures. Comme certains élèves n'avaient pas les acquis essentiels reliés au programme des arts plastiques, Marie-France a dû faire plusieurs retours avec eux sur les notions transmises par l'artiste afin d'initier les élèves à une démarche de création. Pour mobiliser leurs connaissances sur l'éco-art, Marie-France a présenté trois artistes qui utilisent des matériaux de récupération : Arturo Bordalo, David Ahmedj et Georgia Volpe. Elle leur a ensuite demandé de discuter de leur esthétisme, c'est-à-dire des choix des matériaux, leurs transformations, qualités d'assemblage et ingéniosités. Marie-France a mentionné : « Nous avons essayé d'établir : qu'est-ce qui fait que ces œuvres deviennent belles à nos yeux ». Durant les cours, elle prenait le temps de rencontrer chaque équipe pour les aider à structurer leurs idées et trouver des moyens de transmettre leur message. Dans le journal de bord, les élèves ont fait plusieurs croquis et ont écrit leurs réflexions afin d'exploiter des ressources internes (personnelles) et externes venant de leurs pairs et des contextes mondiaux du *Programme*

d'éducation intermédiaire (PEI) : Mondialisation et durabilité et Équité développement.

Ils ont aussi documenté l'évolution de leur œuvre par des photos et commentaires.

Au deuxième atelier, Marie-Josée a fait une démonstration directement sur le corps avec de la pellicule plastique et du ruban adhésif transparent pour créer un moulage. Cette technique consiste à envelopper des parties d'un corps humain avec plusieurs couches de pellicule plastique afin de reproduire rapidement un moule positif. Les élèves de cinquième secondaire ont formé un corps entier tandis que les élèves de troisième secondaire ont moulé qu'une moitié de corps, soit un buste ou des jambes. Marie-Josée leur avait demandé de porter une attention particulière à la posture (debout, assis, recroquevillé) et au format (multibras, ventre gonflé, bouche géante, peau ratatinée ou crevassée) pour exprimer la notion de consommation. Selon Marie-France, le moulage sur le corps s'est révélé une activité dynamique qui a directement interpellé les élèves. Le projet commençait à prendre forme et à être plus tangible. Toutefois, l'utilisation d'une grande quantité de pellicule plastique a fait beaucoup réagir les élèves. Marie-France leur a expliqué que ce matériel avait été choisi pour ses propriétés malléables et adhésives et que l'aspect éco-art du projet se liait davantage à la finition de l'œuvre. Elle mentionna aux élèves que l'éco-art ne voulait pas dire écoresponsable à tous les points de vue. « Nous avons dû leur parler plus en profondeur des différentes façons de faire de l'éco-art. Ce point passe plus par de la recherche. Ce projet pourrait être facilement travaillé avec le cours de français (texte argumentatif) ou le cours de science (données scientifiques pour appuyer le message) ». Elle considère que le projet, malgré ces contradictions, a permis aux élèves de poser un

regard critique sur la production d'œuvres éco-art et de mieux définir leurs critères esthétiques.

En concomitance avec les ateliers, Marie-France s'est servie d'un document que Marie-Josée avait préparé pour faire une appréciation de robes faites de matière recyclée par des créateurs de mode, du design et de l'architecture. Parmi ces créateurs on y retrouvait les robes de Paco Rabanne en plaque d'aluminium, de Rosa Montesa en bouteilles de plastique, de Gary Harvey en papier journal et de Suchanata Kaewsang-ngas faites de déchets industriels et produits de la nature. Dans le journal de bord, les élèves devaient décrire une robe de leur choix par ses couleurs, formes, textures et matériaux. Ils devaient aussi expliquer ce que la robe transmettait comme message au spectateur et en faire une critique. Pour définir leur sujet et ancrer leur projet éco-art dans l'actualité, Marie-France leur a demandé d'effectuer une recherche et de trouver un article qui parle d'une problématique environnementale. Ces approches pédagogiques ont été essentielles pour amener les élèves à trouver une façon d'exprimer leurs idées et à prendre part aux différentes tâches qu'ils devaient réaliser en équipe.

La deuxième étape du projet éco-art consistait à solidifier le moulage afin de créer une structure plus rigide pour la fabrication du costume. Faute de ne pouvoir coordonner l'évolution du projet avec les ateliers inscrits au calendrier scolaire, Marie-France a présenté aux élèves les procédés de la technique du papier mâché. Pour les élèves de cinquième secondaire, la réalisation d'une œuvre tridimensionnelle à échelle humaine s'est révélée ambitieuse. D'abord, ils devaient résoudre des problématiques d'ordre technique

et spatial pour faire tenir leur mannequin en équilibre et trouver une stabilité (voir Figure 4.10). Ensuite, ils devaient recourir à la collecte et l'exploration de matériaux pour fabriquer un costume d'objets recyclés sans le fixer sur le mannequin. Comme mentionné dans l'analyse de mes résultats, les intentions éducatives concernant la fabrication du costume n'avaient pas été assez explicites, ce qui a engendré une certaine confusion auprès des élèves. Un encadrement plus dirigé aurait permis une meilleure compréhension des objectifs pour la durée du projet éco-art.

Pour Marie-France, le costume semblait trop exigeant pour les élèves. Afin de faciliter l'atteinte des objectifs, elle prit la décision de faire le costume directement sur le mannequin et de se concentrer uniquement sur la sculpture. Bien que cette décision n'ait pas fait l'unanimité en raison de contraintes logistiques, Marie-France a tout de même agi en tenant compte des besoins immédiats de ses élèves et de leur rythme d'apprentissage. Selon Marie-Josée et Marie-France, la motivation des élèves de cinquième secondaire était moins présente vers la fin du projet éco-art comparativement à celle des élèves de troisième secondaire. Le fait d'avoir réalisé qu'une seule partie du corps avec les groupes de troisième secondaire avait facilité la maîtrise des apprentissages, mais aussi offert une plus grande liberté quant à l'organisation des formes de la sculpture et l'expérimentation des matériaux. Certains élèves se sont amusés à créer des espaces négatifs à l'intérieur du corps et à le transformer pour lui donner une autre apparence telle que des compartiments démontrant des moyens écoresponsables de réduire la consommation par des bocaux en verre, une friperie, des bacs de recyclage et un jardin (voir Figure 4.11).

À partir du moment où les élèves ont été amenés à faire appel à leur imagination pour représenter leur thématique par des gestes transformateurs et des matériaux qu'ils avaient récupérés dans leur entourage, le projet a vraiment commencé à prendre une forme plus personnelle. Parmi les sujets abordés, on y retrouvait : les conflits armés en temps de guerre, la cruauté envers les animaux, la pollution des océans par les bouteilles de plastique, les déchets générés par les activités sportives, les produits de cosmétique et l'industrie de la mode. Lors des ateliers, Marie-Josée ne voulait pas trop s'imposer ni prendre le contrôle de la classe afin d'apporter une certaine flexibilité quant au déroulement des activités. Au départ, elle tenait pour acquis que les élèves étaient autonomes par leurs habiletés à s'organiser et à travailler en équipe. Après réflexion, Marie-Josée a exprimé qu'elle changerait son approche pédagogique afin d'avoir plus d'échanges et d'interactions avec les élèves et assurer un suivi plus assidu : « C'est sûr qu'à le refaire, je ferais ça différemment. Je m'imposerais davantage. Je serais plus à l'avant-plan qu'en retrait pour pouvoir dire, là on prend cinq minutes, je vous montre telle chose, on discute de ça ». Marie-Josée considère toutefois que ses explications et sa démarche avaient influencé de façon positive le travail des élèves notamment celle d'une équipe qui avait choisi des tissus de rideaux pour créer leur costume (voir Figure 4.12). Plusieurs avaient d'ailleurs intégré la notion de l'identité et la non-identité pour représenter des corps avec une diversité de genre ou des créatures hybrides ressemblant au « cyborg », un être à la fois biologique et mécanique qui par son dédoublement cherche à trouver un équilibre entre le monde humain et celui de la machine (Guïoux et al., 2021) (voir Figure 4.13).

Afin d'accroître la sensibilité artistique des élèves, Marie-France leur a demandé de rédiger dans leur journal de bord une appréciation sur l'une des réalisations de leurs pairs et de présenter oralement leur projet d'équipe en classe. Cette compétence avait pour but de repérer les éléments constitutifs (symboliques et expressifs) et de construire une argumentation critique des projets éco-art. La dernière étape du projet s'est concrétisée par une installation des sculptures dans les différentes classes de l'école afin d'initier les élèves à l'art de l'intervention et inviter les pairs à prendre part à une expérience artistique. Sous la supervision des enseignants, les élèves ont été invités à répondre par écrit à la question suivante : que voyez-vous ? Ces réponses étaient ensuite déposées dans une boîte préparée à cet effet à côté de la sculpture. Selon Marie-France, les élèves avaient pris beaucoup de plaisir à faire cette activité puisque la plupart ne s'attendaient pas à voir des projets d'art exposés dans leur classe. L'art avait voyagé, mais aussi suscité la curiosité et par le fait même favorisé des échanges entre les élèves. Ceux et celles qui avaient réalisé les projets éco-art étaient fiers de montrer ce qu'ils avaient accompli en équipe. Ils ne s'attendaient pas à recevoir des réponses aussi précises à l'égard de leur message environnemental. Lors de la journée de la Terre, les sculptures ont été exposées dans le salon étudiant où l'ensemble des élèves et du personnel de l'école pouvaient voir les œuvres et lire les articles informatifs qui avaient servi à la création des sculptures (voir Figures 4.14 à 4.16).

Tableau IV : Projet de sculpture de forme humaine liée aux enjeux de la surconsommation avec l'enseignante Marie-France Brunet et l'artiste Marie-Josée Pinard

Ateliers avec l'artiste	Activités avec l'enseignante	Durée du projet	Matériaux	Lieu	Liens avec l'Éducation Environnementale
Présentation de la démarche et des œuvres de l'artiste		Janvier 1 X 75 min.	Outils technologiques	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative et critique à l'égard des enjeux environnementaux
Démonstration des techniques de moulage		Février 1 X 75 min.	Pellicule de plastique et papier collant transparent	Classe	Prise de conscience du réseau de relations personne-société-environnement Trouver des matériaux moins néfastes pour l'environnement
	Présentation d'œuvres éco-art	Février 1 X 75	Outils technologiques	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative et critique
	Démonstration de la technique du papier mâché et recherche sur un article d'actualité portant sur une problématique environnementale	Février 1 X 75 min. + devoir	Papier journal, papier mâché, journal de bord et outils technologiques	Classe	Acquisition de connaissances sur l'environnement (réalité mondiale et systémique)
Supervision des équipes dans la confection des mannequins		Février 3 X 75 min.	Papier journal, tissus et papier mâché	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative
	Supervision des équipes dans la confection des mannequins	Mars 4 X 75 min.	Outils technologiques et journal de bord	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative
	Appréciation de vêtements artisanaux faits de matériaux naturels et recyclés	Mars 1 X 75 min.	Outils technologiques et journal de bord	Classe	Sensibiliser sur les problèmes environnementaux par le processus de création et la matérialité des œuvres. Identifier des solutions par la règle des trois « R ».
Supervision des équipes dans la confection des costumes (assemblage des matériaux)		Mars-Avril 3 X 75 min.		Classe	Mettre en œuvre la pensée créative. Développer des valeurs et des attitudes favorables au réseau de relations personne-société-environnement par des actions individuelles et collectives liées à l'écogestion.
	Supervision des équipes dans la confection des costumes (assemblage des matériaux)	Avril 3 X 75 min.		Classe	Développer des connaissances cognitives et affectives (sensorielles).
	Appréciation de projets sur l'éco-art par les pairs et présentation orale en équipe	Avril 2 X 75 min.	Outils technologiques et journal de bord	Classe	Développer la sensibilité esthétique et le jugement critique à l'égard des problèmes environnementaux
	Installation des œuvres (artiste présente)	Mai 1 X 75 min.		Salon des élèves et classes de l'école	Développer la sensibilité esthétique et le jugement critique à l'égard des problèmes environnementaux



Figure 4.10 : Moulage du corps avec de la pellicule plastique



Figure 4.11 : Compartiments à l'intérieur d'une tête représentant des moyens écoresponsables de diminuer l'empreinte écologique



Figure 4.12 : Fenêtre sur le monde



Figure 4.13 : Cyborg (créature hybride)



Figure 4.14 : Exposition des sculptures (Miss Univers)



Figure 4.15 : Exposition des sculptures (enfant jouant à la marelle)



Figure 4.16 : Exposition des sculptures lors du Jour de la Terre. Sirène fait de matériaux divers.

4.4.3 La gravure au laser sur bois

Le projet de gravure au laser sur bois a été réalisé par l'enseignant Youssef Gharbaoui et l'artiste Manuel Chantre auprès d'une cinquantaine d'élèves faisant partie du cours d'arts et multimédia dont un groupe de troisième secondaire et un autre groupe de cinquième secondaire. Les élèves de troisième secondaire ont participé à douze ateliers de soixante-quinze minutes totalisant une quinzaine d'heures. Tandis que les élèves de cinquième secondaire ont suivi huit ateliers répartis sur une dizaine d'heures. Le projet s'est déroulé du mois de novembre au mois de janvier autour de deux volets, celui des arts plastiques et celui de l'écriture en y intégrant les nouvelles technologies. Lorsque l'artiste n'était pas présent, Youssef poursuivait le projet en classe avec ses élèves afin de compléter chacune des étapes de réalisation.

Lors du premier atelier, Manuel a parlé de sa démarche artistique et présenté ses œuvres immersives. Il s'en est suivi d'une période de questions et d'échanges avec les élèves afin d'établir un dialogue et une relation de confiance. Pour introduire le projet éco-art, Manuel a montré des matériaux naturels de ses voyages à l'étranger et raconté leur histoire ; d'où ils venaient, ce qu'ils signifiaient et évoquaient comme souvenirs et émotions, mais aussi ce qu'ils pouvaient nous apprendre dans le processus de création et la production d'objets culturels. À la suite de ces présentations, les élèves ont effectué une recherche sur un matériau naturel de leur choix en s'inspirant de la démarche de l'artiste. Youssef avait préparé un questionnaire pour que les élèves développent leur réflexion et établissent un rapport plus étroit avec l'environnement. Celui-ci comportait les questions suivantes : « De quel territoire provient le matériau ? Est-ce que ce matériau peut être transformé en autre

chose (objet/produit) ? Quelles sont ses qualités (physiques et autres) ? À quoi vous fait penser l'objet ? Pourquoi avez-vous choisi cet objet ? Quelle est son histoire ? Qu'est-ce qu'il évoque pour vous ? ». Cette recherche a permis aux élèves de faire appel à leur imagination et leur sensibilité pour parler de leurs goûts, leur culture et identité personnelle. Par la même occasion, elle a donné lieu à la découverte d'informations et à une prise de conscience sur la physicalité des matériaux à travers les sens (odeur, textures, et apparence) et leur histoire. Elle s'est aussi avérée un outil didactique très utile pour revoir certaines notions et faire des retours avec les élèves sur les étapes parcourues entre les ateliers.

La deuxième étape du projet éco-art était consacrée à l'exploration des matériaux naturels que les élèves avaient apportés en classe. Parmi ces matériaux, on y retrouvait des roches (sédimentaires et magmatiques), des coquillages, des coraux, des morceaux de bois, des pommes de pin. La majorité provenait des pays d'origine des élèves. D'autres avaient été trouvés en vacances ou dans leur environnement immédiat. L'activité consistait à faire des dessins d'observation en projetant des sources lumineuses sur le matériau pour créer des ombrages (voir Figure 4.17). Au départ, Youssef avait eu l'idée d'utiliser un logiciel de modélisation 3D pour travailler les dessins et concevoir le projet éco-art. Les élèves de cinquième secondaire étaient très intéressés par ce que Manuel pouvait leur apprendre sur les nouveaux médias. Il leur avait d'ailleurs fait une démonstration sur la vectorisation d'images en faisant des liens avec des notions de mathématiques. Toutefois, les contraintes de temps et d'installation du logiciel ont fait en sorte qu'il n'était pas possible de mettre à profit l'utilisation des technologies pour cette partie du projet. Conséquemment, Manuel a proposé de faire l'objet avec des plaques de bois découpées et gravées au laser à partir des

dessins d'observation des élèves. Cette décision a été discutée en équipe afin d'échanger sur la meilleure option possible. Youssef et Manuel communiquaient régulièrement pour établir les balises des ateliers afin de choisir les ressources pédagogiques appropriées et guider les élèves dans leurs apprentissages. Pour Youssef, il était important de clarifier ce qui devait être enseigné. « Moi, j'essaie toujours de m'assurer que les élèves comprennent. Sinon, je leur proposais : on peut faire telle démonstration, on va montrer telle image pour clarifier les choses ». Du côté de Manuel, le processus de création devait laisser place à l'exploration et offrir une liberté quant aux étapes du projet éco-art.

J'ai une idée globale, mais je ne sais pas exactement comment je vais le faire... Dans l'ensemble, ça m'a permis de développer un projet avec les élèves et par la suite de faire un retour par rapport à l'éco-art et de discuter avec eux au niveau de la réflexion.

Même si sa conception du projet éco-art était avant tout un processus de création plutôt qu'un processus pédagogique, l'arrimage de sa démarche avec celle de Youssef a fait en sorte qu'il a su accompagner les élèves tout au long du processus de création par des intentions éducatives et des échanges constructifs avec les élèves. Youssef a aussi laissé entendre qu'il avait donné plus de latitude au projet éco-art comparativement à ce qu'il a l'habitude de faire avec ses élèves afin d'offrir un espace plus ouvert aux interactions.

À la suite de cette séance d'exploration, les élèves ont réalisé deux dessins graphiques dont l'un avait pour consigne de représenter la forme du matériau et être imagé par des symboles qui se rattachent au texte de départ (voir Figures 4.18 et 4.19). Le deuxième dessin devait illustrer l'ombre du matériau ainsi que son histoire par une courte phrase poétique (voir Figures 4.20 et 4.21). Manuel avait apporté des images réalisées par l'artiste graveuse Mila Furstova, connue par ses illustrations des albums du groupe de

musique *Coldplay*. Ses images avaient servi de guide pour l'exécution du dessin graphique fait de traits et de motifs dans un espace restreint. Pour l'écriture du poème, Youssef a demandé à ses élèves de chercher des synonymes à partir du texte qu'ils avaient écrit afin de trouver des mots significatifs qui touchent à la sensibilité et expriment des émotions. Cet exercice avait aidé les élèves à cerner certaines subtilités du langage, à choisir des mots appropriés, mais aussi à penser au regard de l'autre et comment leurs œuvres pouvaient être perçues et appréciées. Pour préparer les fichiers numériques de la découpe et gravures au laser, les élèves ont ensuite calqué leurs dessins graphiques pour définir avec précision les lignes des zones sombres et claires.

Une sortie à un studio de découpe au laser s'est ensuite organisée afin de permettre aux élèves de voir le processus par lequel leur œuvre était gravée et de vivre une expérience enrichissante en dehors de la salle de classe. Cette visite guidée s'est déroulée par une présentation des méthodes de production de la gravure au laser. Les élèves ont observé les étapes de préparation des fichiers numériques et de l'équipement technologique. Par la même occasion, ils ont pris connaissance des différents supports possibles à son usage et des avantages de cette technologie au point de vue écologique. Selon Youssef, cette activité avait été un franc succès puisque les élèves avaient découvert une nouvelle technique qu'ils n'avaient jamais explorée auparavant.

Comme dernière étape, Youssef et Manuel se sont entendus pour le montage des deux pièces gravées avec de la colle pour créer un objet 3D. Celui-ci devait montrer les deux facettes des gravures, soit les dessins et le poème, lorsque déposés sur une surface.

Lors du jour de la Terre, les gravures ont été exposées au salon des étudiants avec un texte explicatif (voir Figures 4.22 et 4.23). Tout comme le projet de sculpture réalisé par Marie-France Brunet et Marie-Josée Pinard, cette exposition avait encouragé les échanges et informé les élèves ainsi que le personnel de l'école sur le projet éco-art. Pour conclure, les élèves ont été amenés à faire un retour réflexif sur leur expérience personnelle de création et l'ensemble du projet. Youssef avait préparé un questionnaire de quatre questions qui se rattachaient à une brève description de la démarche, aux difficultés rencontrées et comment les élèves avaient réussi à les résoudre. Les élèves devaient également décrire les liens entre l'art et les enjeux environnementaux qui se référaient à leur projet éco-art et expliquer ce qu'ils avaient aimé ou moins aimé en justifiant leur réponse.

Tableau V : Projet de gravure au laser sur bois avec l'enseignant Youssef Gharbaoui et l'artiste Manuel Chantre

Ateliers avec l'artiste	Activités avec l'enseignant	Durée du projet	Matériaux	Lieu	Liens avec l'Éducation Environnementale
Présentation de la démarche et des œuvres de l'artiste Discussion de groupe		Novembre 1 X 75 min.	Outils technologiques	Classe	Prise de conscience du réseau de relations personne-société-environnement
Présentation de matériaux naturels et récit de vie		Décembre 1 X 75 min.	Outils technologiques et matériaux naturels	Classe	Prise de conscience du réseau de relations personne-société-environnement. Développer un sentiment d'appartenance avec son milieu de vie.
	Recherche sous forme de questionnaire (artiste présent)	Décembre 2 X 75	Journal de bord électronique et matériaux naturels	Classe	Acquérir des connaissances sur l'environnement (réalité globale et systémique). Développer sa pensée critique Acquérir des connaissances affectives (sensorielles).
Exploration de matériaux naturels avec la lumière (dessins d'observation)		Décembre 1 X 75 min.	Téléphone cellulaire, éclairage, crayon à la mine et matériaux naturels	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative. Observer son environnement. Apprendre à découvrir et respecter son milieu de vie. Développer des valeurs communes par la participation individuelle et collective.
Dessins graphiques et recherche d'images (motifs et symboles)		Décembre 2 X 75 min.	Outils technologiques, crayon à la mine	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative. Développer la sensibilité esthétique à l'égard de l'environnement.
	Recherche de mots Écriture d'un poème (artiste présent)	Décembre 2 X 75 min.	Outils technologiques, journal de bord électronique, crayon à la mine	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative. Développer la sensibilité esthétique à l'égard de l'environnement.
Dessins au propre		Janvier 2 X 75 min.	Papier calque, crayons sharpie et table lumineuse	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative. Développer la sensibilité esthétique à l'égard de l'environnement.
	Sortie	Février 2 X 75 min.		Studio de création de découpes et gravures laser	Apprendre à découvrir son environnement (milieu culturel). Développer des connaissances sur l'optimisation des technologies.
Assemblage des gravures		Février 1 X 75 min	Gravures laser sur bois et colle	Classe	Mettre en œuvre la pensée créative.
	Appréciation des projets éco-art	Février 1 X 75 min.	Journal de bord électronique	Classe	Développer la sensibilité esthétique et le jugement critique. Clarifier ses valeurs en lien avec l'environnement.
	Installation des œuvres	Février 1 X 75 min.		Salon des élèves	Développer la sensibilité esthétique et transmettre des connaissances sur l'environnement.

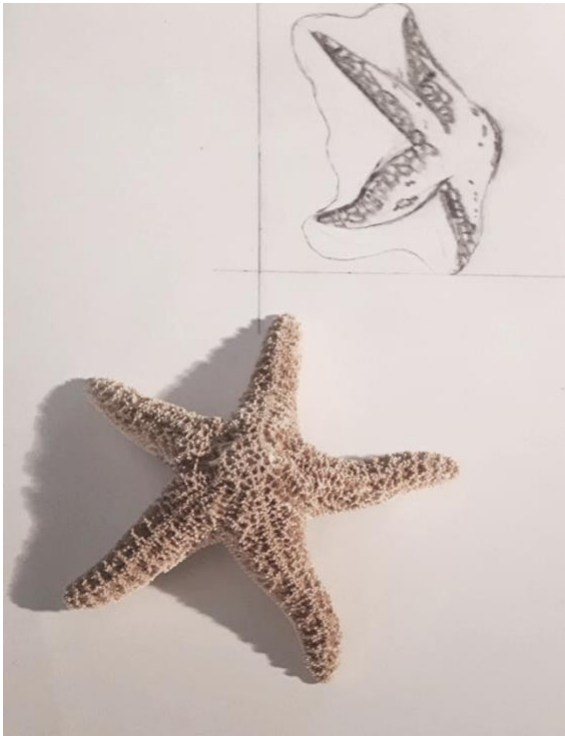


Figure 4.17 : Dessin d'observation



Figure 4.18 : Dessin graphique

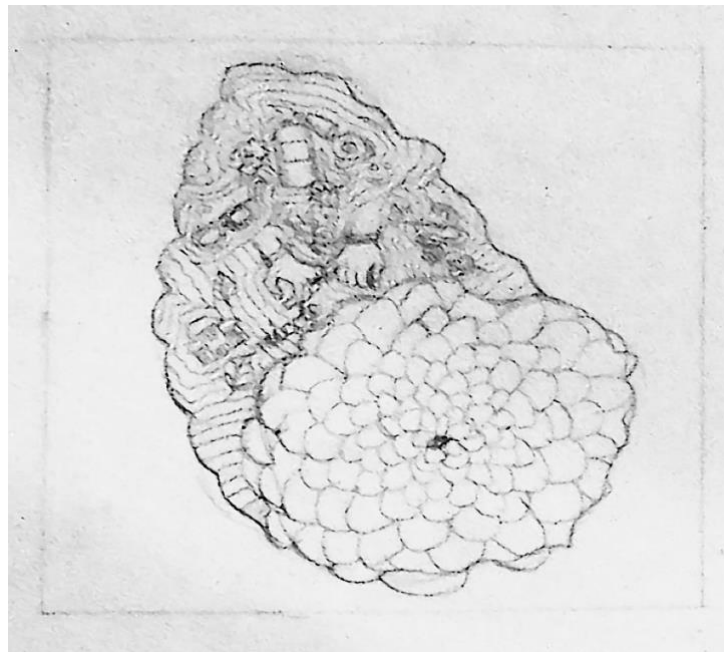


Figure 4.19 : Dessin graphique



Figure 4.20 : Gravure au laser illustrant un coquillage et des souvenirs de vacances à Lattaquié en Syrie



Figure 4.21 : Dessin et poème gravés au laser



Figure 4.22 : Gravure au laser représentant une sélénite de la province de Bologne en Italie



Figure 4.23 : Exposition des sculptures au laser sur bois

4.5 Le journal de bord des enseignants

Dans le feu de l'action et face aux exigences de la tâche enseignante, une investigation de la pratique par l'intermédiaire de l'écriture peut s'avérer un défi. D'abord, parce que ce processus de théorisation demande une certaine rigueur, un engagement disciplinaire ainsi qu'une capacité d'introspection et de motivation (Douglas et Moustakas 1985). Aussi, parce que la tenue d'un journal de bord exige souvent un investissement de temps en dehors des heures de classe. En raison de ces contraintes, j'ai constaté que les enseignants n'avaient pas établi dans leur journal de bord un rapport similaire à l'écriture réflexive. Julie était beaucoup plus à l'aise de parler de ses expériences à l'oral et par le support d'images visuelles. Elle avait documenté chacun des ateliers avec l'artiste par des photographies. Elle avait également affiché ces photographies sur les réseaux sociaux *Facebook* et *Instagram* de l'école Saint-Martin avec une description détaillée du processus de création afin de mettre en valeur le projet éco-art au sein de la communauté. Bien que l'écriture soit considérée comme un instrument essentiel de formation (Morisse et Lafortune, 2014), les images visuelles ont constitué un élément tout aussi important. Tel un carnet d'observation, ces photographies sont venues illustrer et décrire des moments bien précis où l'on pouvait voir les matériaux utilisés, les élèves et l'artiste en action et l'environnement dans lequel le projet se déroulait.

Le journal de bord de Marie-France comptait trente-six pages et celui de Youssef dix pages. Certaines réflexions écrites étaient plus descriptives et critiques tandis que d'autres étaient plus affectives. On y retrouvait des notes sur le déroulement des activités avec l'artiste et sur les expériences vécues avec les élèves qui font état de leur niveau de

participation et de motivation. Il y avait aussi des questionnements sur l'éducation éco-art et ses approches dans le cours d'arts plastiques. Ces écrits faisaient état de sentiments, d'appréhension, de niveaux de difficulté, mais aussi de moments de satisfaction. On pouvait également y trouver des idées, des techniques, des matériaux et des approches pédagogiques qui répondent à la fois aux besoins des élèves, à l'amélioration de la pratique et à la problématique de recherche. Youssef décrit : « Je remarque que certains élèves commencent à s'intéresser au projet en développant les réponses aux questions et en explorant l'objet. Ils expriment la pertinence de la gravure au laser comme technique moins polluante ». Dans le journal de Marie-France et Youssef, il y avait des croquis d'élèves, des photomontages sur les différentes étapes du projet éco-art et des questionnaires qui avaient servi aux appréciations en classe. Marie-France avait ajouté des fichiers électroniques de Marie-Josée (propositions d'ateliers), des critères d'évaluation, des images et informations sur des œuvres de divers artistes éco-art ainsi que sur le *Programme d'éducation intermédiaire* (PEI) du *Baccalauréat International* (BI). Ces données à la fois textuelles et visuelles du journal de bord des enseignants ont contribué à établir des relations avec les notes descriptives, méthodologiques et théoriques du processus de recherche et assurer sa validité interne.

4.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre sur la nature et le fonctionnement du travail de collaboration s'est amorcé par une présentation des praticiens-chercheurs afin de mettre en lumière leur rôle respectif, leur expertise ainsi que leurs apports au sein de la communauté d'apprentissage. J'ai ensuite situé le contexte éducatif et le milieu scolaire des deux

écoles dans lesquelles se sont déroulés les projets éco-art. Il s'en est suivi une description détaillée des trois projets éco-art réalisés par les élèves sous la direction des trois équipes composées d'un enseignant et d'un artiste. En guise de synthèse, j'ai fait état des approches pédagogiques, artistiques, écologiques et collaboratives entre l'enseignant et l'artiste en tenant compte de leur efficacité et réussite, mais aussi de leurs limites et niveaux de difficulté. Dans le prochain chapitre, je ferai une analyse plus approfondie des éléments constitutifs d'une éducation éco-art dans l'enseignement des arts plastiques par des approches systémiques avec l'éducation relative à l'environnement et la pratique collaborative.

CHAPITRE 5 INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS SUR LES PROJETS ÉCO-ART

Ce chapitre comporte une discussion sur les résultats les plus saillants du projet de recherche. Pour commencer, je parlerai de la pratique réflexive en éducation éco-art. Je discuterai ensuite des différentes stratégies pédagogiques utilisées par les praticiens-chercheurs dont : la narration et les histoires de vie, l'écriture dans la démarche artistique, la matière comme élément réflexif, l'objet d'art et ses différentes formes d'expression. Pour conclure, j'aborderai le sujet de la collaboration entre enseignant et artiste afin d'éclaircir la problématique de recherche. Ces trois points offrent un cadre de référence didactique et pédagogique ainsi que des pistes de réflexion sur les pratiques collaboratives dans l'enseignement éco-art au secondaire. Par des situations d'apprentissage complexes relevant à la fois des savoirs des praticiens-chercheurs et de ceux de la recherche en éducation artistique, je mettrai en lumière ces principes esthétiques et ces compétences artistiques en tenant compte des réalités sociales, culturelles et écologiques qui lui sont rattachées en milieu scolaire.

5.1 Une théorisation de la pratique

L'orientation de l'enseignement éco-art se situe dans une dialectique théorique et pratique de cocréation où les expériences personnelles et éducatives servent à définir les relations entre les individus, la matière et l'environnement. Pour Aoki et Aoki (2004), la praxis est à la fois une action réfléchie et une réflexion qui est en train de se faire, pouvant agir sur la transformation de soi et la réalité d'un curriculum. Ainsi, la réflexion peut servir à clarifier des intentions et hypothèses sous-jacentes et à impliquer des actions qui seront à

leur tour guidées par des connaissances critiques (Aoki et Aoki, 2004). Pinar (2004) conçoit le curriculum comme étant l'étude des relations entre les savoirs académiques, les informations personnelles et l'histoire du moment présent dans l'intérêt d'une reconstruction sociale. À cet effet, l'histoire biographique devient une approche pédagogique pouvant servir à communiquer des informations profondes dans un contexte situationnel et de comprendre leurs valeurs au sein d'une plus large communauté. Elle révèle des complexités humaines qui défient la façon dont nous sommes accoutumés de comprendre le monde (Scott, 2011). Trafi-Prats (2016) explique que les artistes ont toujours utilisé l'autobiographie pour traduire leurs expériences de vie par des récits artistiques narratifs de rétrospection en considérant leur contenu dans une perspective historique plus vaste. Dans ce présent chapitre, nous verrons comment les histoires de vie des artistes, des enseignants et des élèves peuvent servir de connaissances « véritables » pour approfondir les expériences artistiques en lien avec l'environnement et transformer le milieu de vie.

5.2 Une définition de l'éducation éco-art

L'éco-art fait appel autant à la sensibilité esthétique qu'à la responsabilité éthique. Il tient compte d'un mieux-vivre ensemble « favorisant un apprentissage collectif dans une perspective d'éducation écocitoyenne » (Sauvé, 2017). Sa pratique s'inspire d'une dynamique relationnelle et d'interdépendance avec le milieu de vie. Les enseignants et les artistes en sont venus à la conclusion que le choix des matériaux et leur pérennité étaient à la base de toute action et intention écologique. L'éco-art doit avoir une empreinte écologique minimum, elle doit engendrer le moins de déchets et de consommation possible.

Les praticiens-chercheurs ont par ailleurs situé la réflexion comme un aspect essentiel de la démarche et du processus de création éco-art. Manuel Chantre : « C'est une réflexion sur la base de l'écosystème de dire que l'on fait partie d'un tout interrelié, c'était un point important du projet ». Julie Dufresne : « Si on fait un projet éco-art, le processus réflexif est quasiment plus important que le projet final ». Marie-France Brunet : « Il faut toujours que tu te questionnes sur tes gestes et matériaux ». Nathalie Levasseur : « le but c'est la réflexion qui mène vers l'éco-art ».

Pour les enseignants, l'éco-art donne l'occasion d'analyser nos gestes et modes de fonctionnement. Il permet d'apporter un regard critique sur nos habitudes de consommation, d'examiner les répercussions économiques, sociales et politiques qui en découlent et de trouver des pistes de solution. Son enseignement contribue à remettre en question les valeurs esthétiques qui lui sont associées dans une perspective de durabilité et à engager une participation active au sein de la communauté pour développer une plus grande conscience environnementale. Selon Lemonchois (2010), la notion de participation serait intrinsèquement liée à celle de la citoyenneté par le fait qu'elle augmente le niveau de compétence et entraîne un engagement décisionnel. Dans son essai sur la participation des enfants pour l'UNICEF, Hart (1992) définit la participation comme un processus de partage qui a pour incidence d'affecter la vie d'une personne et celle de sa collectivité. Il mentionne : « A nation is democratic to the extent that its citizens are involved, particularly at the community level. The confidence and competence to be involved must be gradually acquired through practice » (p. 4). Ainsi, il est possible de reconnaître les effets positifs de projets artistiques avec des artistes pour offrir des expériences d'engagement civique et

acquérir des compétences techniques et interpersonnelles importantes pour l'organisation collective (Guetzkow, 2002). Pour cette raison, il serait important de réfléchir aux formes de participation que l'on peut développer dans les activités pédagogiques (Lemonchois, 2010) afin « d'accorder une place plus importante aux fonctions sociales de l'art et au rôle qu'il peut jouer face aux enjeux actuels » (Morel, p. 240).

5.2.1 La narration et le récit de vie comme sources de connaissance

The power of narrative and dialogue as contributors to reflective awareness in teacher and students is that they provide opportunities for deepened relations with others and serve as spring boards of ethical actions. Understanding the narrative and contextual dimensions of human actors can lead to new insight, compassionate judgment and the creation of shared knowledge and meanings that can inform professional practice. (Greene, 1991, p. 8)

Les histoires nous permettent non seulement de raconter et de comprendre le passé, mais d'interpréter de façon personnelle leurs significations dans le moment présent. Pour Gadamer (1975/2004), cette « fusion des horizons » entre le passé et le présent se traduit par une compréhension de soi à travers l'autre. Par l'exploration de cet espace de fusion, nous pouvons entrevoir de nouvelles possibilités entre les histoires qui nous sont racontées et celles que nous sommes en train de créer ensemble dans une relation dialectique. L'herméneutique philosophique de Gadamer réside dans cette rencontre avec soi-même par les expériences langagières qui nous unissent au monde et donnent un sens à notre existence. Les récits de vie sont des moyens de comprendre nos différences, de faire preuve d'empathie et de mieux comprendre la réalité de chacun (Baldwin, 2005 ; Greene, 1991). Il donne l'occasion de discuter, de partager des points de vue et de mettre en contexte des expériences artistiques. Pour McKenna (2015), « les artistes puisent souvent dans leurs

propres expériences pour créer des œuvres d'art, mais ils transforment leurs histoires en recréant les expériences en récits qu'ils sélectionnent par les détails les plus intéressants et exquis » [traduction libre] (p. 90). Manuel Chantre mentionne : « Je suis parti d'une expérience authentique de vie personnelle qui a ouvert une situation d'apprentissage ». Lors de la présentation du projet éco-art aux élèves, Manuel a raconté qu'il avait fait la connaissance de l'artiste sculpteur Ivo Tadic lors de son voyage en Australie. Cet artiste lui a expliqué que la ville où il vivait Mount Gambier avait été construite avec des pierres de calcaire provenant de la région. Il donnait des ateliers aux gens de la communauté pour leur montrer comment il utilisait ce matériau pour faire des sculptures. Manuel a documenté son histoire en présentant aux élèves des images de carrières qu'il avait visitées et leur a expliqué que ces espaces vides avaient servi à faire des bâtiments. Il avait aussi apporté une roche calcaire ainsi que d'autres objets naturels de ses voyages tels qu'un morceau de bois brûlé par la foudre et une roche volcanique du cap Vert, le pays d'origine de son père afin d'amener les élèves à réfléchir aux formes d'appropriation et de reconnaissance de ces matériaux de la nature. Youssef Gharbaoui mentionne que lorsque les élèves ont vu les matériaux que Manuel avait apportés, ils trouvaient ça ordinaire, mais quand il a commencé à raconter ses histoires et à leur demander s'ils avaient des objets qui venaient de quelque part qui leur rappelaient des souvenirs, les élèves ont démontré un plus grand intérêt par rapport au sujet. Selon Ingold (2011), les matériaux ne sont pas des entités statiques ayant de simples attributs, mais des histoires pouvant se traduire par la façon de travailler avec eux. Pour les trois artistes praticiens, la narration a été une façon d'engager les élèves dans une démarche de création, de faciliter les apprentissages et de relier leurs propres valeurs et expériences à celles des élèves. Par leur discours, ils ont su approfondir les connaissances

reliées à l'éco-art, à cultiver un équilibre avec l'environnement et apporter un regard critique sur leurs modes de vie. Dans ses ateliers, Nathalie Levasseur a beaucoup parlé du *sans trace* et des installations in situ reliées à sa pratique pour expliquer aux élèves comment interagir avec son milieu sans le modifier. À travers ses histoires de vie, elle a su motiver les élèves et les accompagner dans leur démarche artistique. Elle cite : « c'était une période dédiée au partage de notre expérience personnelle ». Pour aller chercher l'attention des garçons, elle a expliqué que la vannerie n'était pas juste une affaire de fille. Quand elle était plus jeune, elle était un peu « tomboy » et faisait des cabanes dans les arbres. Elle commentait le travail des garçons par des encouragements, des anecdotes, et allait voir chacune des équipes pour les aider et établir un lien de confiance. Elle leur racontait des histoires de son vécu personnel afin d'établir des liens de réciprocité avec les expériences des élèves. Le discours des artistes entourant la création artistique se traduit par des notions artistiques et des récits de vie par lesquels les élèves peuvent découvrir leurs propres histoires, donner un sens à ce qu'ils font et contextualiser leurs expériences dans un cadre d'interaction social et culturel (Zander, 2007). Une élève de Marie-France Brunet qui travaillait sur la confection d'une robe à partir de bouteilles de plastique pour la réalisation de sa sculpture lui avait fait part de ses préoccupations. Ses parents venaient d'un pays où l'eau n'était pas potable. Même aujourd'hui, installés au Québec depuis plusieurs années, ils achètent l'eau embouteillée pour leur consommation personnelle à la maison parce qu'ils vivent avec la peur de tomber malade. En relatant cette histoire à son enseignante, l'élève se demandait ce qu'elle pouvait faire pour changer cette dépendance sur l'eau embouteillée. Avec ses camarades, elle a décidé de prendre part à la journée de la Terre pour sensibiliser les élèves de l'école à cette cause qui lui tenait à cœur. Elle s'est donc

mise à faire un *Photo Booth* intitulé *Plastique et Poétique* avec des informations où les élèves pouvaient se prendre en photo et les publier avec des « hashtags » sur les réseaux sociaux afin de démontrer leur engagement à ne plus utiliser de bouteilles jetables. Son projet éco-art l'avait amenée à apporter des changements de comportement dans son entourage et à s'impliquer dans sa communauté. Un autre élève de la classe de Youssef Gharbaoui avait apporté une roche d'Auschwitz pour son projet de gravure. Il avait raconté qu'il avait visité le site lors d'un voyage en Pologne avec sa famille et qu'il connaissait beaucoup l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale puisqu'il fréquentait l'école polonaise les fins de semaine. En partageant leurs histoires de vie, les élèves ont appris à mieux se connaître et à créer des liens réciproques entre leur identité, la matière et le territoire.

5.2.2 L'écriture dans la démarche artistique

En se rattachant à un contexte postmoderniste, Richardson (2000) suggère d'utiliser l'écriture comme une « pratique créative analytique » permettant de transgresser les genres littéraires, artistiques et scientifiques à travers un processus de déconstruction, remettant en doute toute vérité théorique. Pour développer la pensée créative par l'écriture, les enseignants ont encouragé les élèves à effectuer des recherches sur leur thématique et à écrire leurs réflexions sous différentes formes : journal de bord, questionnaire, texte poétique et appréciation d'œuvres artistiques. À l'École d'éducation internationale, les élèves avaient tous un journal de bord pour documenter leur démarche de création et établir des liens entre leurs apprentissages et les contextes mondiaux du *Programme d'éducation intermédiaire*. Cet outil s'est avéré très précieux pour faire des retours et développer l'esprit critique chez les élèves. Pour Richardson (2000), le journal peut devenir un « document

historique » permettant l'écriture d'un récit sur « soi » ou d'une histoire sur son propre processus d'écriture. À cet effet, l'enseignant Youssef Gharbaoui et l'artiste Manuel Chantre expliquent que l'écriture a été une stratégie importante pour intégrer des connaissances, faire des liens entre les éléments, développer une conscience plus large et apporter une autre dimension à la démarche de création. Youssef précise que « le texte n'est pas là pour cerner l'objet, mais pour s'ouvrir davantage à la lecture de l'objet » de manière plus personnelle. Ce qui a amené les élèves à faire une introspection plus riche et plus efficace de leurs souvenirs et leur démarche de création. Il mentionne par ailleurs qu'en écrivant leur histoire, les élèves ont pu révéler des choses importantes à propos de leur identité auxquelles ils n'avaient pas pensé. Youssef fut d'ailleurs très touché par le texte d'une élève qui racontait qu'elle avait trouvé un coquillage qui lui faisait penser à sa famille qu'elle n'avait pas revue depuis son dernier voyage à Lattaquié en Syrie, il y a plus de 8 ans à cause de la guerre. Le récit de vie offre aux enseignants et aux élèves des moyens de construire des relations (Alterio, 2003), de faire face aux conditions de leur existence et de repenser à refaire le monde de manière imaginative par les arts (Hasebe-Ludt et al., 2008). Chandler (1999) décrit trois catégories d'écriture : transactionnelle, expressive et poétique. L'écriture transactionnelle est le langage scientifique lié aux informations factuelles. Ce modèle d'écriture basée sur la cognition est le plus répandu dans les curriculums. L'écriture expressive est le langage couramment utilisé qui permet d'explorer les idées et de développer une écriture plus spécialisée. Enfin, la forme d'écriture poétique évoque des émotions et cherche à définir le « soi » en prenant conscience de ses expériences et celles des autres et de leurs influences sur la structure de la pensée (Nicolini, 1994). Pour Youssef, l'écriture poétique peut être une composante de l'œuvre d'art et laisser place à plusieurs

interprétations. Il cite : « le mot voyage, c'est une expérience dépendamment de celui qui la vit. Ça peut révéler plein de choses. Chacun va l'interpréter à sa manière ». Dans le projet de gravure, les élèves devaient trouver des mots poétiques reliés à leurs images et écrire un poème de style « haïku » (petit poème d'origine japonaise évoquant une émotion) en s'inspirant de leur texte de départ portant sur leur matériau naturel. Selon Manuel, les mots apportent une dimension plus claire et permettent de mieux comprendre les liens personnels avec l'objet. À cet égard, Youssef Gharbaoui et Nathalie Levasseur ont signifié que plusieurs élèves avaient apprécié trouver un titre à leur œuvre. Cette activité leur a donné la possibilité de développer leur vocabulaire en choisissant des mots appropriés pour exprimer leurs idées. Dans le groupe de Julie Dufresne, les élèves ont fait un devoir dans lequel ils devaient noter tous les déchets qu'ils jetaient à la poubelle dans une journée afin de faire des liens entre le projet éco-art « zéro déchet » et leur mode de vie. Pour McKerracher et Hasebe-Ludt (2014), l'écriture de la vie devrait s'appliquer à tous les curriculums, puisqu'elle est non seulement une pratique esthétique, mais aussi une forme d'enquête fondée sur les arts et une stratégie pédagogique permettant de développer « une perspective critique sur les hypothèses de vérité et d'autorité ; pas seulement dans sa propre vie, mais aussi de celles qui nous entourent » [traduction libre] (p. 127).

5.2.3 Les matériaux : un déclencheur de réflexions sur l'art et l'écoresponsabilité

Pour les artistes, les matériaux sont une source d'inspiration infinie qui leur permet d'explorer toujours de nouvelles possibilités de création allant des plus conventionnelles aux plus hétéroclites et technologiques. Toutefois, les matériaux ne proviennent pas de ressources inépuisables et ne présentent pas toujours des mécanismes de décomposition.

Pour ce faire, nous devons évaluer leur conservation d'un point de vue durable et tenir compte de leur pouvoir d'interaction avec le vivant. Comme dit si bien Nathalie Levasseur : « C'est le regard qu'on pose sur la matière qui fait qu'on lui donne une valeur qui est autre ». Les sociétés ne peuvent plus continuer à penser que la nature soit séparée de la culture et libre d'exploitation (Bolt, 2012 ; Davis et Sumara, 2000). En arts plastiques, la matière est la base de toute interaction physique et sociale. Selon Hood et Kraehe (2017), la cocréation entre les choses animées et inanimées nous aide à comprendre le processus même de la création. Dewey (1929) mentionne que l'expérience serait un double volet « double-barrel » qui dans son intégrité première ne reconnaîtrait aucune division entre l'action et le matériel, le sujet et l'objet, puisqu'ils se développent en parallèle dans un même ensemble. Dewey poursuit en disant que si l'expérience néglige la connexion avec la matière en la considérant comme indifférente, celle-ci serait réduite à un simple processus expérientiel sans signification. Dans les trois projets éco-art, les matériaux ont été explorés pour développer l'imagination et « favoriser des expériences intimes » (Ramljak, 2004). Les enseignants et les artistes ont porté une attention particulière aux choix des matériaux, à leurs qualités esthétiques et leurs empreintes écologiques. Marie-France Brunet et Manuel Chantre ont souligné que certains élèves étaient résistants à l'idée d'utiliser de la pellicule de plastique pour créer une œuvre écologique. Même s'ils avaient éprouvé beaucoup de plaisir à mouler leur corps avec ce matériau, ils y voyaient une contradiction qui allait à l'encontre de leurs valeurs et de leurs apprentissages liés aux contextes de la mondialisation et de la durabilité. Pour les artistes, l'éco-art donne aux élèves la possibilité de réfléchir aux paradoxes auxquels nous sommes confrontés dans la vie en société et d'y développer une plus grande sensibilité. Marie-France Brunet explique

que le projet des sculptures a été un moyen de faire réaliser aux élèves la quantité de déchets que l'on peut produire et les possibilités de les réutiliser. Cependant, elle mentionne que si elle avait à refaire le même genre de projet, elle ferait la structure uniquement en papier mâché sans utiliser du plastique puisqu'elle sollicite un fonctionnement écoresponsable dans sa classe et préfère utiliser des matériaux entièrement recyclés. Elle précise : « L'éco-art m'apparaît pertinent s'il y a des matériaux écologiques intégrés, mais d'autres matériaux peuvent nous choquer et nous questionner. On devrait se situer plus au niveau de l'art engagé ». Pour Marie-France, l'enseignement éco-art devrait limiter l'utilisation de matériaux nocifs pour l'environnement, et ce particulièrement dans un contexte pédagogique. Pour expliquer sa pensée, Marie-France a également fait référence, lors de nos groupes de discussion, à la robe de chair *Vanitas : Flesh Dress for an Albino Anorectic* (1987) de Jana Sterback qui marque le passage du temps et explore les paradoxes liés aux inégalités sociales par la représentation d'une matière périssable. Cette œuvre, bien que provocante, n'a pas été conçue par l'artiste pour choquer, mais bien pour apporter une réflexion sur des questions d'ordre moral et esthétique. Youssef a exprimé que l'aspect qui revenait le plus souvent était la pensée critique par rapport à la nature du matériau. Les élèves se questionnaient beaucoup sur le développement d'une démarche à la fois artistique et respectueuse envers l'environnement. Un de ses élèves lui a demandé : « Pourquoi utilise-t-on du bois si l'on doit couper des arbres ? ». Cette réflexion qui nous amène au cœur même de ce projet de recherche doit être considérée pour saisir les nuances qui s'opèrent entre l'art et l'écoresponsabilité. L'éco-art ne s'en tient pas uniquement à l'utilisation de matériaux périssables ni à des formes d'activisme social ou politique. Elle offre une liberté d'expression pouvant apporter une forme de « médiation » entre la

sensibilité esthétique et les sciences de la conservation (Clavel, 2012). En ce sens, j'appuierai l'idée de Ramade (2016) en disant que « l'art écologique n'est pas nécessairement vertueux ni écologiquement neutre » (paragr. 6). Toutefois, l'enseignement de cette pratique implique une dimension éducationnelle plus large qui est celle de la citoyenneté et du mieux-vivre ensemble. Par conséquent, le contexte du cours d'arts plastiques doit tenir compte des répercussions écologiques qu'il engendre sur l'individu, la société et l'environnement. Cette interrelation ne peut être séparée puisque les liens qui les unissent sont les fondements mêmes de sa raison d'être. Les enseignants sont tous sensibles au fait que le cours d'arts plastiques engendre une consommation importante de matériel. Par conséquent, ils cherchent à développer une conscientisation et des ressources matérielles plus durables. Marie-France a mentionné que la manipulation, l'exploration et la transformation des matériaux avaient permis aux élèves de faire preuve d'ingéniosité dans la création de leur projet. Ils ne se doutaient pas qu'ils pouvaient faire de l'art avec des matériaux recyclés, leur donner une autre apparence et une seconde vie. Elle explique que la magie s'est opérée quand les élèves ont commencé à explorer par un apprentissage d'essai-erreur avec les matériaux. « Je parlais avec eux. Madame, on ne sait pas comment faire ça ! Je leur disais : qu'est-ce que tu veux faire ? Veux-tu essayer ça ? C'était l'étape la plus intéressante ». Selon Marie-Josée, la matière fait inévitablement appel à la notion de développement durable. Elle considère par ailleurs que sa façon de travailler avec des matériaux banals peut avoir un grand pouvoir émotif. Lors de nos rencontres, les enseignants et les artistes ont proposé de nouvelles avenues quant à l'utilisation de matériaux moins polluants pour l'environnement. Julie Dufresne a donné l'option d'utiliser du café ou autre matière organique au lieu de la peinture acrylique. Manuel Chantre a

proposé d'utiliser du kombucha, une composition faite de thé fermenté pour fabriquer une similitude de bois pour le projet de gravure. Pour Manuel, la conscience matérielle commence là où l'élève est amené à se questionner sur la provenance et la fabrication des matériaux qu'il utilise. Les matériaux naturels comme présentés dans le projet du mandala et de la gravure favorisent des expériences immédiates avec la nature. Ces expériences à la fois physiques et sensorielles avec la matière ont sollicité le développement de connaissances cognitives et affectives chez les élèves. Selon Anderson et Guyas (2012), l'intégration sensorielle serait la clé pour rétablir la notion du corps comme forme valide de connaissances et pour reconnaître ses effets non seulement sur soi-même, mais sur l'environnement.

5.2.4 L'objet de création écosophique

L'objet artistique n'est pas seulement une projection de soi, mais une révélation de ses expériences dans le monde (McCosh, 2013). Barthes (1985) décrit l'objet comme quelque chose qui sert « à l'homme à agir sur le monde, à modifier le monde, à être dans le monde d'une façon active ; l'objet est une sorte de médiateur entre l'action et l'homme » (p. 251). D'un point de vue sémiologique, Barthes (1982) lui attribue trois niveaux de sens : l'informatif (la communication), le symbolique (la signification) et le signifiant (ce que l'on perçoit). En éco-art, l'objet peut être utilisé comme un outil de « transformation sociale » (Gablik, 1991) ou, comme nous l'avons vu précédemment, de « médiation » pouvant relier les aspects esthétiques et écologiques. Selon les enseignants, les élèves étaient d'accord pour dire qu'une œuvre éco-art doit être vue le plus possible pour éveiller la conscience et engager la discussion. Ils veulent que ce soit porteur d'un message. L'objet

a donc pour fonction de communiquer une intention à l'autre et établir une relation d'altérité au lieu de s'en tenir à sa propre satisfaction personnelle (Meirieu, 2012). La notion du durable apporte aussi à l'objet d'art une fonction utilitaire qui va au-delà de la simple contemplation. Lors des ateliers, Nathalie Levasseur a montré aux élèves qu'il était possible de se servir de clés d'assemblage (croix Saint-André, œil de Dieu, et œil japonais) pour attacher et solidifier des objets. Pour le projet de gravure, Manuel Chantre a proposé de fabriquer un aimant afin de créer un objet qui pouvait être utilisé au quotidien et durer plus longtemps. Le croisement entre l'éco-art et l'éco-design apporte de nouvelles avenues qui tiennent compte du cycle de vie de l'objet : sa production, son utilité, sa réutilisation partielle ou complète tout en évaluant son efficacité et sa cohabitation d'un point de vue esthétique (Smith, 2006). Manuel mentionne que l'un des éléments significatifs du projet de gravure a été de répondre aux questions sur le matériau. « Il y a une élève qui a dit : « On n'est pas obligé dans le fond d'avoir créé l'objet, juste de l'avoir dessiné et d'avoir réfléchi à ça, c'est assez ». Pour cette élève qui avait pris conscience de sa démarche et du concept du projet, l'objet matériel avait laissé place à la pensée. Cette approche de création que Manuel qualifie d'anthropologique rejoint les préoccupations de l'art contemporain qui favorise le processus et le dialogue plutôt que la finalité d'un produit. Créer des objets artistiques demeure une source de plaisir et d'émerveillement pour les élèves puisqu'ils peuvent voir l'accomplissement de leurs efforts et s'identifier à cet objet par des liens personnels. Comme mentionné par Manuel, il faut bien comprendre pourquoi on fait un objet. Pour Marie-Josée Pinard, il y a une recherche de sens qui est inévitable dans la production d'œuvres éco-art. L'objet de création apporte une réflexion sur sa valeur esthétique et son efficacité sur le spectateur dans la prise de conscience environnementale.

Sa pratique pourrait tout aussi bien mener à des œuvres immatérielles « sans objet » en intégrant des formes plus exploratoires, réflexives et participatives.

5.2.5 L'exploration de nouvelles formes d'expression et de représentation

Dans le cours d'arts plastiques et de multimédia, différentes formes peuvent être explorées pour créer une œuvre éco-art. Comme il a été discuté au chapitre deux, on retrouve des formes plus traditionnelles comme la peinture, la sculpture, le dessin, le collage, la photographie et la gravure. Ensuite, des formes plus contemporaines liées à l'installation, la vidéo et la performance dans lesquelles le spectateur peut participer ou poser des actions afin de prendre part à la création de l'œuvre (Smith, 2006). Toutefois, certaines combinaisons peuvent être utilisées comme *sculpture sociale* pour qualifier des œuvres avant-gardistes qui rejoignent les principes de l'art postmoderne comme celle de Joseph Beuys intitulée *7000 Oaks* (Scholz, 1986). Cette œuvre s'est développée autour d'un projet de plantation de 7 000 chênes dans la ville de Cassel en Allemagne. Au pied de chaque arbre, on y retrouve une colonne de pierre de basalte dressée à la verticale comme témoin immuable. Avec le temps, les arbres en croissance venaient à dépasser la colonne de pierre révélant ainsi leur essence vitale. Un autre aspect important de l'œuvre est que l'on pouvait observer la diminution de l'amas des 7000 pierres déposées devant le Musée Fridericianum au fur et à mesure que les arbres étaient plantés.

I think the tree is an element of regeneration which in itself is a concept of time. The oak is especially so because it is a slowly growing tree with a kind of really solid heartwood. It has always been a form of sculpture, a symbol for this planet ever since the Druids, who are called after the oak. Druid means oak. They used their oaks to define their holy places. I can see such a use for the future. (Demarco, 1982, p. 46)

Ce projet de reforestation que l'on peut aussi considérer comme une performance s'est échelonné sur une période de cinq ans avec l'aide de plusieurs volontaires, dont des étudiants, des résidents et représentants officiels. Il démontre de manière symbolique et efficace les possibilités de régénérer l'environnement urbain, mais aussi de concevoir l'art comme un processus de vie par la pensée, l'action et la matière (physique et spirituelle). De plus, celui-ci met à contribution un large éventail de personnes au-delà des artistes (Tisdall, 1979).

Selon les artistes et les enseignants, ces formes artistiques plus actuelles ne semblent pas suffisamment intégrées aux cours d'arts plastiques. Cette disparité entre le milieu scolaire et le milieu culturel serait en quelque sorte reliée aux principes formels de l'art moderne qui demeure très ancré dans l'enseignement des arts plastiques. De ce fait, les courants de pensée postmoderniste et posthumaniste pourraient être intégrés de façon plus substantielle afin de développer une plus grande diversité de pratiques qui lui sont associées. Manuel Chantre explique : « les nouveaux médias et l'installation, c'est quelque chose que les élèves ne connaissent pas en général ». Pour Marie-France Brunet, l'art interactif n'avait jamais été exploré auparavant avec ses élèves avant de commencer les ateliers avec Marie-Josée Pinard. En art contemporain, la participation est un critère important qui ne s'en tient pas uniquement à la contemplation ou la création d'une œuvre d'art. Elle peut engager différents niveaux d'interactions sociales (collaboratives,

relationnelles, dialogiques² ou communautaires) dépendamment de l'intention de l'artiste. Pour cette raison Helguera (2011) définit quatre types de participation pouvant servir de cadre de références pour évaluer une œuvre par rapport à son actualisation : (a) la participation nominale amène le spectateur à contempler une œuvre de manière réflexive, dans un détachement passif ; (b) la participation dirigée incite le spectateur à effectuer une tâche plutôt simple pour compléter l'œuvre ; (c) la participation créative propose au spectateur de fournir le contenu d'un élément de l'œuvre dans une structure établie par l'artiste ; et (d) la participation collaborative offre au spectateur de partager des responsabilités pour développer le contenu et la structure de l'œuvre à travers un dialogue avec l'artiste. En éco-art, la participation s'avère primordiale pour développer un rapport entre la réalité sociale des individus et l'environnement. Comme en témoigne Nathalie Levasseur : « *Tissu social*, qui a commencé en 2008, est une œuvre participative où les gens deviennent matière première dans le processus de l'œuvre ». Pour solliciter la participation des élèves, Nathalie a donné à chaque équipe de la classe des responsabilités bien précises pour qu'ils fassent partie prenante du projet éco-art. Elle encourageait les élèves à prendre conscience de leurs actions dans les différentes étapes du processus telles que la récupération des matières biodégradables pour faire du compost, la cueillette respectueuse de plantes sauvages et la teinture de fibres naturelles. L'installation des mandalas dans le parc de la Fabrique-Saint-Martin près de l'école a aussi été une activité qui a permis aux élèves d'établir une connexion plus étroite avec la nature et d'apprécier

² Dialogique est un terme utilisé par Kester (2004) pour décrire une pratique où l'artiste invite un groupe de personnes à venir discuter d'un enjeu.

leur travail dans un esprit de partage et d'émerveillement. Nathalie mentionne : « Je leur ai dit : faites le tour de l'arbre, sentez-le. C'est un vieil arbre, il peut avoir cent cinquante, deux cents ans. Ils étaient tous collés dessus. Ils ne prenaient pas de recul pour regarder l'arbre dans son côté majestueux et génial. Ça m'a marquée » (voir Figure 5.1). Par ces expériences physiques, esthétiques et sociales avec la nature, les jeunes ont développé une sensibilité et de nouvelles valeurs et attitudes par rapport à leur milieu de vie et comment le protéger dans leur quotidien (Aucoin, 2011 ; Congdon, 2004 ; Sobel, 2004). Pour Kester (2008), « la sublimation de l'art et de la vie n'est pas recherchée par l'introduction de la matière quotidienne dans le champ sanctifié de l'objet d'art, mais par le démantèlement de la personnalité artistique elle-même dans un amas de pratiques médiatrices et d'échanges » [traduction libre] (p. 3). L'éco-art offre un espace de partage qui ne dépend pas seulement de l'implication de l'artiste, mais de toutes les personnes (Helguera, 2011) pouvant servir à la guérison d'une écoanxiété vis-à-vis la détérioration de l'environnement et à la reconstruction d'un réseau d'interrelations (Kagan, 2014). Toutefois, l'intégration de ces expériences en dehors de la salle de classe demeure aujourd'hui insuffisante dans les programmes scolaires (Aucoin, 2011) et ce, principalement au secondaire. Pour Gradle (2007), le lieu est un concept ayant de multiples significations personnelles, socioculturelles, historiques et politiques. Pour cette raison, les jeunes doivent être amenés à discuter de ces complexités et en être exposés afin de pouvoir s'identifier à leur milieu et le transformer.



Figure 5.1 : Appréciation des mandalas dans le parc de la Fabrique-Saint-Martin

Pour le projet des sculptures avec le groupe de cinquième secondaire, Marie-Josée Pinard voulait faire des interventions furtives avec les mannequins et le port des costumes des mannequins par les élèves dans un lieu public. Cette forme d'art qui se relie à la performance avait pour but d'amener les élèves à s'interroger sur la présence insolite des mannequins et d'interagir par rapport à leur contenu. Elle devait apporter une réflexion sur l'objet d'art afin d'évaluer son impact sur la prise de conscience environnementale. Marie-Josée avait aussi proposé de faire une enquête auprès de la famille et de la communauté afin de recueillir des commentaires sur la notion de consommation et de trouver des alternatives reliées à la production d'œuvres écologiques. Bien que ces propositions aient été bien accueillies par l'enseignante, elles ont tout de même apporté quelques niveaux de difficulté. D'abord, la création du mannequin en papier mâché s'est avérée beaucoup plus

longue que prévu. Certains ajustements techniques ont dû être apportés pour solidifier et stabiliser la structure des mannequins. Ensuite, les élèves n'avaient pas bien compris comment faire le costume « portable » sur le mannequin. Certaines équipes avaient commencé à le fixer directement sur la structure. Selon Marie-France Brunet, les élèves avaient passé tellement de temps à travailler sur leur mannequin qu'il était difficile pour eux de le concevoir comme une simple structure : « Parfois, les difficultés techniques prenaient le dessus et le message éco-art était relégué au second plan ». N'ayant que deux périodes par cycle de neuf jours, les élèves n'avaient pas l'habitude de travailler sur un projet d'une aussi grande envergure. Conséquemment, Marie-France a dû adapter le projet selon les aptitudes de ses élèves afin qu'ils puissent le terminer dans les délais requis. Pour intégrer la forme participative de l'intervention, Marie-France a demandé aux enseignants de l'école d'exposer les mannequins dans leur classe et d'inviter les élèves à écrire leurs interprétations et de les déposer dans une boîte à cet effet. Ce qui a permis aux élèves de se familiariser à cette forme d'art plus conceptuelle et d'être sensibilisés aux diverses thématiques environnementales et leur contexte. Elle explique :

Certains élèves étaient surpris de constater l'ampleur du problème puisque chaque équipe avait choisi un angle différent pour passer un message. Les membres du personnel et les élèves ont été impressionnés et touchés par le message profond et direct des œuvres.

Marie-France a même signifié le désir de refaire l'expérience. Les artistes se distinguent souvent par leur audace et leur engagement dans des projets créatifs qui dépassent les standards habituels du cadre scolaire. Pour Hall et Thomson (2017), la pédagogie d'artistes praticiens dans les écoles amène les élèves à créer des projets qui vont au-delà de leurs compétences et ouvre des horizons qui permettent de penser plus grand et d'arriver à un

dépassement de soi. Il faut toutefois considérer que des objectifs trop élevés peuvent aussi décourager certains élèves à poursuivre leurs apprentissages. Pour cette raison, l'artiste doit être en mesure d'évaluer le temps qui lui est accordé pour accompagner les élèves dans chacune des étapes du processus de création et atteindre les objectifs du projet. Considérant le contexte dans lequel s'est déroulé le projet éco-art avec l'enseignante Marie-France Brunet et l'artiste Marie-Josée Pinard, il aurait été préférable de s'orienter dès le départ soit sur la sculpture ou la performance. Le costume aurait pu se faire directement sur le corps afin d'explorer davantage l'art de l'intervention dans le milieu et avoir une plus grande interaction avec les membres de la communauté.

Avec les deux groupes de troisième secondaire, les élèves ont eu plus de facilité à compléter le projet de sculpture puisqu'ils devaient réaliser seulement qu'une partie du corps. Par l'exploration de la technique du moulage et de l'assemblage de matériaux recyclés, les élèves en sont venus à synthétiser et réaliser des formes complexes. Plusieurs élèves ont décidé de parler des conflits armés en temps de guerre pour situer leur histoire de vie en tant qu'immigrants dans un contexte plus large relié à l'environnement. Considérant les activités militaires comme l'une des causes importantes des changements climatiques, une équipe a décidé d'exprimer cette dualité entre l'homme et la nature par une machine de guerre où l'on voit le moulage d'une jambe en forme de tronc d'arbre, des boîtes d'œufs en feuillage et la chenille d'un char d'assaut avec des boulets de canon (voir Figure 5.2).

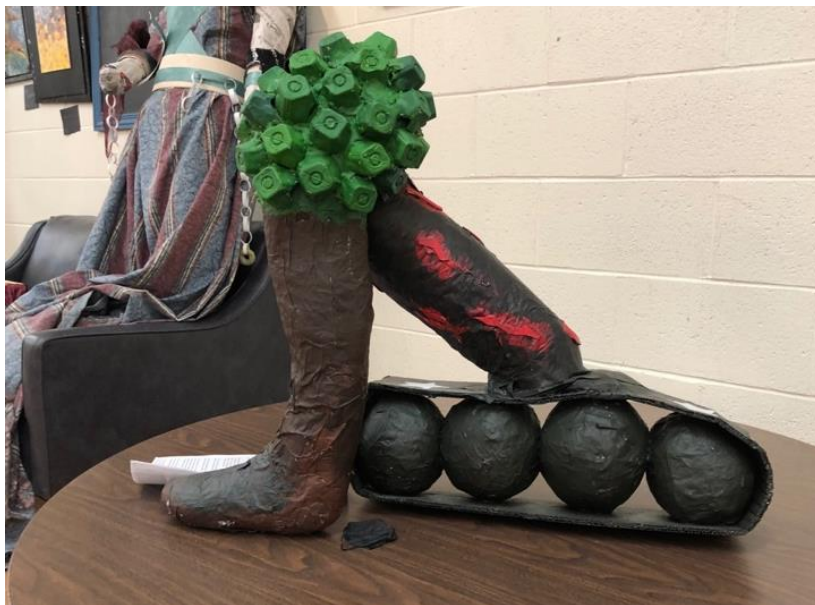


Figure 5.2 : Sculpture symbolique des effets négatifs de la guerre sur l'environnement

5.3 La collaboration entre enseignant et artiste

Ce projet de recherche s'est réalisé dans un esprit de complicité où chacun des participants a été amené à partager ses connaissances, son expertise et à développer ses réflexions sur un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique. Cette collaboration s'est instaurée autour d'une problématique au sein de laquelle nous sentons tous un urgent besoin d'agir et croyons au pouvoir évocateur de l'art comme agent de changement. Nos groupes de discussion ont été bénéfiques à plusieurs points de vue. Les artistes et les enseignants ont signifié que le projet de recherche les avait amenés à réfléchir à leur pratique dans une perspective écologique. Marie-Josée Pinard explique : « ça m'a fait prendre conscience que j'avais bel et bien une pratique éco-art. Ça m'a vraiment permis de réfléchir sur les arts plastiques dont la présence des matériaux est nécessaire ».

Par cette collaboration, les enseignants ont pu découvrir de nouvelles techniques d'utilisation des matériaux, développer des connaissances intellectuelles et des approches plus harmonieuses avec la nature. Julie Dufresne s'est initiée à la technique de vannerie, à la teinture et la cueillette de plantes sauvages ainsi qu'à la création d'une œuvre biodégradable, chose qu'elle n'avait jamais explorée auparavant ni apprise lors de sa formation universitaire. Le projet axé sur un mode de pensée « sans trace » lui a donné des moyens de réduire son empreinte écologique au quotidien et dans sa pratique d'enseignement. Elle considère que l'artiste a été porteur d'un message qui s'est révélé significatif pour les élèves. Son authenticité et son intégrité ont été perçues de façon très positive. Selon Nathalie Levasseur et Manuel Chantre, le rôle de l'artiste est d'apporter une vision de la réalité et de montrer ce qu'il est possible de faire et d'être dans la société. À travers son art, l'artiste crée un pont avec le monde culturel en communiquant des informations sur le travail et la vie d'artiste. Il peut notamment servir de guide et de modèle dans l'utilité et faisabilité des matériaux afin d'aider les enseignants et les élèves à faire des choix judicieux. Youssef Gharbaoui mentionne que les élèves ont beaucoup apprécié recevoir Manuel Chantre dans la classe et parler de son travail. Ils étaient curieux et démontraient un intérêt marqué pour ses œuvres immersives qui intègrent la musique et les technologies. De plus, sa façon de raconter des histoires et d'engager le dialogue a été une grande source de motivation.

Les élèves posaient beaucoup de questions sur l'art, l'artiste, comment il expose et gagne de l'argent. Pourquoi faites-vous ça ? À quoi ça sert ? Pourquoi avez-vous donné ce titre à votre œuvre ? Ce sont des questions qui ne peuvent être posées quand on passe un diaporama. En même temps, ça leur fait apprendre sur le milieu culturel.

Pour Youssef Gharbaoui, le projet de gravure réalisé avec Manuel Chantre a été une opportunité d'enrichir sa pratique d'enseignant et celle de ses élèves. Marie-France Brunet a mentionné que Marie-Josée Pinard l'avait outillée pour la compétence *apprécier* en lui faisant découvrir de nouveaux artistes en plus de l'avoir orientée vers des formes d'expression artistique plus contemporaines, dont celles de la performance et de l'intervention furtive.

Les artistes apportent une autre façon de concevoir la production d'œuvres d'art dans le cours d'arts plastiques. Bien que leur orientation première soit axée sur la création, leur approche peut aussi mener à des situations et relations pédagogiques. Dans sa façon de travailler, l'artiste va laisser place à une plus grande liberté par rapport aux choix et aux possibilités qui s'offrent à lui. Il sait ce qu'il veut faire, mais il ne sait pas avec précision comment il va y parvenir. La création est quelque chose d'instinctif et d'imprévisible qui pourrait très bien s'apparenter à un voyage en terre inconnue que l'on découvre par la force des choses. Manuel Chantre explique :

La démarche de l'artiste est un processus qui se construit à travers les expériences. C'est un *work in progress*. C'est travailler de façon intuitive et essayer des choses. L'étape d'exploration est très importante. Le projet n'a pas d'idée préconçue [...] il se développe à travers les échanges avec les élèves et peut changer de direction.

Lors du projet de gravure, ce sont les élèves qui ont choisi de dessiner l'ombre de leur matériau plutôt que le matériau lui-même en explorant avec la lampe de poche de leur téléphone cellulaire (voir Figures 5.3 et 5.4). Pour Manuel, cette idée de concevoir un objet à partir de son ombre a permis d'apporter une dimension encore plus intéressante au projet.

Selon Marie-Josée Pinard l'artiste fait preuve de souplesse et de flexibilité. Il a moins d'attentes en termes de processus et de résultats :

Le fait de fournir un mode d'emploi avec des exemples à quoi le résultat devrait ressembler permet plus difficilement de laisser aller notre créativité et de sortir du moule attendu et donc de produire une œuvre plus aboutie ou plus surprenante.

Cette incertitude par rapport au rendu de l'objet d'art peut apporter certaines inquiétudes et insécurités chez les élèves et l'enseignant. Selon Youssef Gharbaoui, les élèves s'attendent souvent à quelque chose de bien déterminé dès le départ. Une démarche axée sur la réflexion, la recherche et l'esprit critique demande un effort supplémentaire. Il mentionne :

Les élèves sont curieux pour voir les objets des autres, intrigués pour savoir c'est quoi, d'où ça vient... ce qu'on va faire avec (ce n'est pas trop clair dans leur tête)... ils se sentent un peu perdus (moins en sécurité) à propos de la suite du projet, parce qu'on a fonctionné un peu différemment cette fois-ci. Ils ont l'habitude de savoir toutes les étapes à réaliser dès le départ.

Julie Dufresne partage aussi cette idée en expliquant que dans le cours d'arts plastiques au premier cycle :

Les jeunes ont beaucoup de difficulté à réfléchir à ce qu'ils ont fait. Moi, je me suis fait dire qu'on n'était pas dans le cours d'éthique. Les jeunes, c'est leur période de relaxation, de jeux, de créativité. Ils veulent en profiter au maximum à deux fois par semaine au régulier.

À cet effet, les élèves ont plus tendance à prioriser le plaisir et la dimension esthétique aux dépens d'une compréhension réflexive. Pour Manuel Chantre, une démarche de création n'est pas toujours évidente pour les élèves. C'est une approche qui demande une certaine ouverture et une méthode de travail plus expérientielle.

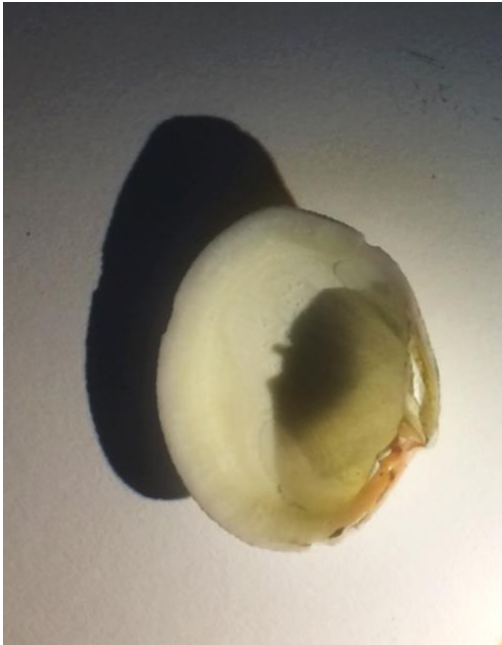


Figure 5.3 : Ombre d'un visage dans un coquillage

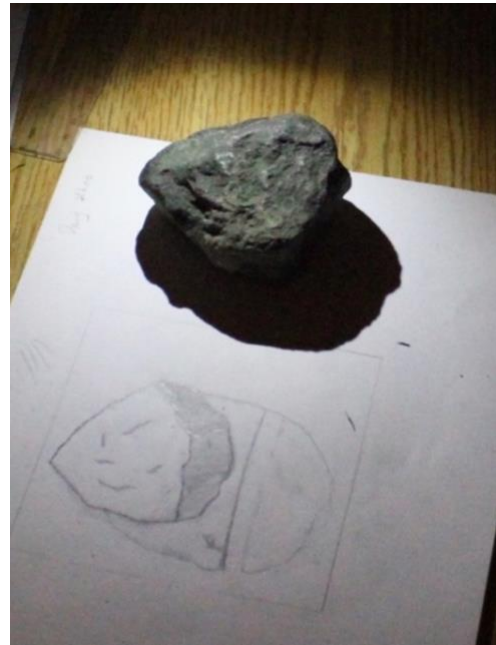


Figure 5.4 : Dessin d'observation

Dans le travail de collaboration, l'enseignant a la responsabilité de s'assurer du bon fonctionnement des ateliers avec l'artiste. Pour ce faire, il doit s'informer des idées et des intentions de l'artiste pour évaluer leurs niveaux de difficulté et les adapter aux besoins des élèves. L'enseignant a l'avantage de connaître ses élèves. Par conséquent, il peut anticiper ce que les élèves vont comprendre et les questions qu'ils vont poser. Il doit discuter avec l'artiste des outils et stratégies pédagogiques qui seront mis en place comme des supports visuels, des explications et démonstrations ou un accompagnement plus soutenu pour aider les élèves à mieux comprendre la démarche de création. Il doit faire des retours fréquents avec l'artiste pour ajuster les étapes du projet si nécessaire. À cet effet, Youssef Gharbaoui explique le rôle de l'enseignant :

C'est quelqu'un qui doit jongler avec plusieurs configurations à l'intérieur de sa pratique afin de piquer la curiosité de tous ses élèves et éveiller en eux le désir de participer, d'apprendre et de créer. Tout cela se planifie pour mieux prévoir et

articuler le déroulement et l'expérience d'enseignement. C'est quelqu'un qui doit parcourir un cheminement planifié à la base, mais il est prêt à intervenir et réfléchir pour faire des ajustements au besoin. C'est un processus.

Ce qui diffère entre l'approche de l'artiste et celle de l'enseignant, c'est que l'enseignant va préférer définir les objectifs du projet de création afin de préparer et guider les élèves dans chacune des étapes du processus. Pour arriver à une collaboration, il faut que l'enseignant et l'artiste puissent arriver à un consensus sur les orientations principales du projet et coordonner les différentes activités en concomitance. L'enseignant doit être prêt à prendre une part de risque pour laisser place à l'exploration et travailler en dehors du prévisible. Quant à l'artiste, il doit être en mesure de partager ses connaissances efficacement et de soutenir l'apprentissage des jeunes (Adams, 2008). Pour donner lieu aux activités artistiques, il doit optimiser son discours artistique de façon à diriger son acte de manière intelligible, significative et intéressante (Ilhareguy, 2008). En ce sens, l'artiste a pour fonction de sortir les élèves de « la logique scolaire pour les faire entrer dans la logique artistique : amener l'élève "à être vraiment là et attentif" dans une rencontre suffisamment signifiante pour apporter quelque chose aussi bien à l'élève qu'à l'artiste » (Lemonchois, 2015, p. 164). La réussite d'une collaboration partenariale réside principalement dans l'implication de chacun. Nathalie Levasseur décrit son expérience : « Je lui ai laissé sa place. À certains moments, elle me la donnait et elle avait encore sa place. Il y avait comme un bal d'équilibre qui s'est installé ».

Pour les artistes et les enseignants, l'organisation et la planification des projets éco-art ont représenté certains défis. D'abord, il fallait coordonner les étapes du processus de création en fonction d'un horaire fixe comportant des périodes limitées. Ensuite, il fallait

s'ajuster en fonction des imprévus qui pouvaient subvenir à tout moment. Plus le projet s'étirait dans le temps, plus il était difficile pour l'artiste de faire un suivi adéquat avec l'enseignant sur le développement du projet. Pour Marie-Josée Pinard, les périodes ponctuelles ne concordaient pas toujours avec les étapes du projet, ce qui a fait en sorte qu'elle n'a pu intervenir et diriger le projet comme elle l'aurait souhaité. De plus, il était difficile pour Marie-Josée de faire un suivi adéquat avec les élèves puisqu'elle n'était pas toujours présente durant les cours lorsque le projet se poursuivait avec l'enseignante. Elle précise : « Après avoir pris des notes lors des trois premiers ateliers, les élèves avaient changé de thématique. Ils avaient fait un travail de recherche et de réflexion quelque part, mais moi je n'en ai pas pris connaissance ». Selon Manuel Chantre, des projets de plus longue haleine dans les écoles avec le volet *Une école accueille un artiste* du programme *La culture à l'école* peuvent pousser plus loin la création.

Quand je suis présent plus longtemps dans les écoles, je fais comme si c'était mes propres projets. Je pousse au maximum ma création. Les jeunes, c'est quelque chose qu'ils apprécient. Ce qui fait que l'expérience est unique, c'est de voir quelqu'un qui est investi dans quelque chose, ça les sort du cadre scolaire.

Le cadre scolaire fait en sorte que l'enseignant doit planifier ses projets plusieurs semaines à l'avance pour informer les parents, répondre aux critères d'évaluation et libérer ses élèves pour organiser des activités ou sorties à l'extérieur de l'école. Ces procédures ne sont pas toujours faciles à adapter à la réalité du moment et peuvent générer une certaine pression auprès des enseignants. Il a aussi été mentionné par les praticiens-chercheurs qu'il y avait un manque de temps pour développer les projets, communiquer avec les artistes sur les intentions pédagogiques et engager le dialogue avec les élèves. Les groupes de discussion ont beaucoup aidé justement à faire des mises au point, à discuter de nos observations et à

recadrer les objectifs du projet. Pour Nathalie Levasseur, ces rencontres lui ont permis de cibler et de structurer ses interventions auprès des élèves. « On a plus de temps, on peut approfondir et vraiment s'arrimer le plus possible avec les jeunes. Puis aussi, je dirais développer, discuter, réfléchir ensemble, je trouve ça génial ». Nathalie Levasseur, Youssef Gharbaoui et Marie-France Brunet ont signifié qu'ils souhaiteraient travailler davantage sur la préparation du projet à l'avenir afin de consolider dès le départ les notions et terminologies reliées à l'éco-art, mais aussi réfléchir à ces objectifs.

5.4 Critères et stratégies d'apprentissage en éco-art

L'éco-art peut emprunter des pratiques engagées et participatives sur la voie du développement durable au sein de la communauté par des expériences qui transgressent les frontières entre les disciplines et encouragent des liens plus directs avec la nature. Dans cette perspective, il me paraît important de cibler les ressources, les compétences ainsi que les critères pouvant être utilisés en éducation éco-art. Selon Tardif (2006), la compétence se traduit par « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Pour Perrenoud (2012), cette orchestration en parallèle et/ou en succession de ces ressources fait référence à divers types de savoirs, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. Il s'agit donc pour l'élève de sélectionner ces ressources de manière efficace pour réussir à les maîtriser dans une situation donnée. Pour ce faire, l'élève est amené à faire des liens dynamiques entre les disciplines, les domaines généraux de formation et les compétences transversales pour comprendre et résoudre des problématiques liées à l'environnement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2007). La

compétence *créer* en arts plastiques donne à l'élève la possibilité d'exploiter des informations, des gestes transformateurs ainsi qu'un vocabulaire lui permettant de contextualiser et poser un regard réflexif sur sa démarche par une approche systémique. Pour Marie-France Brunet, « les jeunes ont besoin qu'on les informe (ou qu'on les incite à s'informer) et qu'on les outille. Ils peuvent ensuite plus facilement apporter leur regard et leur message dans un projet éco-art ». Marie-José Pinard explique que les élèves doivent à la base se questionner sur la notion de l'environnement au quotidien pour avoir une conscience plus globale des interactions entre l'homme et le milieu naturel. « Notre pouvoir réside dans notre façon de faire des choix individuels et pour faire ces choix, il faut réfléchir, s'informer scientifiquement avec un esprit critique ». Youssef Gharbaoui mentionne que lorsque les élèves comprennent vraiment une problématique, ils vont s'engager beaucoup plus facilement dans un projet. Selon lui : « les données scientifiques deviennent une matière de base à exploiter dans le travail de création. À la fois un prétexte et un élément majeur qui domine, articule et motive la création ». Nathalie Levasseur et Marie-France Brunet considèrent qu'il est important d'expliquer et de donner des exemples concrets aux élèves pour qu'ils puissent comprendre comment faire des liens entre les systèmes et leurs interdépendances. Les élèves ont besoin d'être guidés afin d'intégrer des notions et faire des choix judicieux.

Dans chacun des projets, les élèves ont été encouragés à faire des recherches et à s'informer sur des sujets d'actualité qui se réfèrent à leur thématique par le visionnement de capsules vidéo, de lecture d'articles ou d'enquêtes dans leur entourage. Par exemple, une équipe qui travaillait sur la création d'une sculpture sur le thème des produits de

cosmétiques et leurs répercussions sur l'environnement a découvert que leurs amies et leur famille achetaient beaucoup trop de produits de maquillage sans vraiment les utiliser compte tenu de la date de péremption. Cette enquête sur leur mode de vie s'est traduite par la création d'une œuvre sensible et expressive face à cette problématique de surconsommation (voir Figure 5.5). Marie-France Brunet a souligné que ses élèves étaient vraiment investies dans leur projet parce qu'elles avaient découvert par elles-mêmes l'ampleur du problème. La quantité de produits qu'elles avaient collectés avait suscité des réactions et une prise de conscience. Elles voulaient faire plus attention aux besoins d'achats et réfléchir à leur nécessité. Dans le projet de gravure sur bois, une élève qui effectuait une recherche sur les propriétés de son matériau a pu apprendre sur le processus de fabrication du contre-plaqué de l'industrie forestière en regardant une vidéo sur YouTube. Pour Manuel Chantre, cet apprentissage s'est révélé très riche de connaissances : « Si tu es conscient comment sont fabriqués les objets autour de toi et d'où ils proviennent, c'est la base de voir le lien entre toi et l'environnement ». Selon Charlot (1997), ce rapport personnel au savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (p. 74). Pour les enseignants et les artistes, les projets éco-art ont pris tout leur sens dans la façon dont les élèves se sont approprié la thématique, les matériaux et les techniques pour créer une œuvre qui parlait de leurs préoccupations. Le plaisir a été un moteur important de motivation qui s'est manifesté par l'imagination, la créativité, le travail d'équipe, mais aussi cette liberté d'expression qui se liait à leurs intérêts. Dans le projet de sculpture, une équipe de garçons a créé un joueur de basket qui n'a pas de tête et qui lance la Terre dans un panier rempli de déchets. Sur son chandail, on peut y lire le nom *Trop tard*. Le sport a été une

façon d'exprimer leurs idées, mais aussi de rejoindre les jeunes par rapport à l'environnement dans un langage visuel qui leur était familier (voir Figure 5.6). Pour faciliter la compréhension et l'intégration de certains concepts écologiques, les enseignants et les artistes se sont servis d'un glossaire qui comprend les termes suivants : écologie, écosystème, environnement, développement durable, écoresponsabilité, écocitoyenneté, empreinte écologique, consommation et surconsommation. La compétence apprécier a été développée par la lecture d'œuvres matériels, immatériels et numériques des artistes-participants et du milieu culturel. Par cette analyse, les élèves ont pu repérer des éléments propres à l'éco-art, situer leur pratique dans un contexte socioculturel et porter un jugement d'ordre critique et esthétique sur leur démarche personnelle de création. Les artistes ont contribué à établir des liens interdisciplinaires, toutefois la concertation avec d'autres enseignants a été pratiquement absente. Julie Dufresne a discuté avec l'enseignant d'éthique de son école sur son projet des mandalas. Cet enseignant a préparé un document sur le sujet afin d'apporter une complémentarité, mais il n'y a pas eu de retour sur les activités respectives. En éducation éco-art, la transdisciplinarité demande à être intégrée dans le cursus scolaire afin d'apporter des liens entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà des disciplines académiques (Nicolescu, 1997) tout en valorisant la collaboration avec des partenaires et organismes communautaires. La complexité des problèmes environnementaux relève de différents secteurs et domaines disciplinaires d'où l'importance d'explorer ces espaces interstitiels de connaissances pour construire de nouvelles expériences esthétiques et pratiques pédagogiques (Marshall, 2015). Malheureusement pour les enseignants, les projets interdisciplinaires demandent souvent un surplus de travail en dehors de la tâche enseignante. Un temps reconnu, autre que celui

déjà fixé à l'horaire devrait être envisagé pour faciliter la planification, l'organisation et l'évaluation de projet interdisciplinaires entre enseignants, mais aussi avec des artistes professionnels et organismes communautaires.



Figure 5.5 : Sculpture sur le thème du maquillage et l'industrie du cosmétique



Figure 5.6 : Sculpture sur les activités sportives et leurs impacts sur l'environnement

Comme nous l'avons vu précédemment, les compétences en arts plastiques reposent sur un ensemble de connaissances qui peuvent faire appel aux savoirs (cognitif et affectif), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (valeurs). Nous verrons aussi que ce savoir-être peut se transmettre par des qualités éthiques dans lesquelles l'élève est amené à prendre conscience des relations personne-société-environnement (Sauvé, 1997) afin d'acquérir un savoir-agir et résoudre des problématiques artistiques, sociales et environnementales. Au

cours de la réalisation des projets éco-art, certains enseignants et élèves de l'école ont subi les conséquences d'inondations importantes dans leur environnement immédiat. Cette situation a mené à des discussions sur des moyens de s'adapter et à une prise de conscience collective. Pour Marie-France Brunet, la classe d'arts plastiques se prête à ce genre de discussion, puisqu'elle sollicite la compréhension d'enjeux réels qui font partie de la vie au quotidien. Selon les enseignants, ces discussions sont souvent peu présentes et devraient être abordées plus souvent, puisqu'elles permettent de vraiment comprendre et agir ensemble, de débattre sur des sujets parfois contradictoires, sensibles et de développer un sentiment d'altérité. « La relation éthique avec l'Autre ouvre un dialogue de savoirs, qui est un dialogue entre êtres, car l'être se constitue en s'identifiant à un savoir » (Zimmerman, 2005, p. 55). Ce dialogue peut aussi prendre la forme du non verbal par des gestes attentionnés, le partage de tâche et l'entraide. Les élèves du deuxième cycle qui ont travaillé sur les projets de sculpture et de gravure ont développé leur esprit critique en faisant des retours périodiques avec leur enseignant par l'écriture dans leur journal de bord et en faisant des liens entre leur démarche et les contextes mondiaux du *Programme d'éducation intermédiaire*. Comme présenté en amont, les élèves de Julie Dufresne au premier cycle du secondaire semblaient moins disposés à porter un regard réflexif sur des questions d'ordre environnemental et à communiquer oralement leur point de vue dans la classe d'arts plastiques. En publiant des photos de leur projet sur Instagram et Facebook, ces élèves ont pu écrire des commentaires et interagir de façon plus spontanée. Cette stratégie semblait moins contraignante par le fait que les élèves étaient plus enclins à réagir sur les réseaux sociaux qu'à donner leurs opinions ouvertement. En éducation éco-art, l'optimisation des technologies demande une investigation plus approfondie afin de connaître leurs impacts

sur les apprentissages, la motivation et la réduction de l’empreinte écologique. L’écovisualisation semble une trajectoire intéressante à explorer pour réduire la consommation d’énergie par la combinaison des arts visuels et des technologies. Cette pratique permet de visualiser des données scientifiques sur la consommation d’énergie de principales ressources environnementales en temps réel par les technologies dans le but de promouvoir une littérature écologique (Holmes, 2007).

Julie Dufresne et Nathalie Levasseur ont signifié que l’éducation éco-art ne devait pas s’en tenir à des problèmes constatés. Elle doit apporter des solutions et cultiver l’espoir. Les jeunes veulent sortir de la « moralité » et agir ensemble. Certaines études qui se penchent sur la manière dont les jeunes conçoivent les questions environnementales révèlent plutôt une image de « paralysie » fataliste, d’impuissance et de résignation face à la capacité de résoudre des problématiques environnementales (Connell et al., 1999 ; Fielding et Head 2011 ; Kesley et Armstrong, 2012 ; Zeyer et Kesley, 2013). Pour Bader et al. (2014), ce n’est pas parce que les jeunes ne sont pas conscients des problématiques, c’est qu’ils ne sont pas en mesure de préciser les gestes qu’ils peuvent poser autres que celui de recycler ou d’utiliser un moyen de transport moins polluant. Marie-France Brunet explique : « il faut leur présenter ça, je pense, comme un défi ». Ça peut-être super positif si l’on amène des idées et des solutions ». Pour Manuel Chantre, une solution c’est un modèle de succès qui peut se concrétiser par de multiples possibilités en éco-art. Dans le projet de sculpture, une équipe a travaillé sur la création d’un personnage qui incarne deux identités de genre (voir Figure 5.7). Le bras de la femme est fait de pièces de monnaie pour représenter les écailles d’un poisson. Sa main tient un bocal rempli de déchets de plastique

sur lequel des figurines essaient de s'en sortir. L'homme a des lianes qui poussent sur son corps. À l'intérieur de sa tête se trouvent des moyens de réduire notre consommation tels qu'un magasin d'occasion, une serre et un bac de recyclage. Dans sa main, on retrouve une clé offrant des solutions au sort de l'humanité. Lors de la réalisation des projets éco-art, les enseignants ont noté des changements de comportement plus responsables ainsi qu'une plus grande sensibilité vis-à-vis l'environnement (sa beauté, ses ressources, ses enjeux) qui se sont traduits par des actions à l'intérieur et à l'extérieur du cours d'arts plastiques.



Figure 5.7 : Sculpture représentant deux identités de genre confrontées aux dualités de la pollution et d'un monde meilleur

Les enseignants étaient aussi d'accord pour dire que l'environnement devrait occuper une place plus importante, non seulement en arts plastiques, mais dans tous les

domaines d'apprentissage. Selon Youssef Gharbaoui : «La thématique de l'environnement, il faut la mettre en perspective par rapport à tout ce qu'on fait». Julie Dufresne a aussi signifié le besoin de recevoir plus d'informations sur la façon d'aborder l'environnement dans sa pratique. Selon Nathalie Levasseur, des pratiques plus engagées au sein de la communauté ont besoin d'être développées :

Quand on a travaillé avec les teintures, on n'a pas eu besoin de mettre le bouton a « on » ça s'est fait tout seul. C'est devenu une petite ruche d'abeilles. Ça nous montre beaucoup de choses. On a favorisé l'individualisme. Il faut maintenant aller vers le collectif.

Le partenariat avec des artistes, organismes et institutions culturelles, constitue un moyen efficace d'offrir un soutien supplémentaire au-delà de la salle de classe d'arts plastiques et de mettre à profit des savoirs qui dépassent les champs disciplinaires. Dans l'enseignement des arts plastiques, l'éco-art s'inspire de l'art contemporain pour développer des approches pédagogiques qui relient les disciplines, sollicitent la collaboration et engagent des rapports plus harmonieux avec l'environnement. Considérant les enjeux majeurs liés aux changements climatiques auxquels les jeunes devront faire face, des pratiques visant la réconciliation entre la culture et la nature sont essentielles pour assurer une qualité de vie pour le présent et les générations futures.

5.5 Résumé du chapitre

L'éco-art favorise le développement de formes artistiques participatives, collaboratives et résilientes qui incitent à des changements de comportements plus responsables. Son enseignement encourage le partage d'histoires de vie afin de construire des expériences significatives avec le territoire. Il nous amène à

repenser l'objet d'art dans un courant postmoderne en tenant compte de ses valeurs esthétiques, de ses matériaux et de son rendu en termes de finalité comme élaboré dans le projet éphémère des mandalas, dans le processus réflexif des gravures, et l'intervention participative des sculptures. Dans une perspective de développement durable, il permet d'analyser son empreinte écologique, son cycle de vie et ses fonctions utilitaires, mais aussi ses modes de production dans une société axée sur la consommation par un esprit critique. À cet effet, l'écriture s'est révélée être une stratégie efficace pouvant servir à développer une pensée plus profonde sur le sens de nos actions et la démarche de création. L'éco-art se révèle une pratique à part entière permettant de conjuguer l'art et la vie dans notre quotidien et de trouver des moyens de vivre en harmonie avec notre environnement.

Le partenariat avec des artistes a démontré qu'il était possible non seulement d'enrichir la pratique des enseignants, mais aussi de mettre en œuvre des théories, des approches systémiques et pédagogiques qui intègrent à la fois des principes esthétiques et éthiques qui relèvent des préoccupations actuelles. Par ce partenariat, les artistes ont su construire des ponts entre le milieu socioculturel de l'art contemporain et celui de l'éducation par la transmission de leur savoir et la mise en œuvre de nouveaux apprentissages. Pour certains artistes, cette occasion leur a donné la possibilité d'acquérir une expérience en milieu scolaire au secondaire, de développer des habiletés pour coopérer avec des enseignants et d'interagir avec les élèves. Toutefois, les contraintes reliées à la tâche enseignante comprenant des horaires peu flexibles, des planifications et modalités d'évaluation prédéfinies, sans compter les formulaires qu'il faut remplir pour recevoir des subventions, peuvent être perçues comme des irritants. Arrimer des rencontres selon la disponibilité de chacun peut aussi apporter son lot de complications. Par ce constat, il serait

important d'accorder une plus grande place au travail de collaboration dans le milieu scolaire afin d'encourager les élèves à acquérir des connaissances sur le monde « réel » et leur donner la possibilité de le changer par une participation plus engagée dans la communauté. Dans un même ordre d'idées, le travail de collaboration servirait à former les enseignants par une pratique réflexive (Perrenoud, 2012) et la construction de nouvelles expériences en lien avec l'environnement et les changements climatiques. Lors du prochain chapitre, je présenterai le modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art et expliciterai sa pertinence à travers une démarche de projet afin de rendre compte de ces niveaux d'interrelations pour optimiser la complémentarité entre partenaires.

CHAPITRE SIX LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT COLLABORATIF AXÉ SUR LA PRATIQUE ÉCO-ART

Afin de répondre à l'objectif de cette recherche qui rappelle-le a pour but de mieux comprendre le travail de collaboration entre enseignant et artiste, ce dernier chapitre sera consacré à la présentation du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire. Je commencerai par définir la notion de curriculum en me référant à la chaîne de transposition didactique pour y distinguer son processus constitutif et son rapport avec le programme des arts plastiques. À la suite de cette analyse, j'aborderai les relations entre la pédagogie et la didactique par la *démarche de projet* en identifiant les cinq phases du modèle théorique en question. Afin d'explicitier son contenu et ses champs stratégiques, je vais discuter des rôles et des degrés d'engagement du travail de collaboration entre enseignant et artiste pour mener à terme un projet partenarial. Pour conclure, je ferai un constat des défis et des limites de cette recherche en apportant de futures pistes de réflexion et d'investigation en éducation éco-art.

6.1. Une définition du curriculum

D'un point de vue étymologique, le mot curriculum dériverait du latin *currere* qui signifie courir. En éducation, ce verbe d'action porte essentiellement sur le chemin parcouru au cours d'une vie, la formation scolaire que l'on a suivie telle que décrite dans un curriculum vitae (Develay, 2015). Sous l'influence anglo-saxonne, le curriculum se voit attribuer une variété d'appellations : programme, cursus, syllabus, plan d'étude (Develay,

2015). Ce n'est qu'à partir des années 1960 avec l'apparition de la théorie systémique qu'il deviendra un champ d'études spécialisées permettant de structurer l'ensemble des expériences d'enseignement et d'apprentissage (Legendre, 2005). Selon Demeuse et Stauven (2013), le programme scolaire ne s'en tient plus uniquement aux démarches et aux outils visant la réalisation des intentions d'un système d'enseignement en matière d'apprentissage, il en est qu'une partie d'un processus qu'il convient d'enseigner. Le curriculum est « un objet socialement construit » qui ne dépend pas exclusivement de ce qui est prescrit par les normes institutionnelles, mais de ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans la classe (Forquin, 2008). Celui-ci « serait ce qui est enseigné et qui plus largement dessine le parcours de formation d'un élève » sous la forme de compétences (savoir agir réfléchi) (Develay, 2015, p. 96). Dans un même ordre d'idée, « le curriculum est quelque chose d'expérimenté dans des situations » [traduction libre] (Connelly et Clandinin, 1988, p. 6). Il se transpose de façon originale par sa « culture scolaire », son histoire, sa différenciation pédagogique et ses contextes d'enseignement variés (classe en plein air, musée, parc). Le curriculum peut donc être conçu comme une méthode autobiographique d'investigation sur la nature des expériences d'un individu et ses histoires afin de mieux comprendre la complexité et la subtilité du présent (Pinar, 1975, 2004). Pour expliquer ses fonctions, je présenterai les trois types de curriculums que représente la chaîne classique de transposition didactique (Chevallard et Joshua, 1991) (voir Figure 6.1) : *le curriculum formel*, *le curriculum réel* et *le curriculum caché* (Perrenoud, 1993). J'identifierai ensuite les éléments constitutifs du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art afin de cibler son cadre théorique et ses principales orientations éducatives. Cette modélisation servira à établir un guide pour

accompagner les enseignants et les artistes dans la réalisation de partenariat en milieu scolaire. Il aidera à consolider le programme des arts plastiques par la mise en œuvre de projets à la fois artistiques, écologiques et collaboratifs dans une perspective d'éducation relative à l'environnement.

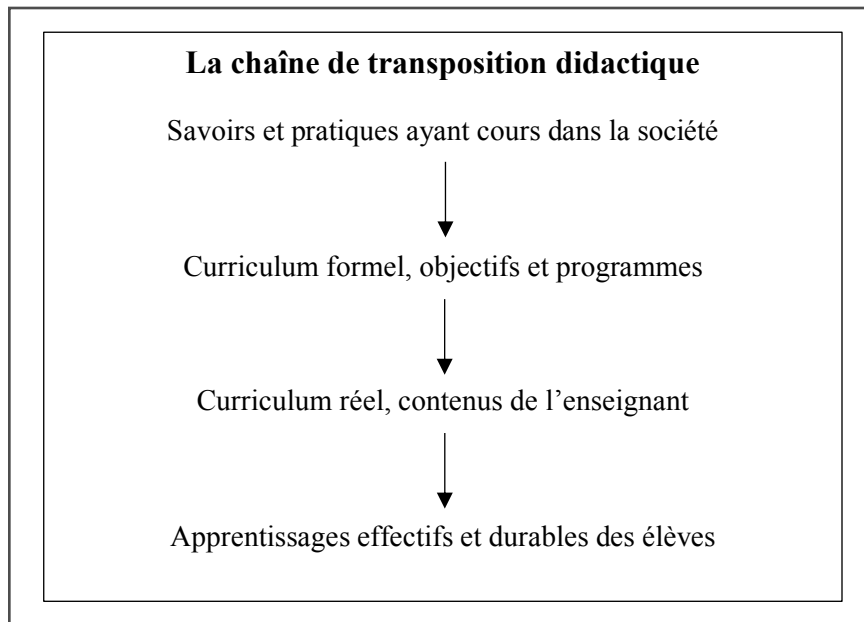


Figure 6.1 : La chaîne classique de transposition didactique adaptée de Perrenoud (2012, p. 70).

Le *curriculum formel* ou prescrit présenté au début de ce chapitre correspond aux « savoirs à enseigner » (Chevallard, 1985) établis par un groupe d'experts et déterminés par un ordre de programmation et de progression (Forquin, 2008). Il en résulte d'un processus de transposition didactique externe, par lequel les savoirs savants de la recherche sont d'abord décontextualisés puis recontextualisés par rapport au contexte épistémologique afin d'en constituer les éléments principaux aptes à être enseignés (Develay, 2015). Le *Programme de formation de l'école québécoise* dont fait partie le programme des arts plastiques (ministère de l'Éducation du Québec, 2001a ; ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2007) constitue le premier chaînon de la transposition didactique. Celui-ci a servi d'assise pour structurer les expériences formatrices (savoirs essentiels) des projets éco-art. Il a également contribué à faciliter l'action des praticiens-chercheurs dans la planification des ressources didactiques et les activités pédagogiques en faisant des liens avec les compétences disciplinaires : *créer des images personnelles, créer des images médiatiques et apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine*. Ainsi que les compétences transversales d'ordre *intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel*, et les domaines généraux de formation : *Santé et bien-être, Vivre-ensemble et citoyenneté, Média, Environnement et consommation*.

Le deuxième chaînon de la transposition didactique représente le *curriculum réel*, réalisé ou enseigné. Ce dernier implique un ensemble de transformations adaptatives (Chevallard, 1985) et de négociations implicites et explicites (Perrenoud, 1993) du curriculum formel dans le cadre des relations d'enseignement et d'apprentissage. Il en résulte d'un processus interne de transposition qui se joue à l'intérieur des tensions dialogiques produites entre l'enseignant et l'élève à propos de l'objet du savoir dans un milieu donné. À bien des égards, enseigner est l'art de concilier les deux termes d'un conflit quasi permanent aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant afin de répondre d'une part à une réalité observable liée aux normes et exigences institutionnelles et d'une autre part à une réalité latente se manifestant par des besoins affectifs et inconscients (Hannoun, 1989). « Cette double nature du travail en classe donné et construit, réglementé et improvisé,

imposé par l'institution et façonné par les acteurs est l'invariant constitutif de la situation pédagogique en milieu scolaire » (Tardif et Lessard, 2008, p. 339).

Pour Perrenoud (1993), tout curriculum réel est caché. L'acquisition de compétences ne provient pas toujours de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles (Demeuse et Strauven, 2013). Celles-ci peuvent s'opérer de manière diffuse autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. « *Le curriculum n'est caché qu'à ceux qui ne veulent pas voir* » (Perrenoud, 1993, p. 76). Celui-ci comporte des objectifs, des savoir-faire, des expériences, des actions d'éducation et de formation qui dérogent des textes officiels des programmes scolaires par le fait qu'ils ne sont pas planifiés, enseignés ou évalués réellement (Legendre, 2005). Partant de l'idée que l'expérience formatrice d'un individu ne peut être directement observable ou descriptible, *le curriculum caché* se trouve à être pour l'enseignant et l'élève ce qui se passe sous silence sans en être véritablement conscient (Perrenoud, 1993). Ces situations d'apprentissage dissimulées et informelles sont véhiculées par des valeurs dominantes et implicites qui influent au quotidien tous les aspects de la vie scolaire (Legendre, 2005). Selon Giroux (2001) pour que le *curriculum caché* soit significatif, une pédagogie critique doit être utilisée pour analyser non seulement les relations sociales de la classe et de l'école, mais aussi les structures idéologiques qui définissent les formes et les contenus du savoir scolaire.

Le dernier chaînon de la transposition didactique renvoie aux apprentissages durables et effectifs causés par les expériences formatrices du curriculum réel ou caché connu sous l'appellation les savoirs « appris » (Chevallard, 1985). Ce processus figure

comme étant une appropriation et construction des savoirs par les compétences des élèves (Perrenoud, 1998).

Ces chaînons de la transposition didactique permettent de situer le modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art entre le curriculum formel et le curriculum réel, c'est-à-dire entre les savoirs savants issus de la recherche et les savoirs d'expériences construits par les praticiens-chercheurs et les élèves dans un contexte de classe. Les finalités de ce modèle tout comme ses objectifs, son contenu et ses valeurs complètent en amont le programme des arts plastiques. Il indique en aval les méthodes pédagogiques et la planification à installer ainsi que les évaluations à prévoir pour aider son implémentation (Develay, 2015).

6.2 Cadre théorique du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art

Un modèle d'enseignement se définit comme un environnement d'apprentissage pouvant aussi décrire le comportement des enseignants et des étudiants lors de sa mise en œuvre (Joyce et al., 2000). Celui-ci décrit la réalité d'un milieu d'apprentissage au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques dans le but d'enseigner un type particulier d'enseignement et d'atteindre des objectifs précis par une analyse prescriptive (Legendre, 2005). Selon Joyce et al. (2000), le modèle d'enseignement collaboratif peut être utilisé comme un plan pour façonner un programme ou un cours ou bien pour guider l'action de l'enseignant par la sélection de matériel pédagogique. Dans cette recherche, celui-ci s'appuie sur les principes de la «*démarche de projet*» issue des théories socioconstructivistes. Parmi ces principes, on y retrouve l'idée que les connaissances se

construisent dans les interactions sociales (Vygotsky, 1978), que l'apprentissage est plus effectif à travers la coopération, et qu'il requiert des conflits sociocognitifs (Jonnaert et M'Batika, 2004). On y dégage notamment des croyances constructivistes par le souci de donner un sens aux apprentissages (Bruner, 1965, 1996) et de construire des expériences à travers l'action (Dewey 1929, 1938). Selon la théorie de Vygotsky (1934/1997), « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement » (p. 358). Son processus évolutif connu sous le nom de « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1934/1997) se caractérise par une fonction interpsychique où l'élève est d'abord amené à résoudre des problèmes avec « l'autre » et une fonction intrapsychique où il matérialise sa pensée par le langage intérieur.

Dans l'enseignement des arts plastiques au secondaire, l'élève prend conscience des effets d'une pratique artistique sur sa vie pour construire sa vision du monde reliée à l'art et la culture (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2007). Par des échanges avec ses pairs, son enseignant, mais aussi des artistes, des guides de musées et d'expositions d'art public, l'élève enrichit ses connaissances et construit son identité artistique. Notre modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art propose donc de regrouper les trois sphères d'interaction de l'éducation relative à l'environnement, soit la dimension identitaire personnelle (rapport à soi), sociale (rapport à l'autre) et écologique (rapport au monde vivant) au centre de ses préoccupations éducatives. Comme il a été discuté au chapitre deux, cette triade anthropo-éthique serait un moyen efficace de prendre conscience de son identité complexe et de son identité commune dans l'unité et la diversité : « tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des

autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine » (Morin, 1999, p. 27). Enseigner la citoyenneté terrienne est un savoir vital dont les principes reposent sur la construction d'une identité à la fois individuelle et collective en lien avec l'environnement et la mise en valeur du milieu de vie.

6.2.1 Les interrelations entre la pédagogie et la didactique

Selon Legendre (2005), toutes relations du modèle de la situation pédagogique SOMA (présentées au chapitre trois), c'est-à-dire la relation d'enseignement, d'apprentissage et de didactique sont pédagogiques. Dans cette perspective, il me semble important de distinguer les fondements de la pédagogie et de la didactique se rapportant au modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art et par la même occasion d'identifier leur complémentarité. Selon Gaillot (1997), la pédagogie se réfère à l'aspect relationnel du contexte éducatif, l'esprit général qui préside à la configuration du cours d'arts plastiques réservant la didactique aux mécanismes techniques ou praxéologiques de l'enseignement. Comme discipline éducationnelle normative, la pédagogie a pour but l'étude des interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles (Legendre, 1985). En ce sens, elle se réfère à l'art d'enseigner, aux méthodes d'enseignement qui servent à accompagner et guider les élèves dans leurs apprentissages.

Comparativement à la didactique qui a pour objet la synthèse des composantes et des relations SOMA, la pédagogie cherche la dynamique et l'harmonisation de la situation pédagogique (Sauvé, 1992). Ainsi, la didactique « vise à comprendre les apprentissages

scolaires à partir de la logique des contenus enseignés » à travers un processus d'acquisition et de transmission des connaissances, « alors que la pédagogie s'intéresse à la logique des apprentissages à partir de la logique de la classe » (Develay, 1993, p. 39). Selon Raby et Viola (2016), la didactique se rapporte à la sélection des savoirs à enseigner (planification), ainsi qu'à la préparation des apprentissages. « Elle élabore les principes théoriques indispensables à la résolution effective des problèmes de contenu, de méthodes et d'organisations de l'enseignement » (Legendre, 2005, p. 403). Dans un contexte plus large, la didactique générale s'applique à l'ensemble des disciplines scolaires par le biais de compétences transversales (Raby et Viola, 2016) et concepts intégrateurs (Develay, 1993) tout comme les domaines généraux de formation faisant partie du *Programme de formation de l'école québécoise*.

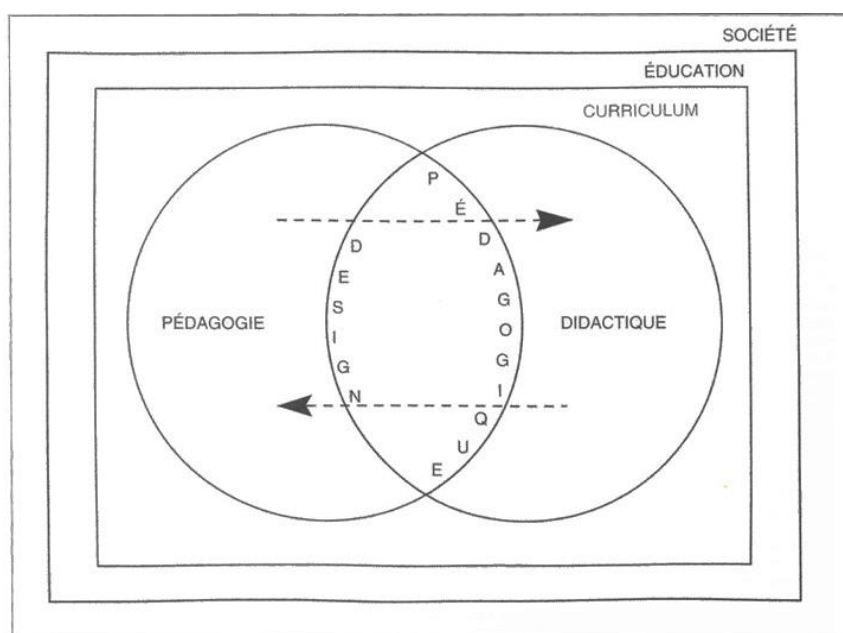


Figure 6.2 : Interface du design pédagogique démontrant l'interrelation entre la pédagogie et la didactique reproduite par Legendre (2005, p. 404).

Par cette interrelation, la pédagogie utilise les données fournies par la didactique pour ajuster la pratique (Raby et Viola, 2016) et favoriser un apprentissage optimal chez tous les sujets (Legendre, 2005). Tandis que la didactique contrôle et régularise les moyens d'atteindre les objectifs en se référant aux données issues de la relation pédagogique afin de s'adapter plus adéquatement aux besoins particuliers de la classe (Legendre, 2005). Cette dynamique propre au « désign pédagogique » (voir Figure 6.2) permet de concevoir la pédagogie et la didactique comme deux disciplines éducationnelles indissociables qui se nourrissent mutuellement pour mettre en œuvre les meilleures situations d'apprentissage possible (Legendre, 2005).

6.3 La démarche de projet

En arts plastiques, la notion de projet se réfère bien souvent à une production artistique pouvant être réalisée « dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé » à travers un ensemble d'opérations (Legendre, 2005, p. 1098). D'un point de vue pédagogique, un projet est une situation d'apprentissage dans laquelle l'élève est amené à exploiter des idées et des gestes transformateurs en vue de personnaliser sa démarche de création. En ce sens, l'élève peut être à la fois en projet et vivre un projet (Boutet, 2021) en prenant conscience de son savoir agir. Le rôle de l'enseignant ou de l'artiste en tant que pédagogue est donc déterminant dans cette relation qui se lie entre l'élève et l'objet d'apprentissage. Pour Develay (1994), il y a apprentissage lorsque le projet d'apprendre prend du sens ; c'est-à-dire lorsque le projet construit un ensemble de repères, un ensemble de valeurs qui permettent au sujet de mettre son monde en ordre, de se le construire, et progressivement de partager son monde avec ceux d'autrui. La

« démarche de projet » serait considérée comme « l'épine dorsale d'une pédagogie du projet » (Perrenoud, 1999, p. 1), c'est-à-dire « une dynamique de codéveloppement, de responsabilité collective et de coopération tout en formant à la pensée complexe nécessaire à la compréhension du monde du troisième millénaire » (Huber, 2005, p. 5). Son appellation se rattache à un ensemble de pratiques d'enseignement-apprentissage dont : « *l'approche par projet* » (Arpin et Capra, 2001), « *l'apprentissage par projet* » (Proulx, 2004) et la « *pédagogie de projet* » (Huber, 2005 ; Guay, 2002 ; Sauvé, 1997). Selon le Réseau  cole et Nature (2007), la pédagogie de projet est une approche qui privilégie les relations à l'environnement. On y retrouve également un retour à la nature et une éducation à la nature inspirée de l'éducation nouvelle à travers les classes vertes et la pédagogie en plein air (Letourneux, 2019). Or, la démarche de projet repose sur des principes pédagogiques qui situent l'élève au centre des apprentissages. L'élève est à la fois sujet et agent actif, qui collabore avec l'enseignant et l'artiste à la création du projet par la prise de décisions et des choix judicieux. Ainsi, la démarche de projet favorise le développement intégral de l'élève tout en lui offrant la possibilité de coopérer avec ses pairs et l'enseignant dans les différentes étapes du projet. Tel que nous l'avons vu avec l'enseignant Youssef Gharbaoui et l'artiste Manuel Chantre, le processus de création s'est transformé en cours de route en tenant compte de la démarche artistique des élèves et de leurs intérêts. Toutefois dans le projet des mandalas, Julie a mentionné qu'un plus grand espace dédié à la prise de décisions et aux choix des matériaux aurait permis aux élèves de donner une forme plus personnelle à leur œuvre et susciter une plus grande motivation. En  ducation éco-art, la démarche de projet se distingue également par ses approches transdisciplinaires qui privilégient le dialogue « entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-

delà de toute discipline » (Nicolescu, 1996, p. xxvii). Elle permet à l'élève de faire appel à la pensée transversale en mettant à profit les compétences de formation en arts plastiques avec celles des autres disciplines dans une perspective d'éducation relative à l'environnement.

6.3.1 Phases du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art

Afin de répondre à la question initiale de cette recherche qui rappelle le a pour intention d'explorer le travail de collaboration entre enseignant et artiste dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire, je vais commencer par présenter les cinq phases séquentielles qui composent ce modèle inspiré de la démarche de projet : (a) la phase de préparation, (b) la phase de planification, (c) la phase de réalisation, (d) la phase d'évaluation, et (e) la phase de communication (voir Figure 6.3 et Tableau VI). Je discuterai ensuite des principales caractéristiques du travail de collaboration et des compétences professionnelles nécessaires à sa mise en œuvre. Chacune de ces phases est essentielle à la réussite d'un projet collaboratif en éducation éco-art. Toutefois, leur chronologie suscite des allers et retours afin d'ajuster les objectifs éducationnels et y apporter les changements nécessaires à son amélioration. Son architecture n'est donc pas une finalité en soi. Elle demeure assujettie à des études plus approfondies, ainsi qu'à des pratiques plus diversifiées en éducation éco-art. C'est pourquoi je propose en conclusion de ce présent chapitre des approches artistiques axées sur la pédagogie en plein air afin d'établir des liens plus étroits avec le milieu de vie et l'environnement naturel. Je brosse également un portrait des défis à relever

pour développer des partenariats et des projets complexes qui transgressent les champs disciplinaires en milieu scolaire.

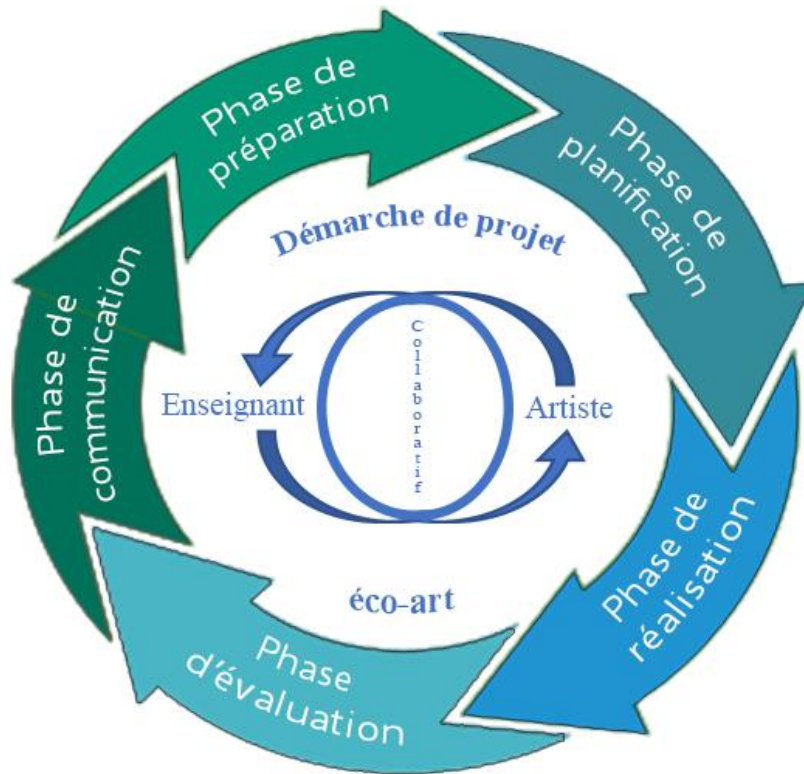


Figure 6.3 : Les cinq phases d'un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art inspirées de la démarche de projet.

Tableau VI : Les cinq phases du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art inspirées de la démarche de projet

	L'enseignant et l'artiste Étapes de mise en œuvre	Les élèves
Phase de préparation	Exploration d'idées, partage de points de vue et de connaissances Définir l'objectif général du projet et sa durée Discussion sur les compétences et habiletés des élèves Évaluation des degrés de difficulté Plan d'action et définition des modalités : budget et échéancier réaliste Entente partenariale et demande d'aide financière	
Phase de planification	Organisation d'une plage horaire (flexible) Déterminer des moments de rencontre et des moyens de communication Mise en commun des buts, des tâches et responsabilités Précision des objectifs spécifiques en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise Choisir une situation inductrice Concevoir des ressources d'enseignement et d'apprentissage (listes de vocabulaires, lectures, documentaires, vidéos, présentations d'œuvres d'art, questionnaires, etc.) Coordination des activités éducatives en fonction des connaissances et des compétences visées Établir un échéancier pour les différentes activités	Participer aux échanges et à la prise de décisions
Phase de réalisation	Développer un rapport aux savoirs, un rapport à soi et à l'autre Introduire la problématique éco-art Présenter des exemples visuels et solliciter le questionnement Décrire les étapes du projet et les compétences à acquérir Faire des démonstrations sur les techniques avec les matériaux Encourager les élèves à faire des choix personnels Établir une relation de réciprocité : partager des expériences de vie (savoir-être et savoir-faire) Créer un espace d'exploration de la matière et de l'environnement naturel (observation, exercices, croquis, recherches, appréciation d'œuvres d'art, lectures, etc.) Discussion sur la métacognition Encourager la coopération Dynamiser la démarche artistique (rétroactions)	Être à l'écoute S'ouvrir à la proposition de création Mobiliser les compétences (savoir agir et pouvoir agir) Participer aux échanges Interagir avec les pairs et les matériaux Prendre des initiatives et responsabilités Réfléchir à la démarche de création
Phase d'évaluation	Faire des retours sur les apprentissages et leurs significations (degré de satisfaction) Échanges sur tout le processus du projet (appréciation écrite ou orale) Exposition du projet	Formaliser les acquisitions des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) Porter un jugement critique sur l'ensemble du projet Envisager des améliorations ou de nouvelles idées de projets
Phase de communication	Retour sur les retombées du projet Établir un constat des objectifs Évaluer les actions encourues Évaluer les moyens de communication Envisager des améliorations dans la pratique et le travail de collaboration	

La première phase du modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art se réfère à la phase de préparation. C'est un moment dévoué au partage d'idées, de points de vue et de connaissances pour déterminer l'objectif général du projet. L'enseignant et l'artiste préparent une situation inductive qui saura susciter l'intérêt et le questionnement des élèves. Ils explorent différentes avenues afin de concevoir un projet réaliste pouvant être réalisé durant l'année scolaire. Ils se consultent sur les niveaux de compétence et les habiletés des élèves. Ils évaluent les degrés de difficulté et la durée approximative de chacune des étapes afin d'établir un plan d'action, un budget et un échéancier. Enfin, ils s'accordent sur les modalités du projet et concluent une entente partenariale. Dans la plupart des cas, cette entente s'appuie sur une demande d'aide financière pour couvrir les honoraires de l'artiste et les frais des matériaux.

La deuxième phase du modèle est la mise en commun des buts du projet et la planification des tâches et responsabilités de chacun. C'est aussi l'occasion de faire l'inventaire des interrogations en ce qui concerne les contenus notionnels, les étapes du projet et le choix des matériaux. La phase de planification correspond à une démarche didactique adaptative puisqu'elle évolue au gré des apprentissages lors du processus de création. L'enseignant et l'artiste se concertent pour définir les intentions éducatives et pédagogiques en lien avec le programme de formation. Ensemble, ils établissent un horaire (flexible) et précisent les objectifs spécifiques du projet. Ils choisissent et conçoivent les ressources d'enseignement et d'apprentissage nécessaires au déroulement du projet telles que des listes de vocabulaires, des lectures, des documentaires, des vidéos, des présentations d'œuvres d'art, des recherches d'informations et questionnaires. Enfin, ils

répartissent leur tâche équitablement et coordonnent les séquences des activités éducatives en fonction des connaissances et des compétences visées avec la participation des élèves. Afin d'assurer un suivi adéquat sur le déroulement des activités et des attentes de chacun, l'enseignant et l'artiste doivent prévoir des moments de rencontre et déterminer les moyens de communication qu'ils utiliseront de façon hebdomadaire.

La phase de réalisation se caractérise par une démarche déductive allant du savoir théorique construit au savoir d'action (Huber, 2005). Bien que celle-ci serait composée de deux autres temps qui s'intercalent (Boutet, 2016), soit le « *temps didactique* » qui permet d'installer chez les apprenants des savoirs de haut niveau favorisant une intelligibilité du réel, et le « *temps pédagogique* » qui assure le maintien des tâches individuelles et collectives (Huber, 2005 ; 2020). Ainsi, le temps didactique ou la démarche inductive vient approfondir les connaissances et mettre en relation le déroulement du projet avec le programme (Huber, 2005), tandis que le temps pédagogique vient dynamiser et donner un sens aux apprentissages. Ces deux disciplines permettent de développer un rapport aux savoirs (issus de l'éducation éco-art) lors du temps didactique et un rapport à soi et à l'autre par une analyse réflexive sur son action lors du temps pédagogique (Huber, 2020). Ainsi, l'enseignant et l'artiste se coordonnent pour bâtir une situation pédagogique d'apprentissage qui permettra d'acquérir le savoir théorique nécessaire au développement du projet et de construire des savoirs d'action qui viendront enrichir la pratique et la rendre plus efficace (Huber, 2020). Au cours de la phase de réalisation, différentes postures peuvent être adoptées par l'enseignant et l'artiste pour encadrer les activités, transmettre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être et susciter la motivation des élèves. Parmi

celles proposées par Huber (2020), on retrouve : *la position magistrale* (temps didactique), *la position de veille* (temps de réalisation), et *la position de pédagogue* (temps pédagogique) (Tableau VII). Selon Huber (2020), une posture non directive qui n'apporte aucune contrainte ni intervention magistrale ne permet pas de fonder une pédagogie sur l'action constructive des élèves. D'un autre côté, une position entièrement dirigée ne peut qu'apporter des restrictions et brimer la créativité. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant et de l'artiste dans la phase de réalisation doit s'élaborer autour d'une sorte « d'improvisation réglée » (Develay, 2015, p. 39) à la fois rigoureuse et minutieuse laissant place à l'exploration, l'imprévu, la prise de risque et la pensée divergente. L'enseignant et l'artiste doivent diriger la classe vers l'atteinte d'un objectif et entrer en relation avec les élèves par des modes de communication verbale et non verbale (Altet, 1994). Ainsi, la position magistrale ne revêt pas une posture d'autorité absolue, mais suppose un leadership fondé sur la dynamique relationnelle et communicationnelle du groupe (Boutet, 2016). Celle-ci doit correspondre aux activités cognitives et au processus socioaffectif des élèves. C'est aussi en occupant une position pédagogique que l'enseignant et l'artiste peuvent rechercher ce qui se trouve à un niveau opératoire et à un niveau latent afin de déceler les inquiétudes, les attentes, les intérêts et les désintérêts des élèves (Altet, 1994) qui se trouvent dans le curriculum caché.

Tableau VII : Positions de l'enseignant et de l'artiste dans une démarche de projet collaboratif adapté de Huber (2020).

<p>Position magistrale (temps didactique) Renforcement des apprentissages</p> <p>Instruire Diriger Mobiliser Construire Approfondir Enrichir</p>	<p>Position de veille (temps de réalisation)</p> <p>Observer Écouter Encourager Noter des faits</p>	<p>Position de pédagogue (temps pédagogique) Relation d'aide</p> <p>Éduquer Animer Dynamiser Guider Faciliter Accompagner</p>
---	--	--

En arts plastiques, la phase de réalisation correspond également à un processus de création que l'on nomme « *dynamique de création* » (Gosselin, 1998). Ce processus comporte trois phases temporelles qui se succèdent et interagissent dans le temps par l'entremise de trois autres mouvements : la phase d'ouverture (mouvement d'inspiration qui insuffle des idées), la phase d'action productive (mouvement de développement, d'articulation) et la phase de séparation (mouvement d'éloignement) (Gosselin, 1998). En début de projet, la phase d'ouverture introduit la problématique pédagogique liée à la problématique artistique et la problématique environnementale. Elle offre à l'élève l'occasion de faire appel à ses connaissances antérieures, d'identifier des pistes de réflexion qui lui serviront à structurer sa pensée critique et à donner un sens aux savoirs à acquérir. Comme il a été précisé en amont, la capacité à l'élève de donner un sens aux apprentissages est de pouvoir « relier ce qu'il fait à l'école avec ce qu'il est ou se propose d'être » (Develay, 1994, p. 24). Le sentiment d'agentivité associé au savoir agir est essentiel à la poursuite du projet. « Il renforce la perception que la réalité c'est la mobilité et le

changement et non l'immobilité et la fixité » (Huber, 2020, p. 78). L'élève doit pouvoir explorer les problèmes et les défis du monde réel en ayant la possibilité de les résoudre. Au cours de cette situation inductrice, l'enseignant et l'artiste expliquent aux élèves les buts de projet, ses valeurs éducatives et son importance en milieu scolaire et dans la société. Lors de la phase d'ouverture, ils présentent les matériaux et donnent des exemples sur la démarche artistique. Ils formalisent les étapes du projet et les compétences visées en proposant des ressources et stratégies d'apprentissage qui permettront à l'élève de mettre en place des schèmes opératoires et de se mobiliser. Par le discours narratif, l'enseignant et l'artiste animent la classe en partageant leurs expériences de vie avec celles des élèves. Ils établissent une relation de réciprocité en invitant les élèves à poser des questions et à donner leurs opinions sur le projet. En second lieu, ils créent un espace dédié à l'exploration de la matière et de l'environnement naturel par des exercices, des croquis, des recherches, des appréciations d'œuvres d'art et des lectures se rapportant aux intérêts personnels de l'élève. Ils guident l'élève dans son cheminement et l'invitent à travailler en petits groupes afin d'échanger avec les pairs. Selon Huber (2020), les « savoirs et savoir-faire se tissent dans l'interaction sociale et la confrontation avec les matériaux mobilisés » (quatrième de couverture)³. L'élève s'efforce de comprendre le sens de ses actions par les interactions qu'il établit entre les éléments de son espace intérieur et ceux de son espace extérieur lors de la phase d'inspiration et de façon plus éclairée dans la phase d'action productive et la phase de distanciation de la dynamique de création (Gosselin, 1998).

³ Dernière page extérieure du livre de Michel Huber (2020).

Au cours de l'action productive de la dynamique de création (Gosselin, 1998), l'enseignant et l'artiste coordonnent et précisent les étapes du projet et les compétences à acquérir se rapportant aux savoir-être (savoir écouter, se concentrer, prendre des responsabilités et travailler en équipe) et savoir-faire (transfert et mobilisation des savoirs) (Huber, 2020). Ils font des démonstrations et encouragent les élèves à faire des choix personnels. Ils circulent dans la classe pour voir l'état et l'avancement du projet. Ils observent et prennent note des changements et difficultés qui surviennent pour en discuter avec les élèves. Ils proposent des solutions pour venir en aide sans toutefois résoudre le problème (Huber, 2020). Ils font des retours sur les concepts ultérieurs afin de soutenir les apprentissages et en développer de nouveaux à partir des actions encourues.

La phase de séparation de la dynamique de création correspond à la phase d'évaluation de notre modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art. Après avoir réalisé le projet, l'enseignant et l'artiste invitent l'élève à formuler par écrit ou oralement son appréciation. Ce bilan des apprentissages permet de porter un jugement sur l'ensemble du projet, soit la démarche de création, les réussites et degrés de satisfaction ainsi que les difficultés rencontrées. Il offre également à l'élève une prise de conscience des effets cognitifs et comportementaux du projet sur sa personnalité dans un esprit de solidarité et de coopération (Huber, 2020). Ainsi, l'élève peut être amené à concevoir le projet éco-art non pas comme une fin en soi, mais un processus réflexif qui favorise le développement d'une identité artistique et écocitoyenne qui tient compte du réseau de relations à l'environnement. Cette phase d'évaluation se conclut généralement par une exposition du projet en présence de l'enseignant et de l'artiste afin qu'il y ait une véritable

coévaluation. Comme mentionne Huber (2020), l'impact social du projet dans le milieu peut ajouter une valeur éducative et générer un effet sur la pertinence de l'action menée et la rendre encore plus crédible aux yeux des élèves.

La dernière phase de notre modèle porte sur la communication. L'enseignant et l'artiste se rencontrent pour discuter de l'évaluation du projet et des réponses des élèves. Ils évaluent à leur tour leurs actions : qu'est-ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné ? Qu'est-ce qui devrait être envisagé la prochaine fois (Huber, 2020) ? Ce retour donne l'occasion à l'enseignant et l'artiste d'apprendre ensemble et de réfléchir aux améliorations qu'ils peuvent apporter à leur pratique dans le cadre d'un projet partenarial en milieu scolaire. Cette complémentarité entre partenaires sera discutée en aval afin de distinguer ses principaux concepts et stratégies pouvant mener à l'optimisation d'un projet commun sur le plan éducationnel, social et environnemental (Sauvé, 2002).

6.4 Le partenariat en communauté d'apprentissage

Comme présenté dans le chapitre méthodologique, la dimension sociale d'une communauté d'apprentissage nécessite non seulement un engagement individuel, mais une responsabilité partagée (Sauvé, 2002) dans lesquels les expériences personnelles et les compétences visées sont négociées de façon active et dynamique (Wenger, 2000). Pour Wenger (2000), l'identité et la pratique sont deux porteurs de connaissances distinctes, mais interdépendantes qui se développent par des modes d'identification sociale, culturelle et contextuelle. La communauté d'apprentissage se voit donc comme étant un groupe structuré autour d'un objet commun permettant d'établir des liens d'appartenance avec le

milieu de vie et d'y construire une identité à la fois individuelle et collective « learning is a social becoming » (Wenger, 2000, p. 3). Pour Sauvé (2002), le partenariat s'inscrit dans un mouvement de réforme des systèmes éducatifs, mais aussi comme un mode d'adaptation et de résistance face aux défis sociaux et culturels de l'éducation contemporaine. Cette initiative repose sur la conception d'une « société éducative » qui évolue au sein et en dehors des institutions gouvernementales afin de promouvoir le développement de la personne et de la communauté d'apprentissage qui en fait partie, et ce dans une relation mutuelle avec le milieu de vie (Orellana, 2005). L'école n'est plus considérée comme étant le seul lieu d'enseignement et l'enseignant n'est plus l'unique détenteur des savoirs (Sauvé, 2002). Tous deux font partie d'une société éducative qui se construit par des liens d'interdépendance avec les membres de la communauté afin de contribuer à une meilleure qualité de vie.

Le partenariat sollicite le travail de collaboration pour résoudre des problématiques complexes par le chevauchement d'expertises et de pratiques. Son efficacité repose sur des caractéristiques bien précises en milieu scolaire. Pour ce faire, je vais me référer aux cinq principes stratégiques élaborés par Sauvé (2002) : la transparence, la communication intersubjective, le temps, l'espace et la souplesse. La transparence nécessite pour chacun des praticiens-chercheurs de clarifier ses intentions, ses attentes, ses limites et difficultés éprouvées en situation d'apprentissage. La communication intersubjective se relie au principe de transparence pour rendre les informations plus explicites et enrichir les connaissances par le dialogue, les échanges, les débats et la résolution de problème. Elle consiste à « *savoir analyser* » (Altet, 2000) sa propre pratique en lien avec celles des autres

dans le but de définir des préoccupations communes. Pour Perrenoud (2011), cet équilibre passe avant tout par l'explication des gestes professionnels (savoir agir), et donc une forme de dévoilement des valeurs et des raisonnements liés à la pratique. La communication intersubjective peut servir à remettre en question des schèmes de pensée et d'action, à valider leur signification et à tirer parti d'une plus grande compréhension. En acceptant de soumettre leurs pensées à la critique, les praticiens-chercheurs peuvent non seulement comparer, mais confirmer la véracité, la justesse et l'authenticité de leur propos (Bouchard, 1998). Pour qu'il y ait une réelle coopération entre les membres d'une équipe d'enseignant et d'artiste, chacun doit disposer des informations nécessaires pour savoir ce qui doit être réalisé ou bien changé (ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). Une communication de qualité nécessite une écoute attentive des besoins de l'autre pour qu'il n'y ait pas de sous-entendu. Les praticiens-chercheurs doivent aussi sentir qu'ils contribuent également à la prise de décision et que leurs opinions puissent être considérées dans une situation donnée (Beaumont, 2010). En ce qui concerne les principes du temps et de l'espace, ceux-ci renvoient à la capacité de coordonner des moments de rencontre pour planifier, discuter et faire le point sur le déroulement du projet et l'atteinte des objectifs. Pour Sauvé (2002), cet espace dans lequel les praticiens-chercheurs sont amenés à exercer leur pratique, leur créativité, leur autonomie et leur pouvoir décisionnel est une condition essentielle à l'appropriation du projet, au développement d'un sentiment d'appartenance et à l'engagement d'une responsabilité collective. À cet effet, le travail de collaboration permet non seulement de reconnaître l'apport de chacun des membres, mais son identité distinctive par la complémentarité de ses ressources (Beaumont, 2010). Une telle complicité doit faire preuve d'ouverture et de flexibilité pour laisser à chacun le temps et l'espace de travailler

en collaboration (Sauvé, 2002). Le principe de souplesse renvoie donc aux capacités d'adaptation et au processus évolutif du projet de recherche afin de pouvoir s'ajuster aux imprévues, aux horaires et aux rythmes de chacun dans le respect mutuel et la poursuite des objectifs.

6.4.1 Dynamique relationnelle et consensuelle

Selon Beaumont (2010), ce qui distingue le travail de collaboration de toute autre forme de travail impliquant le personnel scolaire serait attribué au niveau « d'interdépendance » existant entre les membres d'une équipe. Cette notion développée par Little (1990) serait issue d'un continuum comportant quatre modes de relations allant d'un niveau moindre à un niveau plus élevé d'interdépendance (voir Figure 6.4). Au premier degré, la relation de collaboration se limiterait à des échanges sporadiques et informels, peu axée sur la résolution de problème. Le deuxième niveau permettrait de répondre à des besoins immédiats par une aide mutuelle, sans toutefois engager de discussion sur des questions de programme et d'enseignement. Le troisième niveau met en évidence le partage routinier de matériel, d'idées et de méthodes concernant les priorités curriculaires et pédagogiques en impliquant différents degrés d'interactions selon la forme permissive ou obligatoire qu'on lui apporte. Enfin, le travail en commun anticipe une véritable action collective par une implication et participation plus accrue axée sur le partage des responsabilités. Elle démontre une prise de conscience, des croyances et des pratiques de chacun tout en laissant place au débat d'opinion pour valider les informations et arriver à un accord mutuel.

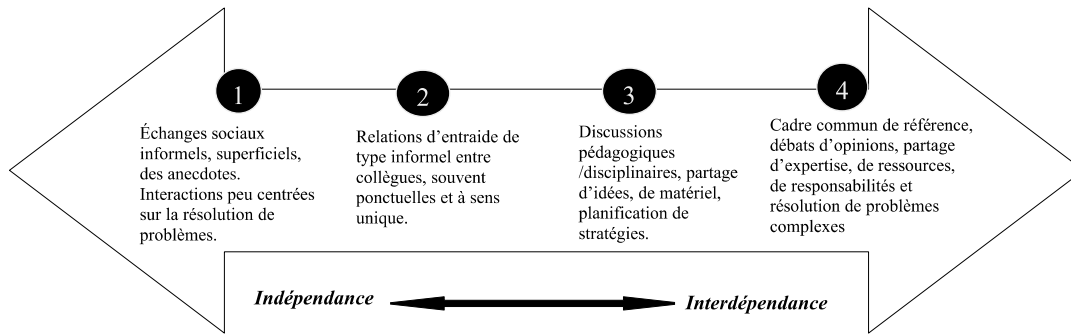


Figure 6.4 : Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990), adapté par Beaumont et al. (2010, p. 9).

Ainsi, le partenariat serait conçu comme étant « une forme constitutive d'autoorganisation qui émergerait des zones d'autonomie » (Toupin, 1994, p. 190) allant d'un niveau de faible intensité à la fusion d'une collaboration totale menant au dépassement d'une identité première pour se fondre dans une seule et même organisation (Landry, 1994) (voir Figure 6.5). Pour Landry (1994), le partenariat recouvre des sources conceptuelles et des repères qui appartiennent au champ relationnel (liens, échanges, etc.) et consensuel (coopération, concertation, etc.) faisant partie du champ plus vaste de la culture de la « proxémie », c'est-à-dire l'étude de l'espace des êtres humains et leur capacité à communiquer et se rapprocher. C'est en me référant au schéma pyramidal de Larivée et al. (2006) et au niveau d'interrelations de Little (1990), qu'il m'a été possible de situer le degré de collaboration des trois équipes enseignant-artiste entre le niveau trois et quatre. Pour l'équipe de Julie et Nathalie, et celle de Marie-France et Marie-Josée, une coopération plus accrue aurait aidé à mieux structurer les activités pédagogiques et didactiques, à se mettre d'accord sur l'orientation des différentes étapes du projet et effectuer un contrôle plus équitable. Quant à Manuel et Youssef, le niveau de relation a démontré un rapport égalitaire et harmonieux. Malgré leur vision différente de la démarche de création, ils ont réussi à

trouver des solutions et à compléter leur rôle respectif par des échanges quotidiens. En ce qui concerne la communauté d'apprentissage, le désir de créer ensemble un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art s'est révélé être une expérience des plus enrichissantes. Nos groupes de discussion ont été des moments privilégiés où nous avons appris à nous connaître, nous soutenir et engager une participation citoyenne qui rejoint les perspectives sous-jacentes de la communauté comme relation, comme contexte, comme pouvoir et comme sens, présentées par Orellana (2002) au chapitre trois.

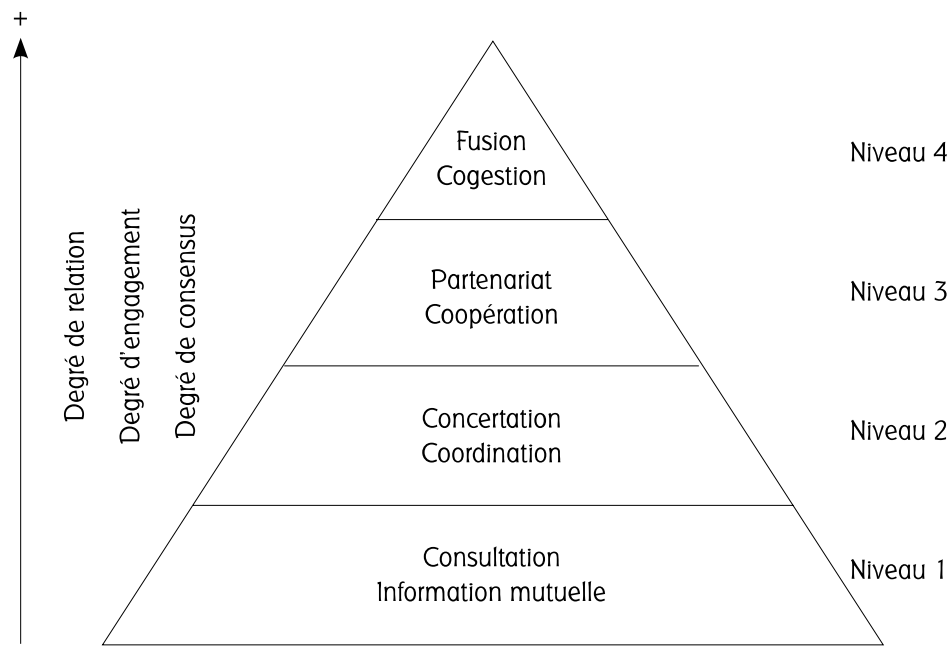


Figure 6.5 : Les diverses formes de collaboration reproduites par Larivée et al. (2006, p. 530).

C'est dans cette perspective qu'il m'a été possible de répondre à ma question principale de recherche : qu'est-ce que la collaboration entre artiste et enseignant peut apporter dans la modélisation d'un programme d'enseignement éco-art au secondaire ? De

prime abord, la collaboration entre artiste et enseignant offre des conditions optimales pour développer une pratique professionnelle permettant de comprendre, construire et clarifier son rapport à la culture et aux cultures (Zerbone, 2019). En éducation éco-art, elle contribue à développer des savoirs disciplinaires et des savoir-faire relationnels par la combinaison dynamique de compétences individuelles et collectives. Par cette complémentarité, il nous a été possible de formaliser des concepts théoriques en nous référant au domaine de la recherche scientifique et aux savoirs d'expériences comme source de connaissance empirique (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Comme il a été discuté en amont, l'étude de « l'agir professionnel » (Schön, 1996) nous a permis de cibler des préoccupations spécifiques pouvant être transmises sous la forme de savoir notionnel. La collaboration entre artiste et enseignant s'avère donc une stratégie efficace dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement axé sur la pratique éco-art puisqu'elle permet de développer une pluralité de regards sur le monde et ses pratiques par un savoir d'action en situation réelle (Sauvé, 2002). Son ouverture sur le milieu favorise la construction d'un savoir plus riche, plus pertinent, plus crédible, plus utile concernant notre relation à l'environnement (Sauvé, 2002, p. 27) et notre rapport à la culture dans toute sa diversité. Ainsi, la collaboration entre enseignant et artiste contribue à créer des ponts entre le milieu scolaire, le milieu culturel et l'environnement par des approches qui transgressent les frontières disciplinaires et structures institutionnelles. Celle-ci contribue également à activer de nouvelles formes de savoir qui diffèrent des idées générées par l'expérience spéculaire fournie par la pratique basée sur l'objet d'art (Kester, 2011).

6.5 Une éducation qui relie l'enseignement des arts plastiques et l'environnement

Au cours des trois projets éco-art, les équipes de praticiens-chercheurs ont utilisé diverses stratégies pédagogiques pour établir des relations d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent les objectifs d'une éducation relative à l'environnement. Ces stratégies avaient pour buts d'amener les élèves à prendre conscience du réseau de relations personne-société-environnement par des liens systémiques et un esprit critique, et à construire un sentiment d'appartenance avec le milieu de vie. Avec l'équipe de Julie et Nathalie, plusieurs activités ont été organisées à l'extérieur de la classe d'arts plastiques afin d'amener les élèves à observer leur environnement et les autres formes de vie qui y cohabitent. Par cette démarche, les élèves ont appris à travailler avec une variété de plantes, et à adopter une attitude de bienveillance à leur égard lors de la cueillette, le tressage et l'installation des œuvres dans le parc de la Fabrique Saint-Martin en face de leur école. Ils ont également été sensibilisés à des pratiques écoresponsables reliées au compostage de résidus biodégradables et la fabrication de teinture organique. L'équipe de Youssef et Manuel a créé des liens avec l'environnement par l'exploration de matériaux naturels et des ateliers d'écriture portant sur la poésie, la recherche et la pensée réflexive. À travers ces ateliers, les élèves ont appris à choisir des mots et des images pour parler de leur histoire, de leur identité personnelle et de leur pays d'origine. Cette démarche a contribué à développer chez les élèves une sensibilité esthétique et éthique de la nature. En tenant compte de sa beauté, ils étaient plus enclins à vouloir la protéger. Une visite guidée d'un studio de découpe au laser a permis aux élèves de vivre une expérience dans le milieu avec des professionnels spécialisés. Selon Youssef, cette sortie avait non seulement suscité beaucoup d'intérêt et de curiosité, mais aussi contribué à l'enrichissement du projet.

L'équipe de Marie-France et Marie-Josée a abordé la problématique de la surconsommation pour connaître et évaluer ses répercussions sur l'environnement. Par l'appréciation d'œuvres éco-art, des articles d'actualité et des collectes d'objets et matériaux recyclés, les élèves ont été encouragés à adopter des comportements responsables et des valeurs éthiques à l'égard de leurs actions. Ils ont également été amenés à étudier les dimensions sociales, politiques et culturelles de l'environnement afin d'examiner les effets et les tensions des problèmes mondiaux comme la guerre et la pollution sur les populations locales. Selon Marie-Josée, une plus grande implication des élèves au sein de la communauté aurait permis d'établir une relation plus directe avec le milieu et de côtoyer au quotidien la notion même de l'environnement. Ces expériences à l'extérieur de la classe d'arts plastiques auraient toutefois nécessité une planification et une attention plus soutenue lors de la réalisation du projet éco-art. Selon Dillon et al. (2006), pour que les apprentissages sur le terrain de l'école ou dans la communauté puissent être efficaces et ajouter une valeur aux apprentissages faits en classe, ceux-ci doivent être soigneusement planifiés, judicieusement mis en œuvre et suivis par des retours quotidiens. Cette préparation peut toutefois comporter certains défis pour les enseignants qui ont l'habitude d'enseigner en grande majorité dans la salle de classe. Des études menées au secondaire en Angleterre et dans d'autres pays ont révélé que les principaux obstacles de l'apprentissage en plein air étaient liés au manque de confiance et de formation des enseignants, ainsi qu'aux exigences du programme scolaire qui n'offrent pas suffisamment de flexibilité pour entreprendre des projets communautaires à l'extérieur de la salle de classe (Dillon et al., 2006 ; Rickinson et al., 2004 ; Titman, 1999). À ce jour très peu d'études ont permis de documenter l'éducation éco-art au secondaire. On recense

également une insuffisance de mesures et de ressources pour soutenir les interactions entre les enseignants du secondaire et les membres de la communauté dans la réalisation de projets artistiques en dehors des murs de l'école.

Pour Pohjakallio (2010), la question de l'éducation environnementale est un enjeu primordial où diverses approches sont nécessaires. « The challenge lies in teacher education; in inspiring future teachers to delve deeper in understanding, to be aware also of the history, and in providing starting points for research, reconstructing and in developing the field » (p. 75). L'éducation éco-art devrait donner la possibilité aux élèves d'appréhender la complexité du réel par des interactions avec le milieu de vie pour être en mesure de se l'approprier, le faire évoluer et le modifier dans une perspective de progrès individuel et social (Zerbone, 2019). En ce sens, les artistes peuvent être une source d'inspiration et contribuer au développement d'un savoir-être, d'un savoir-faire, et d'un savoir-vivre ensemble. Leur démarche stimule la création de projets avec des partenaires. Pour les enseignants, la collaboration avec des artistes peut apporter une autre façon d'entrevoir la pédagogie à l'extérieur du cadre scolaire et de prendre part à des formes de participation écocitoyenne qui sollicitent la solidarité, la mutualisation, la capacité et le désir de construire ensemble, de « prendre la parole » et de débattre (Zerbone, 2019). Ainsi, la notion de projet avec des artistes en milieu scolaire pourrait être conçue comme un ensemble d'activités coordonnées permettant de développer des processus, des stratégies et des événements qui activent l'implication de la communauté, améliorent les qualités esthétiques de l'environnement et rassemblent différents domaines d'expertises (Anttila, 2001).

6.6 Limites et défis de la recherche

Bien que cette recherche porte sur la représentation d'un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art en éducation artistique au secondaire, ses résultats ne font pas état d'une généralisation des pratiques d'enseignement. Certaines limites lui sont associées. Dans un premier temps, son approche qualitative et interprétative peut laisser transparaître un nombre limité d'échantillonnages comparativement aux méthodes quantitatives. Les données recueillies auprès des participants dans les deux écoles du Centre de services scolaire de Laval au Québec peuvent également constituer une limite par le fait que l'on retrouve une disparité des programmes en arts plastiques au secondaire dans d'autres provinces et pays, et que ceux-ci peuvent faire l'objet d'une interprétation singulière des enseignants. La proximité du milieu scolaire où j'ai occupé le rôle de chercheure ainsi que celui d'enseignante durant la recherche peut avoir eu une influence sur l'interprétation des données. Toutefois, ce biais peut être considéré comme un avantage plutôt qu'une limite par les connaissances du milieu, des enseignants et du programme en arts plastiques. Par conséquent, une analyse plus diversifiée de ses méthodes, de ses cycles d'enseignement au secondaire et de sa population permettrait de modéliser un plus large éventail de pratiques et d'établir un constat plus global. Aussi, par manque de temps et pour des raisons éthiques la participation des élèves n'a pas été validée dans le processus de collecte et d'analyse des données. La recherche s'est plutôt orientée sur l'opinion des enseignants et des artistes vis-à-vis les expériences et les apprentissages des élèves. En ce sens, la participation et la réflexion des élèves sur la problématique de recherche — l'éducation éco-art — auraient tout intérêt à être considérées dans des études ultérieures.

Comme il a été discuté au chapitre deux, l'éducation éco-art pourrait faire l'objet d'une recherche plus approfondie en s'inspirant de la pédagogie en plein air, du *placed-based pedagogy*, du *environmental art education* ou du programme STIAM (sciences, technologies, ingénierie, arts et mathématiques) afin d'évaluer leurs effets positifs sur les apprentissages, le bien-être des élèves et le développement ultérieur de leur propre quartier. Ces recherches pourraient également contribuer à la formation des enseignants et laisser entrevoir de nouveaux modes de collaboration. Quant aux choix des projets et la pertinence des problématiques environnementales abordées, l'équipe de praticiens-chercheurs a touché à une variété de sujets tels que la justice sociale envers le droit non humain, des animaux et de la nature, la surconsommation, les trois « R », le « sans trace » sans oublier l'apport des technologies. Ces notions pourraient être intégrées de façon plus substantielle au programme à travers une littéracie éco-art afin de mieux comprendre leur portée.

6.7 En guise de conclusion

Ce projet de recherche s'est révélé bénéfique à plusieurs points de vue. D'abord, la recherche-action collaborative a permis de faire évoluer la pratique enseignante en éco-art par des approches innovatrices qui intègrent les objectifs d'une éducation relative à l'environnement. Cette méthodologie a favorisé le développement personnel et professionnel des praticiens-chercheurs par des échanges constructifs, des relations conviviales et des projets de création. Elle a aussi contribué de manière significative à mon épanouissement en tant que chercheuse, enseignante et artiste. C'est d'ailleurs à l'intérieur de cet assemblage identitaire qui relie ma pratique artistique, mon enseignement et mes recherches que j'ai nourri ma créativité et développé de nouvelles aptitudes relationnelles

dans le travail en partenariat. Le contexte de la communauté d'apprentissage m'a apporté une expérience de terrain sur la cogestion de projet axé sur la pratique éco-art. Celui-ci m'a permis de tisser des liens plus étroits entre l'enseignement des arts plastiques, l'écologie et le milieu de vie dans une perspective de durabilité. Il m'a aussi amenée à réfléchir à d'autres formes d'expression artistique pouvant être réalisées en plein air avec des partenaires culturels dans le but de promouvoir les arts et lui donner une plus grande visibilité et accessibilité au sein de la communauté.

Comme enseignante et artiste peintre, cette recherche m'a donné la possibilité d'accorder une plus grande importance aux matériaux vivants et non vivants et par conséquent de prendre en considération leur agentivité, c'est-à-dire leur pouvoir d'agir sur la conscience et l'environnement naturel dans la création de projets éco-art. Pour cette raison, je souhaiterais examiner davantage cette avenue dans ma démarche artistique personnelle et mon enseignement afin de trouver des matériaux plus écologiques et moins nocifs pour l'environnement tels que des pigments non toxiques à base de végétaux et minéraux. C'est aussi par des approches transdisciplinaires que je voudrais créer des ponts entre la science de l'écologie, l'enseignement des arts plastiques et les arts visuels.

Le modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art de ce présent ouvrage offre aux enseignants et enseignantes des repères pour concevoir une démarche de projet avec leurs élèves. Bien que ce modèle soit orienté sur la collaboration entre enseignant et artiste au secondaire, celui-ci peut facilement être adapté à d'autres niveaux d'éducation comme au primaire ou bien dans le cadre de la formation professionnelle chez

les futurs enseignants. Ce modèle peut également servir à promouvoir le travail de collaboration entre les enseignants et enseignantes de différentes disciplines au sein d'une équipe-école ou bien avec d'autres institutions scolaires, organismes, Musées et centres d'exposition culturels. Enfin, ce modèle propose d'apporter des changements dans le programme scolaire par de nouvelles réformes en éducation. Ainsi, il pourrait être possible d'envisager des actions mobilisatrices en arts plastiques qui intègrent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans le milieu, avec le milieu et pour le milieu, sans oublier des critères et méthodes d'évaluation qui tiennent compte d'une plus grande participation et responsabilité écocitoyenne.

RÉFÉRENCES

- Adams, E. (2008). Art and Design Education and the Build Environment. Dans G. Coutts, et T. Jokela (dir.), *Art, community and environment: Educational perspective* (p. 125-143). Intellect.
- Alterio, M. (2002). Using Storytelling to Enhance Student Learning, *Higher Education Academy*. https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Alterio_M._2003.pdf
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139. <https://www.jstor.org/stable/41200435>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? Dans F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), Actes du colloque de l'Association pour la recherche Qualitative (ARQ), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*, Hors-Séries no 5, (p. 26-37). Université McGill. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : Une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : Multiples regards* (p. 11-30). Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, T. et Guyas, A. S. (2012). Earth education, Interbeing and Deep ecology. *Studies in Art Education*, 53(3), 223-245. <http://www.jstor.org/stable/24467911>
- Anttila, P. (2001). *Se on projekti – vai onko? Kulttuurialan tuotanto- ja palveluprojektien hallinta*. Akatiimi.
- Aoki, T.T. et Aoki, T.T. (2004). *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (W.F. Pinar et R.L. Irwin, dir.) (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611390>

- Arlander, A. (2011). *Converging Perspectives: Writings on Performance Art*. Theater Academy.
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Artenso et Paquet, V. (2021). *Culture et transition socioécologique. L'art de l'urgence : Conjuguer pratique des arts et pratiques écologiques*. https://artenso.ca/wp-content/uploads/2021/11/Artenso_culture_transition_nov21.pdf
- Athman, J. et M. Monroe. (2004). The effects of environment-based education on students' achievement motivation. *Journal of Interpretation Research*, 9(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/109258720400900102>
- Aucoin, P. (2011). Discovering sense of place: Application through education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23(3), 14-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966889.pdf>
- Auger-St-Onge, C. (2021). *Balises pour la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation en éducation relative à l'environnement axées sur le développement de l'écocitoyenneté des élèves du 2^e cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18873>
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Babin, S. (2021). Conversation avec la matière. *Esse*, 101 (hiver), 6-7. <https://id.erudit.org/iderudit/94815ac>
- Bader, B., Morin, É., Thériault, G. et Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et formes d'engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, vol. 4, 171-190. <https://bit.ly/2kuDseY>
- Baldwin, C. (2005). *Storycatcher: Making sense of our lives through the power and practice of story*. New World Library.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. Dans C. Baribeau (dir.), *Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), L'instrumentation*

dans la collecte de données : choix et pertinence. Hors-Séries no 2, (p. 98-114).
Université du Québec à Trois-Rivières. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf

Barthes, R. (1982). *L'Obvie et l'obtus*. Seuil.

Barthes, R. (1985). *L'Aventure sémiologique*. Seuil.

Bartolomé, F. (2005). De la participation dans l'art. *Inter*, no 89, 8-19.
<https://id.erudit.org/iderudit/45823ac>

Beauchesne, A., Garant C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-396. <https://doi.org/10.7202/012761ar>

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval.
https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefour de l'Éducation*, no 39, 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>

Bennett, J. (2004). The force of things: Steps toward an ecology of matter. *Political Theory*, 32(3), 347-372. <http://www.jstor.org/stable/4148158>

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Duke University Press.

Bequette, J. W. (2007). Traditional arts knowledge, traditional ecological lore: the intersection of art education and environmental education. *Studies in Art Education*, 48(4), 360-374. <http://www.jstor.org/stable/25475842>

Berryman, T. (2005). Réapprendre à habiter ici et entre nous : Une éducation centrée sur les lieux et la communauté. *Éducation relative à l'Environnement*, vol. 5, 65-86.
<https://doi.org/10.4000/ere.4200>

Bertling, J. G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(13). <http://www.ijea.org/v16n13/>

Birt, D., Krug, D. H. et Sheridan, M. (1997). Earthly matters: Learning occurs when you hear the grass singing. *Art Education*, 50(6), 7-13. <https://doi.org/10.2307/3193682>

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherche Qualitative*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bolt, B. (2013). Introduction. Toward a “New materialism” through the arts. Dans Barrett, E. et Bolt, B. (dir.), *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' through the Arts*, (p. 1-14). I. B. Tauris.
- Bonhoure, G. et Hagnerelle, M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement scolaire. <https://www.vie-publique.fr/rapport/26185-leducation-relative-lenvironnement-et-au-developpement-durable-un>
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation : Pour mieux vivre ensemble* (p. 19-35). Les éditions nouvelles.
- Boudreau, H. (2009, août 8). La situation pédagogique en formation professionnelle. <https://didapro.me/2009/08/08/la-situation-pedagogique-en-formation-professionnelle/>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Bruner, J. S. (1965). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Brunet, M.-F. [@marie-france brunet]. (s. d.). art.mariefrance [Photographies]. Instagram. Repéré le 1er mars, 2023 à <https://www.instagram.com/art.mariefrance/?hl=fr>
- Buschkühle, C.-P. (2020). *Joseph Beuys and the artistic education: Theory and practice of an artistic art education*. Brill/Sense.
- Cameron, S. D. (2001). L'histoire de GénieArts. *Conférence canadienne des arts*. <https://mcconnellfoundation.ca/wp-content/uploads/2017/07/The-ArtsSmarts-Story-FR.pdf>

- Cardinal, P. et Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? *Éducatechnologiques*, 1(2), 107-136.
- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Larose, F. (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS). <http://dx.doi.org/10.17118/11143/8815>
- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education: Towards an ethics of aesthetic appreciation, *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 221-239. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00377.x>
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer.
- Carruthers, B. (2006). *Mapping the terrain of contemporary ecoart practice and collaboration. Art in ecology – A think tank on arts and sustainability*. The Canadian Commission for UNESCO.
- Chandler, G. E. (1999). A creative writing program to enhance self-esteem and self-efficacy in adolescents. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing: official publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc*, 12(2), 70-78. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6171.1999.tb00047.x>
- Chantre, M. (2022). *Chantre Studio*. <http://www.manuelchantre.com/fr/>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Athropos.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2005). Steps toward a new epistemology in mathematics education. *Conférence plénière d'ouverture du 4^e congrès de l'European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4). Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Universitat Ramon Llull, Barcelone, 2006 (p. 21-30). http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/CERME4_2_Plenaries.pdf
- Chevallard, Y. et Joshua, M.-A. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (nouv. éd. revue et augmentée)*. La Pensée Sauvage.

- Cités et Gouvernements Locaux Unis (2010). *La culture est le quatrième pilier du développement durable*. <https://www.agenda21culture.net/fr/documents/culture-4e-pilier-du-developpement-durable>
- Clark, B. et Button, C. (2011). Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), 41-54. <https://doi.org/10.1108/14676371111098294>
- Clavel, J. (2012). L'art écologique : Une forme de médiation des sciences de la conservation ? *Nature Sciences Société*, 20(4), 437-447. <https://doi.org/10.1051/nss/2012044>
- Clover, D. E., Follen, S. et Hall, B. (2000). *The nature of transformation, environmental adult education* (2^e éd.). Transformative Learning Centre, OISE/UT and International Council for Adult Education.
- Coalition pour l'art et le développement durable. (2011). *Art, écologie et développement durable : États des lieux international des initiatives* (première partie). http://www.projetcoal.org/coal/wp-content/uploads/2011/07/ETUDE_COAL_2011_PARTIE1.pdf
- Coghlan, D. et Brannick, T. (2010). *Doing action researching your own organization*. (3^e éd.). Sage.
- Congdon, K. G. (2004). *Community art in action*. Davis Publications.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. et Yencken, D. (1999). If It Doesn't Directly Affect You, You Don't Think About It': A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95-113. <https://doi.org/10.1080/1350462990050106>
- Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience* (Ser. Research in education series, 15). Teachers College Press, Teachers College.
- Conseil régional de Bretagne, Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale (2021). *Les résidences d'artistes en milieu scolaire. Guides des bonnes pratiques*. Gouvernement de la République française. https://daac.ac-rennes.fr/sites/daac.ac-rennes.fr/IMG/pdf/guide_residence_d_artistes-mars_2021-2.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/competences-transversales-domaines-generaux-50-0453/>

- Cormier, C. (2014). La didactique, les didactiques. *Centre de documentation collégiale*, 12, 1-18. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/32127>
- Courrier Laval (2020, 22 avril). 91 espèces menacées sur la rivière des Mille Îles. <https://courrierlaval.com/91-especes-menacees-sur-la-riviere-des-mille-iles/>
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : Une lecture transversale. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 205-221). Presses de l'Université du Québec.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3^e éd.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^e éd.). Pearson Education.
- Cook, P., Blanchet-Cohen, N. et Hart, S. (2004). *Children as partners: Child participation promoting social change*. IICRD.
- Davis, B., Sumara, D. et Luce-Kapler, R. (2015). *Engaging minds: Cultures of education and practices of teaching* (3^e éd.). Routledge.
- DeLanda, M. (2009, février 11). *Deleuze and the new materialism* [Vidéo]. European Graduate School Video Lectures. <https://www.youtube.com/watch?v=8NPBSd2AWik>
- DeLanda, M. (2015). The new materiality. *Architectural Design*, 85(5), 16-21. <https://doi.org/10.1002/ad.1948>
- Deleuze G. et Guattari F. (1980). *Mille Plateaux*. Les Éditions de Minuit.
- Demarco, R. (1982). "Conversations with Artists". *Studio International* 195, no 996, p. 46.
- Demeuse, M, et Stauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur.
- Demos, T. J. (2009). « The Politics of Sustainability: Contemporary Art and Ecology ». Dans F. Manacorda (dir.), *Radical Nature: Art and Architecture for a Changing Planet 1969-2009*, publié conjointement avec l'exposition du même nom à la Barbican Art Gallery, (p. 16-30). <http://www.environmentandsociety.org/node/3417>

- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 1-19). Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, vol. 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/develay_07_1.pdf
- Develay, M. (1994). Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 23-26. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/develay_07_4.pdf
- Develay, M. (1998). Didactique et pédagogie. Dans J.-C. Ruano-Borbolan (dir.), *Éduquer et former : Connaissances et débats en éducation et formation*. Sciences Humaines. <http://www.formations.philippeclazard.com/Didactique-pedagogie-Develay.pdf>
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. Balch.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Health & Co Publishers.

- Dewey, J. (1934/1958). *Art as Experience*. G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Dewey, J. (1967/1938). *Logique : La théorie de l'enquête* (1^{er} éd. française). PUF.
- Dewey, J. (2011, 1975/1916, 1968/1938). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Armand Colin (traduit par G. Deledalle).
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. et Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (2^e éd., p. 181-208). CRP.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 529-568). Presse de l'Université du Québec.
- Douglass B. G. et Moustaka, C. (1985). Heuristic Inquiry: The Internal Search to know. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(3), 35-55.
<https://doi.org/10.1177/0022167885253004>
- Dufresne, J. (2019, 18 mars). *École Saint-Martin, Projet Éco-Art* [image jointe] [statut Facebook]. Facebook.
<https://www.facebook.com/ecolecticmartin/posts/pfbid02oVvuxZTsdw2ezsqPChdF3zMo17UYzK3ojK2idFC5N45KLfeWsh5ZaX1frFSp1xTUI>
- Duplessis, P. (2007, 14 septembre). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique* [Communication orale]. Séminaire du Groupe de recherche sur la didactique de l'information, Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? Université de Nantes, France. https://tel.archives-ouvertes.fr/SEMINAIRE_GRCDI/sic_01466782v1
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Elliot, J. (1976). Developing hypotheses about classroom from teachers' practical constructs: an account of the teaching project. *Interchange : A Quarterly Review of Education*, 72(2), 2-22. <https://doi.org/10.1007/BF02142209>
- Elmaleh, É. (2002) La terre comme substance ou le Land Art, *Revue française d'études américaines*, 93(3), 65-77. <https://doi.org/10.3917/rfea.093.0065>

- Ernst, J. et Monroe, M. (2006). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 12(3), 429-443. <https://doi.org/10.1080/13504620600942998>
- Fielding, K. S. et Head, B., W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions: The role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 18(2), 177-186. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.592936>
- Filiod, J. P. (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, 38(4), 89-99.
- Filiod, J. P. et Kerlan, A. (2014). La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d'artistes en résidence en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 467-488. <https://doi.org/10.7202/1029070ar>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Foucault, M. (2007). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-78*. Palgrave Macmillan.
- Gablik, S. (1998). The nature of beauty in contemporary art. *New Renaissance magazine*, 8(9). Magasine. <https://www.ru.org/index.php/arts-and-culture/127-the-nature-of-beauty-in-contemporary-art>.
- Gablik, S. (1999). *The reenchantment of art*. Thames & Hudson.
- Gadamer, H.-G., Weinsheimer, J. et Marshall, D. G. (2004). *Truth and method (2e éd.)*. Continuum.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11356/>
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique-critique*. Presses Universitaires de France.
- Galton, M. (2008). *Final report of the project: The pedagogy of creative practitioners in schools*. Arts Council England.
- Gardner, H. (1993), *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Basic Books.
- Gasselin, P. et Lavigne Delville, P. (2010). Les principes fondamentaux d'une démarche de recherche-action en partenariat. Dans G. Faure (dir.), *Innover avec les acteurs du monde rural : La recherche-action en partenariat* (p. 41-47). Éditions Quæ.

- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 169-198). Presses de l'Université du Québec.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 391-414). Presses de l'Université du Québec.
- Gharbaoui, Y. (2020). *Artiste en arts visuels et Médiatique*. <http://youssefgharbaoui.com/>
- Giroux, D. H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, D. H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gohard-Radenkovic, A., Pouliot, P., S. et Stalder, P. (2012). *Journal de bord, journal d'observation* [Résumé]. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1109232>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, vol. 24, 3-17. <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. <http://www.competenceacreer.uqam.ca>
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. <https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Gradle, S. (2007). Ecology of Place: Art education in a relational world. *Studies in Art Education*. 48(4), 392-411. <https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650116>
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391. <http://www.jstor.org/stable/25475843>

- Greene, M. (1991). Foreword. Dans C. Witherell et N. Noddings (dir.), *Stories Lives tell : Narrative and dialogue in education* (p. ix-xi). Teachers College Press.
- Greene, M. (1993). Diversity and inclusion: Toward a curriculum for human beings. *Teachers College Record*, 95(2), 211-221.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-11. <http://www.jstor.org/stable/3700002>
- Gruenewald, D. A. (2008) The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), 308-324, <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie de projet au Québec. Une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec français*. no 126 (été), 60-63. <https://id.erudit.org/iderudit/55844ac>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches (4^e éd., p. 235-267)*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 539 -576). Presses de l'Université du Québec.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). Judging the quality of fourth generation evaluation. Dans E. G. Guba et Y. S. Lincoln (dir.), *Fourth Generation Evaluation* (p. 229-251). Sage.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Sage.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 191-215). Sage.
- Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (2003). *Postmodern Interviewing*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412985437>

- Guetzkow, J. (2002). How the arts impact communities: An introduction to the literature on arts impact studies. Dans « *Taking the Measure of Culture Conference* », Serie 20, (p. 1-26). Centre for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton University. <https://www.issuelab.org/resources/9753/9753.pdf>
- Guïoux, A., Lasserre, E. et Goffette, J. (2004). Cyborg : approche anthropologique de l'hybridité corporelle bio-mécanique. *Anthropologie et Sociétés*, 28(3), 187-204. <https://doi.org/10.7202/011289ar>
- Hall, C. et Thompson, P. (2017). Creativity in teaching: What can teachers learn from artists? *Research Paper in Education*, 3(86), 55-77. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144216>
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. ESF
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. International Child Development Centre.
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C., Donald, D., Leggo, C. et Oberg, A. (2008). Embracing the world, with all our relations: Métissage as an artful braiding. Dans S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo et P. Gouzuasis (dir.), *Being with A/r/tography* (p. 58-67). The Netherlands: Sense.
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art*. Jorge Pinto Books.
- Holmes, S. A. (2002). Creative by nature: Integrating the arts into environmental science education. *Green Teacher*, 69(69), 23-28.
- Holmes, T. (2007). *Eco-visualization: Combining art and technology to reduce energy consumption* [communication orale]. Conference on Creativity & Cognition, Washington, DC. DOI: 10.1145/1254960.1254982
- Hood, E. J. et Kraehe, A. M. (2017). Creative matter: New materialism in art education research, teaching and learning. *Art Education*, 70(2), 32-38. doi : 10.1080/00043125.2017.1274196
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Hachette.
- Huber, M. (2020). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves* (3^e éd.). Chronique sociale.
- Ilhareguy, E. (2008). Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.

- Ingold, T. (2012). Toward an ecology of materials. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), 427–442. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-081309-145920>
- Inwood, H. (2008). Mapping eco-art education. *Canadian Society for Education through Art*, (35), 57-73.
- Inwood, H. (2010) Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. *Art Education*, 63(6), 33-38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Jennings, L. E. et Graham, A. P. (2005). Postmodernism and critical action research. Dans O. Zuber-Skerritt (dir.), *New directions in action research*, (p. 137-151). Falmer Press.
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck-Wesmael.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (6^e éd.). A Pearson Education Company.
- Kagan, S. (2014). La pratique de l'art écologique. *Plastik*, 04. <https://plastik.univ-paris1.fr/la-pratique-de-lart-ecologique>
- Kamberelis, G. et Dimitriadis, G. (2011). Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 545-561). Sage.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Keane, J. (2013). Affect: initiating heuristic life. Dans Barrett, E. et Bolt, B. (dir.), *Carnal knowledge: Towards a new materialism through the arts*, (p. 41-62), Tauris.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (2003). Participatory action research. Dans N. Denzin et Lincoln, Y. (dir.), *Strategies of qualitative inquiry* (2^e éd., p. 336-396). Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R. et Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité? *Sens Public*. <https://doi.org/10.7202/1063100ar>

- Kerlan, A. et Erutti, R. (2008) Des résidences d'artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Évaluation d'un dispositif d'artistes en résidence. Dans les *Actes du Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (p. 241-247). La Documentation française et Centre Pompidou.
- Kesley, E. et C. Armstrong (2012). Finding hope in a world of environmental catastrophe. Dans A. E. J. Wals et P. B. Cordoran (dir.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (p. 187-200). Wageningen Academic Publishers.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community + communication in modern art*. University of California Press.
- Kester, G. H. (2008). Collaborative practices in environmental art. Dans Crawford (dir.), *Artistic Bedfellows: Histories, theories, and conversations in collaborative art practices* (p. 60-63). University Press of America.
- Kester, G. H. (2011). *One and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. et Grauer, K. (2007). Artist-Teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864.
- Klein, J. T. (2000). Voices of Royaumont. Dans M. Somerville et D. Rapport (dir.), *Transdisciplinarity: reCreating integrated knowledge* (p. 3-13). McGill-Queen's University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt7zw15>
- Klein, J. T. (2007). La recherche-action en développement local. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 31-45). Presses de l'Université du Québec.
- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Bay Press.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenariat ?* Presses de l'Université du Québec.
- Landry, N., Roussel, C. et Bégin, M. (2016). *Médias et TIC dans le programme de formation de l'école québécoise : ancrages et contenus : enseignement secondaire de deuxième cycle* (Rapport de recherche). TÉLUQ, Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains. <https://r-libre.telug.ca/1094/>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Gaëtan Morin.

- Larivée, S. J., Kalubi, J-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. La Découverte.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Nathan/Ville Marie.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lemke, T. (2015). New materialisms: Foucault and the 'Government of things'. *Theory, culture & Society*, 32(4), 3-25.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires ? *Encounters on Education*, vol. 11, 99-114.
- Lemonchois, M. (2015). La participation à des projets artistiques, vecteur d'émancipation ? Le cas de projets de création dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé. *Culture & Musées*, no 26, 159-175.
- Lempert, L. B. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the grounded theory tradition. Dans A. Bryant et K. Charmaz (dir.), *The Sage handbook of grounded theory* (p. 244-264). Sage.
- Letourneux, F. (2019). « L'autre école » au XX^e siècle. Entretien avec Laurent Lescouarch. Dans G. Gourbe (dir.), *Rêver l'école. Contre-cultures pédagogiques*. Revue 303 arts, recherches, créations, 155, 6-13.
- Levasseur, N. (s. d.). *Racine du monde*. Récupéré le 1 mars, 2023 à <http://racinedumonde.net/index.php?page=bio-de-l-artiste>
- Levasseur, N. (2023). (site Web en préparation). <http://www.nathalielevasseur.net/>
- Levin, M. et Greenwood, D. (2011). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: Bildung and action research. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln, (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 27-41). Sage.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lhottelier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *La recherche sociale et le renouvellement des pratiques*, 7(2), 93-109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>

- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on...*Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research, *Qualitative Inquiry* 1(3), 275-289.
<https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 97-128). Sage.
- Lippard, L. R. (2014). *Undermining. A wild ride through land use, politics, and art in the changing west*. The New Press.
- Little J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
<https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lucas, A. M. (1980-1981). The role of science education in education for the environment. *Journal of Environmental Education*, 12(2), 33-37.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1981.10801898>
- Mantere, M. H. (1992). Ecology, Environmental Education and Art Teaching. Dans L. Piironen (dir.), *Power of Images* (p. 17-26). INSEA Research Congress, Association of Art Teachers.
- Mantere, M. H. (1998). Art and the Environment - An Art-based Approach to Environmental Education. Dans L. Rubinstein Reich (dir.), *Rapporter om utbildning*, 3, (p. 30-35). Lärarhögskolan.
- Margolin, V. (2006). Reflections on Art and Sustainability. Dans S. Smith (dir.), *Beyond green: Toward a sustainable art*, Smart Museum of art, University of Chicago (p. 20-29). Independent Curators International.
- Marshall, J. (2014) Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- McCosh, L. (2013). 'The sublime: Process and mediation'. Dans E. Barrett et B. Bolt (dir.), *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' through the Arts* (p. 1-14). Tauris.

- McDonal, S. (1985, October). Ithaca, Helen Mayer Harisson and Newton Harisson, *ArtForum*, 24(2), 130-131.
- McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of curriculum and Supervision*, 3(3), 173-200.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* (2^e éd.). Kogan Page.
- McKerracher, A. et Hasebe-Ludt, E. (2014). Life writing, literature, and curriculum as artful cosmopolitan encounters. *Canadian Review of Art Education*, 41(1), 117-133.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools* (4^e éd.). Allyn and Bacon.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Routledge Falmer.
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie* (11^e éd.). ESF.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Ministère de la Culture et des Communications (2023). *Répertoire Culture-Éducation*. Gouvernement du Québec. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2023). Ateliers culturels à l'école. Une école accueille un artiste ou un écrivain. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/une-ecole-accueille-un-artiste-ou-un-ecrivain/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise en arts plastiques, Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/8c-pfeq_artplast.pdf

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/politique-deducation-environnementale-pour-les-ecoles>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and Narrative*. Harvard University Press.
- Montagnino, F. (2018). Joseph Beuys' rediscovery of man–nature relationship: A pioneering experience of open social innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(4), 50-50. <https://doi.org/10.3390/joitmc4040050>
- Morel, M. (2013). Réflexions d'enseignantes du primaire autour d'une œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 48(1), 223-242. <https://doi.org/10.7202/1018410ar>
- Morin, A. (1992). *Recherche action intégrale et participation coopérative : méthodologie et étude de cas*, vol.1. Agence d'ARC.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- Morin, E., Terriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et Socialisation*, 51, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Morgan, D. L. (1997). *Qualitative Research Methods: Focus groups as qualitative research (2^e éd.)*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287>
- Morgan, D. L. et Hoffman, K. (2018). Focus groups. Dans U. Flick (dir.), *The sage handbook of qualitative data collection* (p. 250-263). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526416070>

- Morgan, D. L. et Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. Dans D. L. Morgan (dir.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (p. 3-19). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483349008>
- Morisse, M. et Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Morris, R. (1980). Notes on Art as/and Land Reclamation. *The MIT Press*, Octobre, 12, 87-102. <https://doi.org/10.2307/778576>
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles, *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/edition-reguliere/>
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative, *Travail et apprentissage*, no 9, 200-214. <http://hdl.handle.net/1866/21561>
- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Association pour la Recherche Qualitative*, 28(2), 118-144. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21551>
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: a handbook for reflective practice and professional development* (2e éd.). Routledge.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche Qualitative*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Neilsen, L. (1990). *The Reading Professional: Research comes home*. *The Reading Teacher*, 44, 248-250. <https://www.jstor.org/stable/i20200588>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité*. Rocher.
- Nicolescu, B. (1997, Novembre 12-14). *The transdisciplinary evolution of the University: Condition for sustainable development* [Communication orale]. " Universities' Responsibilities to Society ", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand. <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8.php>
- Nicolini, M. (1994). Stories can save us: A defense of narrative writing. *English Journal*, 83(2), 56-61. <https://doi.org/10.2307/821156>

- Noffke, S. E. (1992). Action research and the work of teachers. Dans K. T. Clift et C. M. Evertson (dir.), *Focal points: Qualitative inquiries into teaching and teacher education*. Teacher Education Monograph: no 12, (p. 1-21). ERIC Clearinghouse on Education.
- ONU (2002). *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable, dans le Rapport du Sommet mondial pour le développement durable*. Johannesburg, 26 août-4 septembre 2002. Johannesburg : Nations Unies. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/636/94/PDF/N0263694.pdf?OpenElement>
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7213/>
- Paul, S. (2012). Micheal Heizer et les risques du sublime technologique, *Marges*, no 14, 28-46. <https://doi.org/10.4000/marges.314>
- Peretz, Henri (1998) *Les méthodes de la sociologie : L'observation*. La Découverte.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XXIV, no 3, 487-514.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? p. 1-13. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique* (6^e éd.). ESF.
- Pinar, W. F. (1975, April). *The method of "currere"* [Communication orale]. American Research Association, University of Rochester, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf>
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associate.
- Pinar, W. F. et Irwin. R. L. (2005). *Curriculum in a New Key: The collected works of Ted T. Aoki*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Pinard, M.-J. (2014). *Qui suis-je ? Où suis-je ? Une recension de cénotaphes pour nos ethnofantômes*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
<https://ulaval.on.worldcat.org/discovery>
- Pinard, M.-J. (2022, 11 novembre). *Artiste Marie-Josée Pinard* [status Facebook].
 Facebook. <https://www.facebook.com/artsvisuelsinterdisciplinaire/>
- Pohjakallio, P. (2010). Mapping environmental education approaches in Finnish art education. *Synnyt/Origins*, (2), 67-76. <https://doi.org/10.24342/9tc2-2c71>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3^e éd.). Mardaga.
- Pouteau, S. (2016). Des modalités d'intervention « art-science-philosophique » pour éprouver les temporalités de l'urgence environnementale. *VertigO — la revue électronique en sciences de l'environnement*, 16(1).
<https://doi.org/10.4000/vertigo.16976>
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32.
<https://doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32>
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Company.
- Pringle, E. (2008). Artists' perspectives on art practice and pedagogy. Dans J. Sefton-Green (dir.), *Creative learning* (p. 41–51). Arts Council England for Creative Partnerships.
- Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) (1975). *La Charte de Belgrade : un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement*. UNESCO Bibliothèque Numérique.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_fre
- Prud'homme, L. Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3-16. doi : 10.18162/fp.2015.277
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Ramade, B. (2007). Mutation écologique de l'Art ? *Cosmopolitiques : Esthétique et espace public*, no 15, 31-42.
- Ramade, B. (2016, 2 mars). « L'art écologique » l'est-il vraiment ? *The Conversation*.
<https://theconversation.com/lart-ecologique-lest-il-vraiment-54861>

- Ramljak, S. (2004). Intimate matter: Objects and subjectivity. Dans M. A. Fariello et P. Owen (dir.), *Objects and meaning: New perspectives on art and crafts* (p. 186-195). The Scarecrow Press.
- Reznik, E. (2015). *Analyse du rôle de l'artiste dans le cadre d'une résidence à l'école primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <https://archipel.uqam.ca/7530/>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 923-948). Sage.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X023005005>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. et Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London. Field Studies Council. <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Roy, A, Filadelli, E. et Matteuci, C. (2002). *Travailler avec des artistes plasticiens*. Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil.
- Saint-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Les Presses de l'Université de Montréal (PUM).
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments du design pédagogique*. Guérin/Éditions Eska. <https://doi.org/10.7202/031829ar>
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique* (2^e éd.). Guérin. <http://www.espace-ressources.org/wp-content/uploads/2016/07/L.SAUVE1997.pdf>
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 3, 21-36. <https://doi.org/10.4000/ere.6603>
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse*, Solstice d'été, 51-62.

- Sauvé, L. (2007a). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 6, 1-13. <https://doi.org/10.4000/ere.3894>
- Sauvé, L. (2007b). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, no 4, 31-47. http://www.chantiersocialdemocratie.org/IMG/pdf/Chemin_de_traverse.pdf
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement*. vol. 4. <https://doi.org/10.4000/ere.4797>
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). *Éducation Environnement et Écocitoyenneté : Repères contemporains*. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST. *Recherches qualitatives*, vol. 21, 99-123. <https://doi.org/10.7202/1085614ar>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-218). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Basic Book.
- Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J. M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). PUF
- Seidman, I. E. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Seidman, I. E. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4^e éd.). Teachers College Press.
- Schama, S. (1995). *Landscape and memory*. Random House.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygostky. *European Journal of Psychology of Education*. 1(4), 5-16.
- Scholz, N. (1986). Joseph Beuys -7000 chênes à Kassel. *Une revue pour le paysage*. <https://www.e-periodica.ch/cntmng?var=true&pid=ant-001:1986:25::327>

- Scott, J. W. (2011). Storytelling. *History and theory*, 50(2), 203-209
<https://www.jstor.org/stable/41300078>
- Shaw, S. L. (2011). *Artist and Teacher Collaborative Partnerships as Professional Development for Teachers in Elementary Schools* [thèse de doctorat, University of Washington, Washington D.C., États-Unis].
<https://www.proquest.com/openview/ee5c54b368877e5b5b9429f8b66d4709/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Skilbeck, M. (1983). Lawrence Stenhouse: research methodology “Research is systematic inquiry made public.” *British Educational Research Journal*, 9(1), 11–20.
<https://doi.org/10.1080/0141192830090103>
- Smith, G. A. et Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.
- Smith, S. (2006). *Beyond green: Toward a sustainable art*, Smart Museum of art, University of Chicago. Independent Curators International (ICI).
https://temporaryservices.org/served/wp-content/uploads/2015/10/Beyond_Green_ebook1.pdf
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. The Orion Society.
- Soulard, I. (2016). Introduction à une histoire textile de l’art : La pensée tramée d’Anni Albers. *Le Journal des Laboratoires d’Aubervilliers*, p. D4-5.
- Springgay, S., Irwin, R. L. et Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Steyn, B. et Green, M. (2001). Investigating strategic management roles of the corporate communication function in the Department of Housing. *Communicare*, 20(2), 1-35.
- Sunasee, A., Bokhoree, C. et Patrizio, A. (2021). Students’ empathy for the environment through eco-art place-based education: A review. *Ecologies*, 2(2), 214-247.
<https://doi.org/10.3390/ecologies2020013>
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances : Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie Collégiale*, 11(3), 4-9. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/tardif_11_3.pdf
- Tardif, J. (2006). *L’évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière-éducation.

- Tardif, M., et Lessard, C. (2008). L'école change, la classe reste. Dans J.-C. Ruano-Bprbalan (dir.), *Éduquer et former* (3^e éd., p. 335-344). Sciences Humaines.
- The Harrison Studio (2022). *Helen Mayer Harrison and Newton Harrison Environmental & Ecological Artists*. <https://theharrisonstudio.net/>
- Tiberghien, G. A. (1993). *Land art*. Carré.
- Tisdall, C. (1979). *Joseph Beuys*. Thames & Hudson.
- Titman, W. (1999). *Grounds for Concern, Learning through Landscapes*. Sussex University – Learning through Landscapes.
- Toupin, L. (1994). Le partenariat peut-il être une composante stratégique de la formation en entreprise ? Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenariat ?* (p. 187-198). Presses de l'Université du Québec.
- Trafi-Prats, L. (2009). Art historical appropriation in a visual culture-based art education. *Studies in art Education*. 50(2), 152-166.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518763>
- UNESCO (1977). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement*. Tbilissi, URSS.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_fre
- UNESCO (2002). L'Éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes, *Connexion : bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO*, XXVII (27), no 1-2 [88], p. 1-24. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146295_fre
- Union des écrivaines et écrivains québécois (2022). *La Culture à l'école*.
<https://www.uneq.qc.ca/services/programmes-de-rencontres/culture-a-lecole/>
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Vatsky, S. (1992). Fragile Ecologies: Contemporary Artists' Interpretations and Solutions. Adventures in Ecological Art for Kids and Families. *Queens Museum of Art et Smithsonian Institution*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399131.pdf>
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives, *Carrefours de l'Éducation*, 39(1), 137-170.
doi:10.3917/cdle.039.0137
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). La Dispute.
- Wästerfors, D. (2018). Observations. Dans U. Flick (dir.), *The sage handbook of qualitative data collection* (p. 314-326). SAGE.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781526416070>
- Weintraub, L. (2012). *To life!: eco art in pursuit of a sustainable planet*. University of California Press.
- Weintraub, L. (2019). *What's next? Eco materialism and contemporary art*. Intellect.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Whitfield, S. (1992). *René Magritte*. The South Bank Center.
- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of an education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229. <https://www.jstor.org/stable/1321010>
- Wozniak, F., Bosch, M. et Artaud, M. (s. d.). Yves Chevallard : The anthropological theory of the didactic. Séminaire de didactique des mathématiques (ARDM).
<http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard-english>
- Zander, M. J. (2007). Tell me a story: The power of narrative in the practice of teaching art. *Studies in art Education*, 48(2), p. 189-203.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650099>
- Zerbone, J. (2019). Les Ceméa. Centre d'entraînement aux méthodes de l'éducation active. Dans G. Courbe (dir.), *Rêver l'école — Contre-cultures pédagogiques*, 155 (p. 46-51). *Revue 303 Arts Recherches Créations*.
- Zeyer, A et Kesley, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 206-212), Routledge.
- Zimmerman, E. L. (2005). Savoir environnemental : Épistémologie, rationalité et dialogue de savoirs. Enjeux et défis pour l'éducation. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et Environnement : Un croisement de savoirs* (p. 49-65). Éditions Fides, Collection Les Cahiers scientifiques de l'Acfas (Association francophone pour le savoir) n° 104.

ANNEXE 1 : MÉMO DE TYPE DESCRIPTIF, ANALYTIQUE ET INTERPRÉTATIF

Catégorie : Projets de création éco-art

Sous-catégories : Les matériaux

Liens avec d'autres catégories : approches pédagogiques (exploration, histoires et récits de vie, connaissances affectives et effectives, technologies), projet de création éco-art (objet/forme et techniques, contraintes et réactions), ERE (territoire, relation avec la nature), programme de formation (interdisciplinarité)

Les approches pédagogiques avec les matériaux en éco-art

Les praticiens-chercheurs accordent beaucoup d'importance aux matériaux dans une perspective de responsabilité sociale et écologique dans le cours d'arts plastiques et de multimédia. À cet effet, j'ai distingué trois approches spécifiques menant à une prise de conscience éthique à l'égard des matériaux dans le processus de création : 1) l'exploration par les sens, 2) la recherche d'informations et 3) la pensée critique.

- 1) L'exploration permet d'observer, de toucher et sentir les matériaux
Æffect (Acquisition de connaissances affectives et effectives, développement d'un sentiment d'appartenance avec le milieu de vie et d'une sensibilité vis-à-vis de la nature, reconnaissance de la matière vivante et non vivante)
- 2) La recherche sur l'origine des matériaux (territoire), leur composition, caractéristiques et processus de transformation/consommation par l'homme et l'industrie
Faire des liens systémiques et interdisciplinaires sur les enjeux environnementaux actuels
- 3) La pensée critique apporte une réflexion sur la production d'œuvre d'art et les impacts de nos actions sur l'environnement. Elle tient compte de choix judicieux et d'alternatives pouvant être moins néfastes sur le plan écologique. Elle nous fait voir les ambiguïtés, les contradictions auxquelles nous sommes confrontés.

Exemples :

Julie Dufresne : « Faire un projet entièrement naturel, qui peut se décomposer, totalement biologique, ça je ne l'ai jamais fait. Je suis très excitée de l'apprendre aux élèves, parce que c'est nouveau pour moi aussi. De pouvoir installer leurs réalisations à l'extérieur et de dire que ça ne va pas polluer l'environnement, ça va se dégrader et se décomposer, ça ne sera pas nocif. C'est très rare qu'on puisse se le permettre en arts plastiques, parce qu'on utilise souvent du papier et dès qu'il y a de l'acrylique dessus le projet va aller aux poubelles. On en perd beaucoup. On travaille beaucoup avec des matériaux non périssables ».

Nathalie Levasseur donne des explications sur comment teindre le rotin avec des teintures naturelles : pelure d'oignon rouge, jaune, curcuma, brou de noix pour obtenir des couleurs. Elle décrit aux élèves leurs caractéristiques et leur provenance et pourquoi elle conserve les teintures dans des pots de verre plutôt qu'en plastique. Un élève fait des liens avec son cours de science et ses expériences personnelles (connaissances antérieures). Il dit avoir utilisé des pelures d'oignon rouge avec du vinaigre dans son cours de science pour connaître sa teneur en Ph. L'artiste poursuit ses explications pour faire des distinctions entre les teintures végétales et animales et pour communiquer des informations sur la teinture de vêtements. Entre-temps, les élèves participent à chacune des étapes. Elle fait une démonstration sur comment tremper le rotin dans les chaudrons. Une équipe a la responsabilité de brasser la matière, l'autre de la suspendre pour la faire sécher. À la fin de l'atelier, Nathalie demande aux élèves : qu'est-ce qu'on peut faire avec les pelures d'oignon ? Un élève répond : du compost. Elle précise comment on peut faire du compost à la maison, voir même chauffer l'école avec de la biomasse.

La transformation de la matière dans le processus de création amène les élèves à synthétiser des idées complexes et à formuler des concepts abstraits de façon personnelle. Marie-France Brunet : « J'ai remarqué que dans un projet d'assemblage avec des matériaux récupérés, les élèves apprennent par essais-erreurs. Il faut les laisser manipuler et transformer les objets. Tout ça, c'est assez nouveau pour mes élèves ». Une équipe a utilisé un morceau de styromousse pour représenter une ruine faisant partie d'un site patrimonial de la Syrie afin de dénoncer les conséquences de la guerre sur l'environnement et d'éduquer les jeunes immigrants sur cette réalité socioécologique. Une autre équipe qui a travaillé à partir de produits de cosmétique, ont pu considérer les facteurs d'influence exercés par la société en matière de consommation et de rendre compte de leurs achats excessifs dans leur vie au quotidien.

Les rapports avec la matière auprès des élèves

Les élèves ont exprimé le désir de produire des œuvres qui pouvaient être en équilibre avec l'environnement et avoir le minimum d'empreinte écologique. La plupart étaient très critiques vis-à-vis de l'utilisation de matériaux transformés qui n'était pas recyclable et qui engendrait de la pollution. Certains étaient en réaction par le fait qu'il voyait une contradiction avec la pratique éco-art. Les matériaux soulèvent des questions éthiques envers l'environnement.

ANNEXE 2 : LISTE DES CATÉGORIES : PROCESSUS DE CODIFICATION DES DONNÉES

CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES	DESCRIPTIONS THÉMATIQUES
1. Art contemporain	a. Art écologique b. Pratique artistique	Mode de vie, œuvres artistiques, message, intention, implication du public, contradictions, valeurs éthiques, expériences de création artistique personnelles et professionnelles
2. Programme d'éducation	a. Programme de formation en arts plastiques Domaines généraux de formation b. Programme d'éducation intermédiaire c. Éducation relative à l'environnement d. Développement durable	Cours d'arts plastiques, compétences créer et apprécier, interdisciplinarité, projets sur l'environnement, critères d'évaluation, contextes mondiaux, actions responsables, empreintes écologiques, esprit critique, conscience environnementale, territoire
3. Projets de création éco-art	a. Démarche et processus b. Choix et décision c. Matériaux d. Connaissances affectives e. Objet de création f. Techniques g. Structure d'apprentissage h. Contraintes et difficultés j. Réactions k. Participation l. Exposition-installation	Expérience, plaisir, liberté d'expression, sensibilité esthétique, transformation, 3 R (réduire, réutiliser et recyclé), consommation, pollution, matière organique, tressage, gravure au laser, sculpture, moulage, durée des projets, complexité, finalité, visibilité
4. Collaboration	a. Apport et rôle de l'enseignant b. Apport et rôle de l'artiste c. Contraintes et difficultés d. Rencontres e. Réflexion sur la pratique f. Journal de bord	Contenu didactique, planification, projets avec des artistes et organismes communautaires, milieu scolaire, horaire, communication, moment d'échange, partage de connaissances, introspection
5. Approches pédagogiques	a. Récit de vie b. Écriture c. Observation et exploration de la nature d. Présentation d'œuvres e. Coopération et travail d'équipe f. Technologies innovantes g. Humour h. Sorties i. Discussions et retours	Identité, histoires, recherche d'informations, liens relationnels avec le milieu de vie, action significative, découverte de nouveaux outils, motivation, réinvestissement des compétences

ANNEXE 3 : COLLECTE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Méthode de collecte de données	Date de réalisation	Durée	Données
Premier groupe de discussion	12 novembre	1 h 30	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante Marie-France Brunet	15 novembre	1 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'artiste Manuel Chantre	24 novembre	1 h 40	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'artiste Nathalie Levasseur	25 novembre	2 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante Julie Dufresne	28 novembre	1 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'artiste Marie-Josée Pinard	30 novembre	1 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'enseignant Youssef Gharbaoui	7 décembre	1 h	Audio retranscrit
Deuxième groupe de discussion	12 décembre	1 h 30	Audio retranscrit
Observation directe Équipe de Youssef Gharbaoui et Manuel Chantre	13 décembre	75 min.	Notes écrites
Observation directe Équipe de Youssef Gharbaoui et Manuel Chantre	17 janvier	75 min.	Notes écrites
Observation directe Équipe de Julie Dufresne et Nathalie Levasseur	21 janvier	75 min.	Notes écrites
Observation directe Équipe de Julie Dufresne et Nathalie Levasseur	28 février	75 min.	Notes écrites
Observation directe Équipe de Marie-France Brunet et Marie-Josée Pinard	13 mars	75 min.	Notes écrites
Troisième groupe de discussion	18 mars	1 h 30	Audio retranscrit
Observation directe Équipe de Marie-France Brunet et Marie-Josée Pinard	17 avril	75 min.	Notes écrites
Entrevue semi-dirigée avec l'artiste Marie-Josée Pinard	9 mai	1 h 30	Audio retranscrit
Quatrième groupe de discussion	15 mai	1 h 30	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante Marie-France Brunet	17 mai	1 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'artiste Nathalie Levasseur	1 juin	2 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'enseignant Youssef Gharbaoui	6 juin	1 h	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'enseignante Julie Dufresne	12 juin	1 h 30	Audio retranscrit
Entrevue semi-dirigée avec l'artiste Manuel Chantre	13 juin	1 h 15	Audio retranscrit

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AVEC LES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

Introduction — Première entrevue — Novembre-Décembre 2018

Durée approximative : 90 minutes

1. Qu'est-ce qui vous a amené à devenir enseignant(e) en arts plastiques ?
2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3. À quel niveau enseignez-vous ?
4. Quels thèmes abordez-vous dans vos cours en arts plastiques ?
5. Croyez-vous que les arts plastiques puissent jouer un rôle important au niveau des problématiques environnementales ?
6. Est-ce que vous avez déjà travaillé sur des projets en lien avec l'environnement ou le développement durable avec vos élèves ?
7. Avez-vous rencontré certaines difficultés à enseigner ces thématiques ?
8. Avez-vous déjà entendu parler des pratiques éco-art ?
9. Quelle place occupe l'art contemporain dans votre curriculum ?
10. Y a-t-il des œuvres contemporaines sur le thème de l'environnement que vous appréciez particulièrement ?
11. Quels sont les artistes qui vous inspirent et auxquels vous vous référez pour élaborer vos plans de cours ?
12. Avez-vous déjà travaillé sur un projet avec des artistes ou des organismes de votre communauté à votre école ?
13. Qu'est-ce que vous aimeriez que cette recherche vous apporte dans votre pratique ?

Réflexion sur les expériences — deuxième entrevue — Mai-Juin, 2019

Durée approximative : 90 minutes

1. Quelles ont été vos inspirations pour élaborer votre projet éco-art ?
2. Quels sujets avez-vous abordés ?
3. Quels apprentissages avez-vous développés auprès des élèves ?
4. Avez-vous fait des liens avec d'autres disciplines du Programme de formation ?
5. Est-ce que le travail de collaboration avec l'artiste vous a permis d'enrichir votre pratique ?
6. Avez-vous rencontré certaines difficultés au niveau de la conception du projet ou de l'utilisation des matériaux ?
7. Croyez-vous que l'artiste ait exercé une influence positive sur les élèves ?
8. Quelles ont été les réponses des élèves vis-à-vis le projet éco-art ?
9. Quel a été leur niveau de participation ?
10. Quelles stratégies d'enseignement avez-vous utilisées pour guider les élèves à travers les différentes étapes du projet éco-art ?
11. Quelles techniques avez-vous explorées lors de la réalisation du projet éco-art avec vos élèves ?
12. Croyez-vous que ces activités éco-art ont permis aux élèves de prendre conscience de certaines problématiques environnementales ?
13. Est-ce que ces activités leur ont donné la possibilité de mieux comprendre le monde qui les entoure et devenir des citoyens plus responsables ?
14. Quelles ont été les plus belles réussites de votre projet éco-art ?

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AVEC LES LES ARTISTES PARTICIPANTS

Introduction — Première entrevue — Novembre-Décembre 2018

Durée approximative : 90 minutes

1. Comment êtes-vous devenu un(e) artiste ?
2. Depuis combien de temps travaillez-vous comme artiste ?
3. Quels thèmes abordez-vous dans vos œuvres ?
4. Quelle est votre démarche artistique ?
5. Est-ce que vous avez déjà travaillé sur des projets en lien avec l'environnement ou le développement durable ?
6. Avez-vous déjà travaillé avec des enseignants dans un milieu scolaire ?
7. Qu'est-ce que les artistes peuvent apporter au niveau éducationnel ?
8. Quel rôle les artistes peuvent-ils jouer auprès des jeunes ?
9. Croyez-vous qu'ils puissent contribuer à développer une plus grande sensibilité environnementale ?
10. Avez-vous déjà entendu parler des pratiques éco-art ?
11. Que pensez-vous de l'art contemporain qui porte sur le thème de l'environnement ?
12. Y a-t-il des artistes contemporaines qui vous inspirent particulièrement ?

Réflexion sur les expériences — deuxième entrevue — Mai-Juin, 2019

Durée approximative : 90 minutes

1. Quelles ont été vos inspirations pour élaborer votre projet éco-art ?
2. Quels sujets avez-vous abordés ?
3. Avez-vous fait des liens avec d'autres domaines disciplinaires ?
4. Est-ce que le travail de collaboration avec l'enseignant vous a permis d'enrichir votre pratique ?
5. Avez-vous rencontré certaines difficultés au niveau de la conception du projet ou de l'utilisation des matériaux ?
6. Croyez-vous avoir exercé une influence positive sur les élèves ?
7. Quelles ont été les réponses des élèves vis-à-vis le projet éco-art ?
8. Quels ont été leur niveau de participation ?
9. Quelles techniques avez-vous explorées lors de la réalisation du projet éco-art avec les élèves ?
10. Croyez-vous que ces activités éco-art ont permis aux élèves de prendre conscience de certaines problématiques environnementales ?
11. Est-ce que ces activités leur ont donné la possibilité de mieux comprendre le monde qui les entoure et devenir des citoyens plus responsables ?
12. Quelles ont été les plus belles réussites de votre projet éco-art ?

ANNEXE 6 : PROTOCOLES DES GROUPES DE DISCUSSION

Groupe de discussion I

Durée approximative : 90 minutes

1. Introduction	1.1 Remerciements aux praticiens-chercheurs pour leur participation au projet de recherche
2. Ordre du jour	2.1 Présentation des praticiens-chercheurs (enseignants et artistes). Tour de table
3. Description des objectifs de la recherche. Expliciter la terminologie de modélisation.	3.1 Comprendre l'influence du travail de collaboration entre enseignant et artiste dans la construction d'un modèle d'enseignement éco-art. 3.2 Qu'est-ce que l'artiste peut apporter dans cette modélisation ? 3.3 Quelles approches pédagogiques peuvent faciliter l'enseignement éco-art auprès des adolescents 3.4 Quels liens peuvent être développés entre l'éducation éco-art et l'éducation relative à l'environnement dans le cours d'arts plastiques
4. Comprendre la méthodologie de la recherche-action collaborative	4.1 Développer la réflexion par l'action. Processus de changement pouvant éclairer le dialogue, apporter des stratégies et des résolutions de problème sur l'éco-art en milieu scolaire.
5. Regard sur la pratique éco-art et les concepts théoriques reliés à l'éducation relative à l'environnement et le développement durable	5.1 Caractéristiques et particularités de l'éco-art 5.2 Historique de l'art écologique 5.3 Artistes contemporains ayant une pratique axée sur les enjeux environnementaux 5.4 Définition de l'éducation relative à l'environnement (ERE) 4.4.4 Objectifs généraux de l'ERE 5.5 Définition du développement durable
6. Rôle des participants	6.1 Planification du projet éco-art en équipe 6.2 Organisation des ateliers et des horaires 6.3 Communication 5.3.1 Ouverture 5.3.2 Discussion 5.3.3 Explications des étapes du projet éco-art (ressources didactiques)
7. Procédures et responsabilités	7.1 Le journal de bord des enseignants (outil de consignation) 7.2 La situation d'apprentissage adaptée au niveau des compétences des élèves (phase de sollicitation, d'approfondissement et de réinvestissement) 7.3 Les prototypes des artistes
8. Présentation des trois équipes et projets éco-art	8.1 Julie Dufresne et Nathalie Levasseur (mandala organique) 8.2 Marie-France Brunet et Marie-Josée Pinard (sculpture de forme humaine sur les enjeux de la surconsommation) 8.3 Youssef Gharbaoui et Manuel Chantre (gravure au laser sur bois)
9. Calendrier des groupes de discussion et entrevues individuelles	
10. Présentation des questions de la prochaine rencontre	
11. Conclusion	11.1 Mot de la fin et période de questions

Groupe de discussion II

Durée approximative : 90 minutes

1. Introduction	1.1 Remerciements aux praticiens-chercheurs pour leur participation au projet de recherche
2. Ordre du jour	
3. Retour sur les objectifs de la recherche	3.1 Modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art dans le cours d'arts plastiques au secondaire 3.2 Le journal de bord des enseignants 3.3 La compétence d'un savoir agir sur nos actions
4. Points de discussion Tour de table sur les questions présentées	4.1 Quelles approches seront privilégiées pour initier les élèves au thème de l'environnement dans les projets éco-art ? 2.1.1 Comment interpeller et engager les élèves dans une démarche de création signifiante par rapport à l'environnement ? 4.2 Quelle est l'importance des matériaux choisis ? 2.2.1 Devrait-on favoriser l'utilisation de certains matériaux plus écologiques dans la production d'œuvres éco-art ? 2.2.2 Quelle place occupent les technologies ? 2.2.3 Est-ce que les technologies peuvent s'avérer un outil efficace dans la prise de conscience écologique ? 4.3 Quelles techniques artistiques seront enseignées en éducation éco-art (traditionnelles, contemporaines) ? 4.4 Quels objectifs de l'éducation relative à l'environnement seront intégrés ? 2.4.1 Quelles valeurs aimeriez-vous transmettre à vos élèves ? 4.5 Selon vous, qu'est-ce qui distingue l'enseignement éco-art de l'enseignement des arts plastiques ? 2.5.1 Est-ce que l'éco-art implique des critères autres que ceux basés sur l'esthétique ?
5. Présentation des questions de la prochaine rencontre	
6. Conclusion	6.1 Mot de la fin et période de questions

Groupe de discussion III

Durée approximative : 90 minutes

<p>1. Introduction</p> <p>2. Ordre du jour</p> <p>3. Points de discussion Tour de table sur les questions présentées</p> <p>4. Présentation des questions de la prochaine rencontre</p> <p>5. Conclusion</p>	<p>1.1 Remerciement aux praticiens-chercheurs pour leur participation au projet de recherche</p> <p>2.1 Retour sur les points de discussion de la 2^e rencontre</p> <ul style="list-style-type: none">2.1.1 Présentation des stratégies pédagogiques des praticiens-chercheurs lors de la phase de planification (synthèse)2.1.2 Présentation des stratégies de la dynamique de création du programme de formation en arts plastiques au secondaire <p>2.2 Commentaires et ajustements</p> <p>3.1 Toujours en lien avec les stratégies pédagogiques, quelles approches avez-vous favorisées lors de la phase de réalisation du projet éco-art afin de permettre aux élèves de faire des retours réflexifs sur leur démarche de création et le monde qui les entoure ?</p> <ul style="list-style-type: none">3.1.1 Avez-vous créé des liens entre le milieu de vie et ce qui se passe ailleurs dans le monde ?3.1.2 Quels liens interdisciplinaires avez-vous faits dans votre projet éco-art ? <p>3.2 Croyez-vous que votre projet éco-art a permis aux élèves de développer une plus grande compréhension des liens qui les unissent à l'environnement et des problématiques qui en découlent ?</p> <ul style="list-style-type: none">3.2.1 Quels sont les commentaires ou questionnements qui ont resurgi lors des discussions ou expériences de création avec les élèves ?3.2.2 Croyez-vous que l'appréciation des œuvres de l'artiste et d'autres artistes éco-art ont contribué à développer leurs connaissances cognitives et affectives ? <p>3.3 Selon vous, quels apprentissages devraient être intégrés au programme des arts plastiques pour favoriser une éducation plus globale qui relie l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement ?</p> <ul style="list-style-type: none">3.3.1 Est-ce que les domaines généraux de formations qui incluent l'environnement et la consommation, le vivre ensemble et l'écocitoyenneté sont suffisants ? <p>3.4 Qu'est-ce que le travail de collaboration vous a permis de développer dans votre pratique ?</p> <ul style="list-style-type: none">3.4.1 Quelles sont les idées que vous avez développées ensemble pour le projet éco-art ?3.4.2 Y a-t-il de nouveaux savoirs ou savoir-faire que vous avez appris à travers ce travail d'équipe ?3.4.3 Quelles distinctions pouvez-vous faire entre la pratique de l'enseignant et la pratique de l'artiste ? <p>5.1 Mot de la fin et période de questions</p>
--	---

Groupe de discussion IV

Durée approximative : 90 minutes

1. Introduction	1.1 Remerciement aux praticiens-chercheurs pour leur participation au projet de recherche
2. Ordre du jour	2.1 Retour sur les points de discussion de la 3 ^e rencontre 2.1.1 Présentation des stratégies pédagogiques des praticiens-chercheurs lors de la phase de réalisation et d'appréciation (synthèse) 2.2 Commentaires et ajustements
3. Points de discussion Tour de table sur les questions présentées	3.1 Après avoir vécu cette expérience de création collaborative, quelle serait votre définition de l'éco-art ? 3.1.1 Selon vous, est-ce que l'éco-art rejoint les caractéristiques de l'art contemporain ? 3.1.2 Est-ce que éco-art veut dire agir de façon responsable ? 3.2 Croyez-vous que les pratiques artistiques écologiques occupent une place importante dans le cursus scolaire ? 3.2.2 Quelles notions ou approches devraient être priorisées ? 3.2.3 Croyez-vous que les artistes ont contribué à favoriser le développement de ces pratiques dans la classe d'arts plastiques ? 3.4 Avez-vous relevé des changements de comportement chez les élèves vis-à-vis l'environnement lors du processus de création ? 3.4.1 Pensez-vous que les projets éco-art leur ont donné la possibilité de développer un esprit critique sur la réalité qui les entoure ? 3.5 Quelle est votre conception du développement durable ? 3.5.1 Croyez-vous qu'il est possible d'intégrer ces principes en éducation éco-art ? 3.5 Avez-vous répondu aux objectifs de l'éducation relative à l'environnement que vous vous étiez fixés au départ ? 3.5.1 Quelles distinctions pourriez-vous faire entre l'éducation relative à l'environnement et le développement durable après avoir pris connaissances de leurs principes et objectifs ? 3.6 Auriez-vous quelque chose à partager après avoir vécu ce travail de collaboration entre enseignant et artiste ?
4. Conclusion	4.1 Mot de la fin et période de questions

ANNEXE 7 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



CERTIFICATION OF ETHICAL ACCEPTABILITY FOR RESEARCH INVOLVING HUMAN SUBJECTS

Name of Applicant: Isabelle Guillard
Department: Faculty of Fine Arts\Art Education
Agency: N/A
Title of Project: Un modèle d'enseignement sur les pratiques éco-art
dans le cours d'arts plastiques au secondaire
Certification Number: 30009754

Valid From: June 15, 2018 To: June 14, 2019

The members of the University Human Research Ethics Committee have examined the application for a grant to support the above-named project, and consider the experimental procedures, as outlined by the applicant, to be acceptable on ethical grounds for research involving human subjects.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "J. Pfaus".

Dr. James Pfaus, Chair, University Human Research Ethics Committee

ANNEXE 8 : PROTOCOLE DE RECHERCHE



SUMMARY PROTOCOL FORM (SPF)

Office of Research – Research Ethics Unit – GM 900 – 514-848-2424 ext. 7481 –
oor.ethics@concordia.ca – www.concordia.ca/offices/oor.html

IMPORTANT INFORMATION FOR ALL RESEARCHERS

Please take note of the following before completing this form:

- You must not conduct research involving human participants until you have received your Certification of Ethical Acceptability for Research Involving Human Subjects (Certificate).
- In order to obtain your Certificate, your study must receive approval from the appropriate committee:
 - Faculty research, and student research involving greater than minimal risk is reviewed by the University Human Research Ethics Committee (UHREC).
 - Minimal risk student research is reviewed by the College of Ethics Reviewers (CER; formerly the “Disciplinary College”), except as stated below.
 - Minimal risk student research conducted exclusively for pedagogical purposes is reviewed at the departmental level. **Do not use this form for such research.** Please use the Abbreviated Summary Protocol Form, available on the Office of Research (OOR) website referenced above, and consult with your academic department for review procedures.
- Research funding will not be released until your Certificate has been issued, and any other required certification (e.g. biohazard, radiation safety) has been obtained. For information about your research funding, please consult:
 - Faculty and staff: OOR
 - Graduate students: School of Graduate Studies
 - Undergraduate students: Financial Aid and Awards Office or the Faculty or Department
- Faculty members are encouraged to submit studies for ethics by uploading this form, as well as all supporting documentation, to ConRAD, which can be found in the MyConcordia portal.
- If necessary, faculty members may complete this form and submit it by e-mail to oor.ethics@concordia.ca along with all supporting documentation. Student researchers are asked to submit this form and all supporting documentation by e-mail, except for departmental review. Please note:
 - Handwritten forms will not be accepted.
 - Incomplete or omitted responses may result in delays.
 - This form expands to accommodate your responses.
- Please allow the appropriate amount of time for your study to be reviewed:
 - UHREC reviews greater than minimal risk research when it meets on the second Thursday of each month. You must submit your study 10 days before the meeting where it is to be reviewed. You will normally receive a response within one week of the meeting. Please confirm the deadline and date of the meeting with the staff of the Research Ethics Unit.
 - CER reviews, and delegated reviews conducted by UHREC generally require 2 to 4 weeks.

- Research must comply with all applicable laws, regulations, and guidelines, including:
 - The [Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans](#)
 - The policies and guidelines of the funding/award agency
 - The [Official Policies of Concordia University](#), including the *Policy for the Ethical Review of Research Involving Human Participants, VPRGS-3*.
- The Certificate is valid for one year. In order to maintain your approval and renew your Certificate, please submit an Annual Report Form one month before the expiry date that appears on the Certificate. You must not conduct research under an expired Certificate.
- Please contact the Manager, Research Ethics at 514-848-2424 ext. 7481 if you need more information on the ethics review process or the ethical requirements that apply to your study.

ADDITIONAL INFORMATION FOR STUDENT RESEARCHERS

- If your research is part of your faculty supervisor's research, as approved, please have him or her inform the Research Ethics Unit via e-mail that you will be working on the study.
- If your research is an addition to your faculty supervisor's study, please have him or her submit an amendment request, and any revised documents via e-mail. You must not begin your research until the amendment has been approved.

INSTRUCTIONS FOR COMPLETING THIS FORM

- Please make sure that you are using the most recent version of the SPF by checking the OOR website.
- Please answer each question on the form; if you believe the question is not applicable, enter not applicable.
- Do not alter the questions on this form or delete any material. Where questions are followed by a checklist, please answer by checking the applicable boxes.
- The form can be signed and submitted as follows:
 - Faculty research submitted on ConRAD will be considered as signed as per section 16.
 - SPFs for faculty research submitted via the faculty member's official Concordia e-mail address will also be considered as signed as per section 16.
 - Both faculty and student researchers may submit a scanned pdf of the signature page by e-mail. In this case, the full SPF should also be submitted by e-mail in Word or pdf format (not scanned).
 - If you do not have access to a scanner, the signature page may be submitted on paper to the OOR.

ADDITIONAL DOCUMENTS

Please submit any additional documents as separate files in Word or PDF format.

I. BASIC INFORMATION

Study Title: Un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art dans le cours d'arts plastiques au secondaire.

Principal Investigator: Isabelle Guillard

Principal Investigator's Status:

- Concordia faculty or staff
- Visiting scholar
- Affiliate researcher
- Postdoctoral fellow
- PhD Student
- Master's student
- Undergraduate student
- Other (please specify):

Type of submission:

- New study
- Modification or an update of an approved study.
- Approved study number (e.g. 30001234):

Where will the research be conducted?

- Canada
- Another jurisdiction:

2. STUDY TEAM AND CONTACT INFORMATION*

Role	Name	Institution [†] / Department / Address [‡]	Phone #	e-mail address
Principal Investigator	Isabelle Guillard	Université Concordia Éducation artistique		isabelle.guillard@concordia.ca
Faculty supervisor [§]	Dr. Richard Lachapelle	Université Concordia Éducation artistique	514 848-2424 ext. /poste 4783	Richard.lachapelle@concordia.ca

Committee member ^l	Dr. Anne-Marie Émond	Université de Montréal Département de didactique	514-343-6067	anne-marie.emond@umontreal.ca
Committee member ^l	Dr. David Pariser	Université Concordia Éducation artistique	514- 987-3000 poste 4928	d.pariser@gmail.com

Additional Team Members ^o				
Ne s'applique pas				

Notes:

* If additional space is required, please submit a list of team members as a separate document.

† For team members who are external to Concordia only.

‡ For individuals based at Concordia, please provide only the building and room number, e.g. GM-910.03.

§ For student research only.

^l For research conducted by PhD and Master's students only.

^o Please include all co-investigators and research assistants.

3. PROJECT AND FUNDING SOURCES

Please list all sources of funds that will be used for the research. Please note that fellowships or scholarships are not considered research funding for the purposes of this section.

Funding Source	Project Title*	Grant Number [†]	Award Period	
			Start	End
Ne s'applique pas				

Notes:

* Please provide the project title as it appears on the Notice of Award or equivalent documentation.

† If you have applied for funding, and the decision is still pending, please enter "applied".

4. OTHER CERTIFICATION REQUIREMENTS

Does the research involve any of the following (check all that apply):

- Controlled goods or technology
- Hazardous materials or explosives

- Biohazardous materials
- Human biological specimens
- Radioisotopes, lasers, x-ray equipment or magnetic fields
- Protected acts (requiring professional certification)
- A medical intervention, healthcare intervention or invasive procedures

Please submit any certification or authorization documents that may be relevant to ethics review for research involving human participants.

Ne s'applique pas

5. LAY SUMMARY

Please provide a brief description of the research in everyday language. The summary should make sense to a person with no discipline-specific training, and it should not use overly technical terms. Please do not submit your thesis proposal or grant application.

Cette recherche vise à élaborer un curriculum sur la pratique éco-art avec une équipe de trois enseignants en arts plastiques au secondaire de la région de Montréal et trois artistes en art contemporain du Répertoire du programme *La Culture à l'école* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). L'éco-art se relie aux pratiques artistiques ayant une thématique écologique. Dans l'enseignement des arts plastiques, il permet de créer des liens avec l'éducation relative à l'environnement et les domaines généraux de formation du programme du (MEQ).

Ce projet aura comme objectif de développer de nouvelles approches pédagogiques et de nouvelles pratiques axées sur l'éco-art à travers la collaboration entre enseignants et artistes. Il servira à intégrer davantage l'éducation relative à l'environnement à l'enseignement des arts plastiques. La recherche se déroulera sur l'année scolaire 2018-2019 et n'impliquera aucune collecte de données des élèves.

6. RISK LEVEL AND SCHOLARLY REVIEW

As part of the research, will participants be exposed to risk that is greater than minimal?

Minimal risk means that the probability and magnitude of the risks are greater than those to which participants would be exposed in those aspects of their daily lives that are pertinent to the research.

- Yes
- No

Has this research received favorable review for scholarly merit?

Yes

Scholarly review is not required for minimal risk research.

For faculty research, funding from a granting agency such as CIHR, FQRSC, or CINO is considered evidence of such review. Please provide the name of the agency.

For student research, a successful defense of a thesis or dissertation proposal is considered evidence of such review. Please provide the date of your proposal defense.

- Yes Funding agency or date of defense: 4 juin, 2018
- No
- Not required

If you answered no, please submit a Scholarly Review Form, available on the OOR website. For studies to be conducted at the PERFORM Centre, please submit the Scientific Review Evaluator Worksheet.

7. RESEARCH PARTICIPANTS

Will any of the participants be part of the following categories?

Ne s'applique pas

- Minors (individuals under 18 years old)
- Individuals with diminished mental capacity
- Individuals with diminished physical capacity
- Members of Canada's First Nations, Inuit, or Métis peoples
- Vulnerable individuals or groups (vulnerability may be caused by limited capacity, or limited access to social goods, such as rights, opportunities and power, and includes individuals or groups whose situation or circumstances make them vulnerable in the context of the research project, or those who live with relatively high levels of risk on a daily basis)

a) Please describe potential participants, including any inclusion or exclusion criteria.

Ma recherche impliquera la participation de trois enseignants en arts plastiques au secondaire de la région de Montréal et trois artistes en art contemporain enregistrés au répertoire ressources-éducation du programme *La Culture à l'école* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

b) Please describe in detail how potential participants will be identified, and invited to participate. Please submit any recruitment materials to be used, for example, advertisements or letters to participants.

J'ai recruté les participants par contacts personnels. Une lettre d'informations et un formulaire de consentement leur ont été envoyés par courriel afin de pouvoir leur expliquer les modalités de mise en œuvre du projet de recherche (voir annexes A, B et C).

c) Please describe in detail what participants will be asked to do as part of the research, and any procedures they will be asked to undergo. Please submit any instruments to be used to gather data, for example questionnaires or interview guides.

Les participants devront assister à 4 rencontres durant l'année scolaire 2018-2019 pour organiser des projets éco-art, faire le point sur différents concepts, approches et stratégies d'enseignement. Chacune des rencontres aura une durée approximative de 1h30. La 1^{ère} se déroulera à la mi-septembre, la 2^e au mois d'octobre, la 3^e au mois de janvier et la 4^e au mois de mars. Chaque enseignant devra élaborer un projet d'apprentissage sur l'éco-art en collaboration avec un artiste du *Répertoire ressources-éducation*, faisant partie du programme *La Culture à l'école* du ministère de l'Éducation du Québec. Les trois artistes seront recrutés par la chercheuse. Chacun des artistes sera jumelé avec un enseignant pour former trois équipes. Les enseignants devront soumettre un formulaire de présentation de projet pour le volet I du programme *La Culture à l'école* du (MEQ) à sa direction d'école avant la date limite (fin octobre, 2018) afin de pouvoir travailler avec l'artiste dans leur classe. Les formulaires seront disponibles sur le site web du (MEQ) ou par l'entremise de la conseillère pédagogique de la Commission scolaire de Montréal. Les projets soumis seront supervisés par la chercheuse. Pour débiter les projets éco-art, les artistes seront amenés à créer des œuvres et à expliquer aux enseignants leur processus de création, c'est-à-dire les matériaux et techniques utilisées. Lors de la réalisation du projet éco-art, l'enseignant devra rédiger un journal de bord afin de concilier des informations pertinentes, tels que des images, des réflexions, des références, des informations et des commentaires. Des observations en classe des enseignants et des artistes, permettra d'analyser les approches pédagogiques vis-à-vis le projet éco-art, tels que l'explication des étapes du projet, les sources de motivation, l'organisation du matériel et les démonstrations. Il n'y aura aucune observation des élèves ou de leurs projets en classe.

Des photos des projets artistiques des élèves seront prises seulement pour appuyer les résultats de la recherche. Elles ne seront pas utilisées dans la collecte et l'analyse des données. De plus, les enseignants seront informés que les projets éco-art ne pourront être considérés pour l'évaluation des compétences des élèves. Les enseignants et les artistes devront passer deux entrevues d'une durée approximative de 1h30 chacune. Les entrevues des enseignants serviront à connaître leur philosophie d'enseignement et analyser l'influence des artistes sur leurs approches pédagogiques. Les entrevues des artistes serviront à connaître leurs expériences et leur apport dans le domaine de l'éducation artistique et les pratiques axées sur la soutenabilité (voir annexes D et E). La première entrevue s'effectuera au mois de septembre et octobre et la deuxième au mois de mars et avril.

d) Do any of the research procedures require special training, such as medical procedures or conducting interviews on sensitive topics or with vulnerable populations? If so, please indicate who will conduct the procedures and what their qualifications are.

No

8. INFORMED CONSENT

a) Please explain how you will solicit informed consent from potential participants. Please submit your written consent form. In certain circumstances, oral consent may be appropriate. If you intend to use an oral consent procedure, please submit a consent script containing the same elements as the template, and describe how consent will be documented.

Please note: written consent forms and oral consent scripts should follow the consent form template available on the OOR website. Please include all of the information shown in the sample, adapting it as necessary for your research.

Les participants recevront par courriel une lettre d'introduction expliquant le projet de recherche et un formulaire de consentement (voir annexes A, B, C et D pour les artistes et les enseignants).

b) Does your research involve individuals belonging to cultural traditions in which individualized consent may not be appropriate, or in which additional consent, such as group consent or consent from community leaders, may be required? If so, please describe the appropriate format of consent, and how you will solicit it.

No

9. DECEPTION

Does your research involve any form of deception of participants? If so, please describe the deception, explain why the deception is necessary, and explain how participants will be de-briefed at the end of their participation. If applicable, please submit a debriefing script.

Please note that deception includes giving participants false information, withholding relevant information, and providing information designed to mislead.

No

10. PARTICIPANT WITHDRAWAL

a) Please explain how participants will be informed that they are free to discontinue at any time, and describe any limitations on this freedom that may result from the nature of the research.

Les participants recevront un formulaire de consentement dans lequel il sera indiqué qu'ils peuvent décider de se retirer à n'importe quel moment du projet de recherche, que les informations qu'ils ont fournies ne soient pas utilisées et que leur choix soit respecté, sans préjudice.

b) Please explain what will happen to the information obtained from a participant if he or she withdraws. For example, will their information be destroyed or excluded from analysis if the participant requests it? Please describe any limits on withdrawing a participant's data, such as a deadline related to publishing data.

Si le participant ne veut plus participer au projet de recherche et désire que ses données ne soient pas utilisées, celles-ci ne seront pas considérées dans l'analyse des données et seront automatiquement détruites.

11. RISKS AND BENEFITS

a) Please identify any foreseeable benefits to participants.

Les enseignants pourront développer de nouvelles stratégies reliées à leur pratique et apprendre de nouvelles formes de création axées sur l'art écologique. Ils pourront par ailleurs, partager leurs expériences avec d'autres enseignants et artistes. Les enseignants pourront faire rayonner dans leur école et leur communauté les projets réalisés par les élèves et les artistes.

b) Please identify any foreseeable risks to participants, including any physical or psychological discomfort, and risks to their relationships with others, or to their financial well-being.

Les participants seront amenés à travailler en collaborations. Ils devront faire preuve d'ouverture, de compréhension, de professionnalisme, de flexibilité et d'altruisme. Pour développer

les projets éco-art, les participants devront adapter leurs méthodes et leurs approches afin de répondre aux besoins pédagogiques et au projet de recherche. Certains projets pourraient être modifiés au niveau conceptuel ou technique.

c) Please describe how the risks identified above will be minimized. For example, if individuals who are particularly susceptible to these risks will be excluded from participating, please describe how they will be identified. Furthermore, if there is a chance that researchers will discontinue participants' involvement for their own well-being, please state the criteria that will be used.

Les participants seront informés des procédures et des problématiques dès la première rencontre. Si un participant vit certaines difficultés et n'arrive pas à répondre aux exigences du projet de recherche, je vais d'abord consulter mon directeur de recherche. Je vais ensuite communiquer avec le participant afin de trouver des pistes de solution. Si je me sens moi-même à risque, je vais aussi en informer mon directeur de recherche et communiquer avec le participant pour lui signifier mes contrariétés et remettre en perspective les exigences du projet de recherche.

d) Please describe how you will manage the situation if the risks described above are realized. For example, if referrals to appropriate resources are available, please provide a list. If there is a chance that participants will need first aid or medical attention, please describe what arrangements have been made.

Une communication basée sur le respect et la considération sera essentielle avec les participants. Je pourrais faire appel aux services médicaux en santé mentale ou de psychologie de l'Université Concordia.

12. REPORTABLE SITUATIONS AND INCIDENTAL FINDINGS

a) Is there a chance that the research might reveal a situation that would have to be reported to appropriate authorities, such as child abuse or an imminent threat of serious harm to specific individuals? If so, please describe the situation, and how it would be handled.

Je vais m'assurer de faire le suivi auprès des autorités et personnes responsables. Si un incident grave subvenait avec les participants, ceux-ci pourraient communiquer directement avec leur directeur d'école.

Please note that legal requirements apply in such situations. It is the researcher's responsibility to be familiar with the laws in force in the jurisdiction where the research is being conducted.

b) Is there a chance that the research might reveal a material incidental finding? If so, please describe how it would be handled.

Les enseignants ont déjà plusieurs années d'expériences. Les artistes ont déjà travaillé dans des écoles avec les jeunes, ce qui réduit les risques d'incidents reliés à des découvertes fortuites. Si un participant vit une problématique reliée à une condition physique, je vais m'assurer de faire le suivi afin qu'il puisse recevoir l'aide nécessaire et qu'il n'y est pas d'impact négatif sur les autres participants.

Please note that a material incidental finding is an unanticipated discovery made in the course of research but that is outside the scope of the research, such as a previously undiagnosed medical or psychiatric condition that has significant welfare implications for the participant or others.

13. CONFIDENTIALITY, ACCESS, AND STORAGE

a) Please describe the path of your data from collection to storage to its eventual archiving or disposal, including details on short and long-term storage (format, duration, and location), measures taken to prevent unauthorized access, who will have access, and final destination (including archiving, or destruction).

La collecte de mes données se fera simultanément tout au long du processus de recherche après chaque rencontre, observation, et entrevue. Toutes les données textuelles et visuelles des projets d'apprentissage, des journaux, des observations des enseignants et artistes, des œuvres et des entrevues seront organisées selon un ordre chronologique. Les notes seront retranscrites à l'ordinateur. Des mémos ainsi que des schémas conceptuels seront utilisés pour développer ma réflexion et faire des liens avec les thèmes récurrents. La collecte des données se fera sur une année scolaire de septembre 2018 à juin 2019. Les données seront archivées dans un classeur barré à clé pour une période indéterminée. Lorsque les données ne seront plus utiles, elles seront détruites. Pour la publication de ma thèse de doctorat, je souhaiterais utiliser les photos des projets des élèves. Celles-ci ne seront pas identifiées avec le nom des élèves afin de protéger leur identité.

b) Please identify the access that the research team will have to participants' identity:

<input type="checkbox"/>	Anonymous	The information provided never had identifiers associated with it, and the risk of identification of individuals is low, or very low.
<input type="checkbox"/>	Anonymous results, but identify who participated	The information provided never had identifiers associated with it. The research team knows participants' identity, but it would be impossible to link the information provided to link the participant's identity.
<input type="checkbox"/>	Pseudonym	Information provided will be linked to an individual, but that individual will only provide a fictitious name. The research team will not know the real identity of the participant.
<input type="checkbox"/>	Coded	Direct identifiers will be removed and replaced with a code on the information provided. Only specific individuals have access to the code, meaning that they can re-identify the participant if necessary.
<input type="checkbox"/>	Indirectly identified	The information provided is not associated with direct identifiers (such as the participant's name), but it is associated with information that can reasonably be expected to identify an individual through a combination of indirect identifiers (such as place of residence, or unique personal characteristics).
<input type="checkbox"/>	Confidential	The research team will know the participants' real identity, but it will not be disclosed.
<input type="checkbox"/>	Disclosed	The research team will know the participants' real identity, and it will be revealed in accordance with their consent.
<input checked="" type="checkbox"/>	Participant Choice	Participants will be able to choose which level of disclosure they wish for their real identity.
<input type="checkbox"/>	Other (please describe)	

c) Please describe what access research participants will have to study results, and any debriefing information that will be provided to participants post-participation.

Je vais envoyer à chacun des participant une copie en format pdf de la thèse par courriel.

d) Would the revelation of participants' identity be particularly sensitive, for example, because they belong to a stigmatized group? If so, please describe any special measures that you will take to respect the wishes of your participants regarding the disclosure of their identity.

No

e) In some research traditions, such as action research, and research of a socio-political nature, there can be concerns about giving participant groups a "voice". This is especially the case with groups that have been oppressed or whose views have been suppressed in their cultural location. If these concerns are relevant for your participant group, please describe how you will address them in your project.

Ma méthodologie est la recherche-action, toutefois les participants ne viennent pas d'un groupe opprimé. L'objectif de la recherche est de pouvoir donner la possibilité aux participants de développer de nouvelles stratégies pédagogiques qui leur permettront d'évoluer dans leur pratique.

14. MULTI-JURISDICTIONAL RESEARCH

Does your research involve researchers affiliated with an institution other than Concordia? If so, please complete the following table, including the Concordia researcher's role and activities to be conducted at Concordia. If researchers have multiple institutional affiliations, please include a line for each institution.

No

Researcher's Name	Institutional Affiliation	Role in the research (e.g. principal investigator, co-investigator, collaborator)	What research activities will be conducted at each institution?
Ne s'applique pas			

15. ADDITIONAL ISSUES

Bearing in mind the ethical guidelines of your academic or professional association, please comment on any other ethical concerns which may arise in the conduct of this research. For example, are there responsibilities to participants beyond the purposes of this study?

I hereby declare that this Summary Protocol Form accurately describes the research project or scholarly activity that I plan to conduct. I will submit a detailed modification request if I wish to make modifications to this research.

I agree to conduct all activities conducted in relation to the research described in this form in compliance with all applicable laws, regulations, and guidelines, including:

- The *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans*
- The policies and guidelines of the funding/award agency
- The *Official Policies of Concordia University*, including the *Policy for the Ethical Review of Research Involving Human Participants, VPRGS-3*.

Principal Investigator Signature: Isabelle Smith

Date: 29 mai, 2018

FACULTY SUPERVISOR STATEMENT (REQUIRED FOR STUDENT PRINCIPAL INVESTIGATORS):

I have read and approved this project. I affirm that it has received the appropriate academic approval, and that the student investigator is aware of the applicable policies and procedures governing the ethical conduct of human participant research at Concordia University. I agree to provide all necessary supervision to the student. I allow release of my nominative information as required by these policies and procedures in relation to this project.

Faculty Supervisor Signature: [Signature]

Date: May 28, 2018

ANNEXE 9 : LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Chers participants,

Mon nom est Isabelle Guillard, je suis doctorante à l'Université Concordia en éducation artistique. J'ai obtenu un baccalauréat en enseignement des arts plastiques avec une spécialisation en beaux — arts à l'Université Concordia ainsi qu'une maîtrise en arts visuels au Vermont Collège à Montpellier aux États-Unis. Depuis 17 ans, j'enseigne au secondaire et m'adonne à la pratique de la peinture. Mes tableaux se retrouvent dans des collections privées et publiques au Québec et à l'étranger. Je m'intéresse particulièrement au paysage et aux enjeux environnementaux et comment ceux-ci peuvent s'intégrer au domaine de l'éducation artistique afin d'apporter une plus grande conscience environnementale. L'éducation relative à l'environnement et le développement durable font aujourd'hui partie des programmes de formation. Toutefois, il ne semble pas y avoir d'approche cohérente permettant de les mettre en pratique de manière effective à l'ensemble des programmes scolaires. Cette recherche aura donc pour objectif d'élaborer un modèle d'enseignement sur la pratique écoart en collaboration avec une équipe d'enseignants du secondaire et d'artistes contemporains.

L'écoart porte sur les pratiques artistiques écologiques. Il permet de relier l'enseignement des arts plastiques et l'éducation relative à l'environnement. Cette recherche aura donc pour objectif de développer de nouvelles pratiques artistiques sur l'art écologique afin de développer chez les adolescents une plus grande sensibilité sur le monde qui les entoure. Elle permettra par ailleurs de définir certains concepts reliés au développement durable et d'établir des liens plus étroits avec la communauté. La publication des résultats sous forme de thèse ou d'articles académiques servira de modèles d'enseignement et contribuera à l'avancée d'un cadre théorique portant sur les pratiques de l'éco-art.

Avec mon directeur de recherche, Dr. Richard Lachapelle, je travaille présentement sur une étude portant sur les pratiques éco-art dans le cadre du cours d'arts plastiques au secondaire. Cette étude inclut la participation de trois enseignants et trois artistes inscrits au répertoire du programme *La culture à l'école* du ministère de l'Éducation. Ayant moi-même travaillé avec des artistes de ce répertoire et gagné un prix Essor en 2016, je peux affirmer que cette expérience fut une des plus enrichissantes. Je souhaiterais donc pouvoir compter sur votre participation en tant qu'enseignant pour élaborer un projet d'apprentissage sur les pratiques artistiques écologiques en collaboration avec un artiste que j'aurai choisi. Cette recherche se déroulera sur une année scolaire 2018-2019 et comprendra une cueillette de données à travers diverses méthodes, dont l'écriture d'un journal de bord pour chacun des enseignants, l'observation des enseignants et des artistes en classe, quatre rencontres et deux entrevues enregistrées. Le journal de bord servira aux enseignants à consigner des informations pertinentes au projet de recherche, telles que des images, des photocopies, des réflexions, des références, des informations et des commentaires. Nos rencontres, nous permettront de faire le point sur différents concepts, approches et stratégies pouvant servir à élaborer des projets écoart en collaboration avec des artistes. Chacune des rencontres aura une durée approximative de 1 h 30. La première se déroulera à la mi-septembre, la deuxième à la mi-octobre, la troisième lorsque les projets seront amorcés et la quatrième lorsque tous les projets seront terminés. Les observations serviront à analyser les approches pédagogiques sur le projet écoart, telles que l'explication des étapes du projet, les sources de motivation, l'organisation du matériel et les démonstrations. Les entrevues permettront d'examiner l'influence que peuvent avoir les artistes sur l'approche pédagogique des enseignants. Cette méthodologie me permettra de collecter des données pouvant servir à analyser l'influence d'un curriculum orienté sur l'écoart. Mon étude n'inclut pas la participation des étudiants ni l'évaluation de leur projet. Elle s'en tient uniquement à la collaboration entre enseignants et artistes. Toutes les informations personnelles seront traitées de façon confidentielle.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions. En espérant recevoir de vos nouvelles très bientôt sur votre participation en tant que cochercheur, je vous prie, madame, monsieur, de recevoir mes sincères salutations.

Isabelle Guillard

ANNEXE 10 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Je consens à participer au projet de recherche : Un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art dans le cours d'arts plastiques au secondaire dirigé par Isabelle Guillard du département d'éducation artistique de l'Université Concordia (tél. : 438 321-6935 courriel : isabelle.guillard@concordia.ca) pour sa thèse de doctorat supervisée par le Dr. Richard Lachapelle du département d'éducation artistique de l'Université Concordia (tél. : 514 848-2424 ext./poste 4783 courriel : richard.lachapelle@concordia.ca).

A. Objet

J'ai été informé sur l'objet de cette recherche qui consiste à élaborer un curriculum sur les pratiques de l'éco-art dans le cadre du cours d'arts plastiques au secondaire.

B. Procédures

- Je comprends que je devrai travailler en collaboration avec un artiste du répertoire du programme *La culture à l'école* du ministère de l'Éducation pour réaliser un projet éco-art.
- Je comprends que je devrai remplir un formulaire de présentation de projet au programme *La culture à l'école* du ministère de l'Éducation avant la date limite (fin octobre, 2018).
- Je comprends qu'un journal de bord devra servir d'outil pédagogique afin de concilier des réflexions, des images, des idées sur la réalisation et l'évolution du projet éco-art avec les élèves. Les enseignants devront documenter le déroulement du projet et recueillir des informations sur les expériences vécues avec les élèves, leur participation, leur motivation et réalisations tout au long du processus et de leur démarche de création.
- Je comprends que des prototypes artistiques portant sur le projet éco-art devront être réalisés.
- Je comprends que certains cours donnés par les enseignants en compagnie de l'artiste seront observés afin de recueillir des informations sur les approches pédagogiques (le nombre dépendra du temps et des disponibilités).
- Je comprends que 4 rencontres d'une durée approximative de 1 h 30 avec les artistes et les enseignants seront nécessaires pour faire le point sur le développement des activités.
- Je comprends qu'il y aura deux entrevues enregistrées d'une durée approximative de 1 h 30 pour chacun des participants et que des notes seront prises par la chercheuse.

C. Risques et bénéfices

- Je comprends que je devrai réfléchir sur ma pratique en travaillant en collaboration avec d'autres participants (enseignants/artistes) et adapter celle-ci en fonction des exigences du projet de recherche. Cette recherche me permettra de me familiariser avec la méthodologie de la recherche-action collaborative et de partager des connaissances sur les pratiques de l'éco-art avec d'autres enseignants et artistes afin de développer un modèle curriculaire.

D. Confidentialité

Nous prévoyons publier les résultats de cette recherche sous forme de thèse. Veuillez indiquer ci-dessous si vous acceptez d'être identifié ainsi que vos œuvres dans la publication de la recherche.

J'accepte que mon nom puisse apparaître dans la publication des résultats de la recherche.

Veuillez ne pas inclure mon nom dans la publication des résultats de la recherche.

Les données seront archivées dans un classeur barré à clé. Lorsqu'elles ne seront plus utiles, elles seront détruites.

Seulement, les personnes directement impliquées au projet de recherche pourront avoir accès aux résultats.

E. Conditions de participation

- Je comprends que je suis libre de choisir de participer à ce projet de recherche et que je peux me retirer à n'importe quel moment sans préjudice. Il n'y aura aucune conséquence négative, si je décide de me retirer pendant le projet ou si je décide que mes informations ne soient pas utilisées.
- Je comprends que les enseignants recevront leur salaire habituel.

F. Déclaration de participation

J'AI LU ET PRIS CONNAISSANCE DE TOUTES LES INFORMATIONS MENTIONNÉES CI-HAUT. JE COMPRENDS CET ENGAGEMENT ET J'ACCEPTÉ DE PARTICIPER À CETTE RECHERCHE.

Nom (lettres moulées) : _____

Signature : _____

Courriel : _____

Si vous avez des questions à propos de cette proposition de recherche, veuillez communiquer directement avec la responsable du projet, Isabelle Guillard, du département d'éducation artistique de l'Université Concordia au 438-321-6935 ou par courriel isabelle.guillard@concordia.ca ou Dr. Richard Lachapelle du département d'éducation artistique de l'Université Concordia au 514 848-2424 poste 4783 ou par courriel richard.lachapelle@concordia.ca).

Si vous avez des questions concernant vos droits en tant que participants, veuillez communiquer avec le Research Ethics and Compliance Advisor de l'Université Concordia, tél. : 514 848-2424 poste 7481, courriel : ethics@alcor.concordia.ca

Je vous remercie de votre participation,
Isabelle Guillard

ANNEXE 11 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX ARTISTES

Je consens à participer au projet de recherche : Un modèle d'enseignement collaboratif axé sur la pratique éco-art dans le cours d'arts plastiques au secondaire dirigé par Isabelle Guillard du département d'éducation artistique de l'Université Concordia (tél. : 438 321-6935 courriel : isabelle.guillard@concordia.ca) pour sa thèse de doctorat supervisée par le Dr. Richard Lachapelle du département d'éducation artistique de l'Université Concordia (tél. : 514 848-2424 ext./poste 4783 courriel : richard.lachapelle@concordia.ca).

A. Objet

J'ai été informé sur l'objet de cette recherche qui consiste à élaborer un curriculum sur les pratiques de l'éco-art dans le cadre du cours d'arts plastiques au secondaire.

B. Procédures

- Je comprends que je devrai travailler en collaboration avec un enseignant dans le cadre du programme *La culture à l'école* du ministère de l'Éducation pour réaliser un projet éco-art.
- Je comprends que des œuvres et des prototypes artistiques portant sur le projet éco-art devront être réalisés.
- Je comprends que certains cours donnés par les enseignants en compagnie de l'artiste seront observés afin de recueillir des informations sur les approches pédagogiques (le nombre dépendra du temps et des disponibilités).
- Je comprends que 4 rencontres d'une durée approximative de 1 h 30 avec les artistes et les enseignants seront nécessaires pour faire le point sur le développement des activités.
- Je comprends qu'il y aura deux entrevues enregistrées d'une durée approximative de 1 h 30 pour chacun des participants et que des notes seront prises par la chercheure.

C. Risques et bénéfices

Je comprends que je devrai réfléchir sur ma pratique en travaillant en collaboration avec d'autres participants (enseignants/artistes) et adapter celle-ci en fonction des exigences du projet de recherche. Cette recherche me permettra de me familiariser avec la méthodologie de la recherche-action collaborative et de partager des connaissances sur les pratiques de l'éco-art avec d'autres enseignants et artistes afin de développer un modèle curriculaire.

D. Confidentialité

- Nous prévoyons publier les résultats de cette recherche sous forme de thèse. Veuillez indiquer ci-dessous si vous acceptez d'être identifié ainsi que vos œuvres dans la publication de la recherche.

J'accepte que mon nom puisse apparaître dans la publication des résultats de la recherche.

Veuillez ne pas inclure mon nom dans la publication des résultats de la recherche.

Les données seront archivées dans un classeur barré à clé. Lorsqu'elles ne seront plus utiles, elles seront détruites.

Seulement, les personnes directement impliquées au projet de recherche pourront avoir accès aux résultats.

E. Conditions de participation

- Je comprends que je suis libre de choisir de participer à ce projet de recherche et que je peux me retirer à n'importe quel moment sans préjudice. Il n'y aura aucune conséquence négative, si je décide de me retirer pendant le projet ou si je décide que mes informations ne soient pas utilisées.
- Je comprends que les artistes recevront un salaire par le programme *La culture à l'école* du ministère de l'Éducation.

F. Déclaration de participation

J'AI LU ET PRIS CONNAISSANCE DE TOUTES LES INFORMATIONS MENTIONNÉES CI-HAUT. JE COMPRENDS CET ENGAGEMENT ET J'ACCEPTE DE PARTICIPER À CETTE RECHERCHE.

Nom (lettres moulées) : _____

Signature : _____

Courriel : _____

Si vous avez des questions à propos de cette proposition de recherche, veuillez communiquer directement avec la responsable du projet, Isabelle Guillard, du département d'éducation artistique de l'Université Concordia au 438-321-6935 ou par courriel isabelle.guillard@concordia.ca ou Dr. Richard Lachapelle du département d'éducation artistique de l'Université Concordia au 514 848-2424 poste 4783 ou par courriel richard.lachapelle@concordia.ca).

Si vous avez des questions concernant vos droits en tant que participants, veuillez communiquer avec le Research Ethics and Compliance Advisor de l'Université Concordia, tél. : 514 848-2424 poste 7481, courriel : ethics@alcor.concordia.ca

Je vous remercie de votre participation,
Isabelle Guillard