

## **REGARD CROISE DE L'AUCTORIALITE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ELEVE DANS DES PROJETS D'ARTS PLASTIQUES EN MILIEU SCOLAIRE**

**Maryse Gagné**, professeure  
Université du Québec à Montréal  
**Claude Majeau**, professeure  
Université Laval

### **Introduction**

La recherche en enseignement des arts fait régulièrement mention d'une tension entre deux pôles identitaires éprouvés par les spécialistes en arts plastiques en raison de leur formation duelle (Bonin et al., 2017 ; Bonin & Rhéaume, 2023 ; Duval, 2011). Cette tension se manifeste particulièrement chez les futur·es enseignant·es, souvent partagés entre le désir de poursuivre une pratique de création personnelle et celui de s'engager pleinement dans leur pratique pédagogique. Ce tiraillement soulève des questions fondamentales sur la manière dont les identités d'artiste et d'enseignant·e coexistent, se nourrissent ou s'opposent dans le cadre de la formation initiale et de l'exercice professionnel.

Si la figure de l'artiste-enseignant·e a été abondamment explorée dans la littérature, les implications concrètes, voire les potentialités de cette dualité identitaire restent à approfondir, notamment à la lumière des pratiques collaboratives et participatives en contexte scolaire. Ces approches, qui accordent une place centrale au processus, à la coconstruction et à l'engagement des participant·e·s, invitent à repenser les rôles traditionnels de l'enseignant·e et de l'élève, de même que les rapports d'auctorialité dans les projets de création.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent travail, amorce d'un projet de recherche exploratoire, qui propose d'examiner des projets d'arts plastiques menés en contexte scolaire à la lumière de la typologie de l'art participatif développée par Casemajor et al. (2016). En transposant cette grille de lecture issue du champ de l'art contemporain, l'intention est d'analyser les modalités concrètes de participation des

enseignant·es et des élèves dans ces initiatives artistiques en milieu éducatif. Cette démarche vise à ouvrir un espace de réflexion sur les pratiques pédagogiques où la création devient un processus partagé, négocié, voire coconstruit entre enseignant·es et élèves.

## **Problématique**

Dans les classes d'arts plastiques, les projets offrent un terrain fécond pour repenser les rapports de pouvoir, les dynamiques de création, ainsi que les rôles respectifs de l'enseignant·e et de l'élève. Cet article propose d'interroger les zones d'interface entre diverses postures pédagogiques (artiste-enseignant·e, enseignant·e-artiste, accompagnateur·trice, guide, etc.) et figures de l'élève (exécutant·e, interprète, interactant·e, collaborateur·trice, coauteur·e, auteur·e), afin de mieux comprendre comment leur interaction peut être pensée et activée dans différents contextes éducatifs.

Dans le cadre de la formation en enseignement des arts plastiques, nous observons que les étudiant·es appliquent souvent les situations d'enseignement et d'apprentissage sans remettre en question l'approche pédagogique sous-jacente, comme s'il n'existait qu'une seule manière d'enseigner. Il est donc essentiel d'élargir, dès la formation, la gamme des approches pédagogiques afin que chacun·e puisse découvrir les modes d'enseignement qui les inspirent le plus. Cette diversification favorise non seulement une meilleure adaptation aux besoins variés des élèves en milieu scolaire, mais elle encourage également une posture réflexive essentielle au développement professionnel des futur·es enseignant·es.

La notion d'auctorialité constitue ici une entrée conceptuelle centrale. Inspirée des travaux d'Imbert (2004), elle est comprise comme un processus d'augmentation de soi, c'est-à-dire comme la mise en jeu du devenir-auteur de chacun·e. Ardoino (1997) mentionne que l'autorisation est « l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (p. 172). Elle est la visée essentielle de l'acte éducatif. Cette capacité d'agir de manière créative dans et sur son environnement — ce que Marpeau (2013) appelle la praxis — ne peut advenir ni dans la seule reproduction, ni dans l'exécution mécanique de consignes. Elle nécessite des

contextes ouverts, propices au choix, à l'autonomie et à l'engagement, tel que le propose Paul (2016).

La présente recherche n'a toutefois pas pour visée de hiérarchiser les projets ni de porter un jugement de valeur sur les pratiques existantes en milieu scolaire. Chaque projet s'inscrit dans un contexte particulier, avec des contraintes, des ressources et des apprenant·es singuliers·ères. Il s'agit plutôt de poser un cadre analytique permettant d'amorcer une réflexion sur les degrés d'auctorialité mobilisés dans des projets d'arts plastiques en milieu scolaire, tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s.

Le développement d'une typologie de pratique pourrait éclairer les potentialités esthétiques, pédagogiques et relationnelles des approches en enseignement des arts, mais aussi l'importance de la création partagée entre l'enseignant·e et les élèves en milieu scolaire. Cette étude puise dans nos expériences d'enseignement et de création en contexte formel, non formel et universitaire.

### **Posture d'enseignante-artiste**

Enseignante d'arts plastiques et médiatiques au secondaire pendant vingt ans, Maryse Gagné œuvre depuis 2014 à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM, où elle participe à la formation des futures générations d'enseignant·es en arts. Sa trajectoire professionnelle s'ancre dans une double identité d'enseignante et d'artiste. S'identifiant comme *enseignante-artiste*, elle adopte une conception de l'enseignement des arts comme une pratique relationnelle, un espace de rencontre entre subjectivités où l'art devient un médium de dialogue et de transformation. Loin d'un modèle transmissif, son approche privilégie l'accompagnement comme posture pédagogique. Elle conçoit en outre l'acte d'enseigner les arts plastiques comme une forme de cocréation de soi et de l'autre, dans une perspective de réciprocité et de réflexivité.

### **Posture d'artiste communautaire**

Artiste en arts visuels et professeure à l'École d'art de l'Université Laval, Claude Majeau crée depuis 2008 des dispositifs artistiques favorisant la participation de personnes en situation de marginalisation. Ses projets suscitent la rencontre dans un jeu

de dévoilement, d'appropriation et de singularisation individuelle et collective. Les lieux, les contextes et les récits des participant·es dictent les sujets, les matériaux et les formes pour proposer des images d'affirmation collective présentées en marge des institutions. Les enjeux sociaux sont au cœur de cette pratique. Dans le cadre de ses recherches, elle a approfondi sa posture d'artiste en milieu communautaire.

Au bac en enseignement des arts plastiques, elle enseigne, notamment, les principaux aspects qui conditionnent la pratique et la compréhension de l'éducation artistique : formation de l'enseignant, expérience de la création, connaissance de l'art ainsi que la maîtrise des gestes, des techniques et du langage plastique pour l'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire.

### **La participation du public en art**

En guise de cadre théorique, nous nous appuyons sur la typologie de la participation du public en art proposé par Nathalie Casemajor, Ève Lamoureux et Danièle Racine (2016). Ces auteures ont mené une recherche inductive portant sur la participation du public en art, à partir de l'observation de pratiques artistiques et la pratique en médiation culturelle. Les auteures se sont particulièrement intéressées à la place occupée par le public et à la posture adoptée par l'artiste dans le cadre des pratiques actuelles. Pour mieux comprendre les différentes formes de participation du public dans les pratiques artistiques, elles ont élaboré une typologie des enjeux liés à cette participation. Selon nous, cette typologie offre un cadre pertinent pour repenser le rôle de l'artiste-enseignant·e ou de l'enseignant·e-artiste en milieu scolaire.

Les auteures proposent d'abord une nomenclature permettant d'identifier divers types de relations entre le public et l'œuvre, que ce soit après sa création, dont le rapport à l'œuvre, pendant le processus créatif, ou même en dehors du cadre traditionnel de production, lorsque le ou la participante devient auteur·e de sa propre œuvre. Pour chaque type de participation, elles définissent des « idéaux-types » — des modèles théoriques simplifiés — qui permettent de cerner les caractéristiques de ces pratiques et de réfléchir à leurs effets sur le projet artistique ainsi que sur les personnes impliquées (Figure1).

Elles proposent des catégories simplifiées de pratique artistique, des idéaux-types, pour cerner les formes de participation, situées sur un continuum :

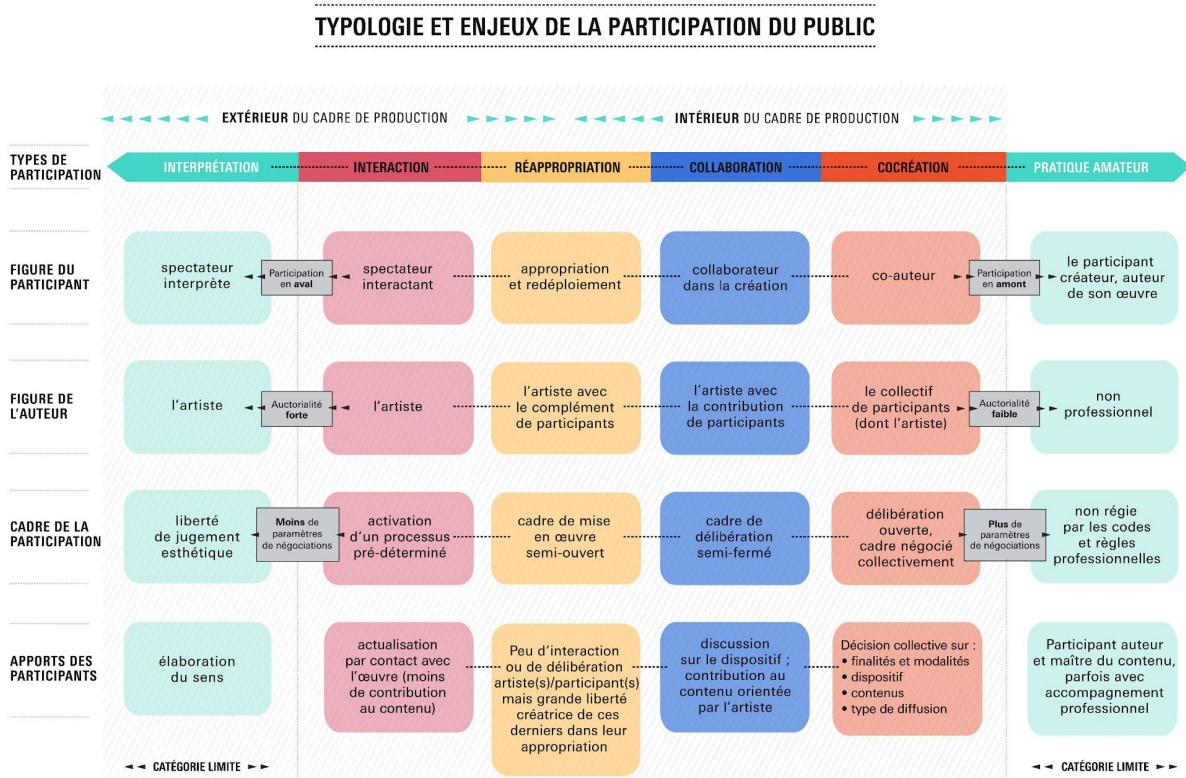
- **L'interprétation** d'une œuvre, en aval de la création, repose sur l'appréciation d'une œuvre déjà créée. Le public adopte ici un rôle plus traditionnel de spectateur et son apport prend forme dans l'élaboration du sens.
- **L'interaction** fait référence à une œuvre, conçue par un·e artiste, qui doit être activée par les participant·es. Le processus est prédéterminé par l'artiste et exige la participation du public pour se déployer.
- **La réappropriation** désigne des œuvres conçues par un·e artiste, mais qui sont diffusées dans l'espace public avec l'intention que d'autres s'en emparent, les adaptent ou les réinterprètent. Le public agit ici à partir d'un canevas fourni par l'artiste.
- **La collaboration** implique la création d'une œuvre par un·e artiste avec la participation du public. L'artiste oriente le processus et le contenu de l'œuvre et les paramètres du projet sont négociés collectivement. L'artiste est auteur·e avec la contribution des participant·e·s.
- **La cocréation** va encore plus loin : les participant·es sont pleinement impliqué·es dans toutes les étapes du projet. Le collectif, dont l'artiste, est auteur de l'œuvre.
- **Les pratiques amateurs** se situent à l'extrémité de ce continuum : les participant·es ont une autonomie complète, et l'artiste, s'il est présent, agit comme accompagnateur ou facilitateur.

Ces catégories sont analysées selon cinq dimensions :

- **Les figures du public** : Quel rôle jouent les participant·e·s?
- **Les figures de l'auteur** : Qui est reconnu comme auteur·e de l'œuvre?

- **Les cadres de la participation** : Quels paramètres du projet sont négociés avec les participant·es?
- **Les apports des participant·es** : Quelle est la nature de leur contribution?

Les auteures insistent sur le fait que ces catégories ne sont pas hiérarchisées : aucune n'est supérieure à une autre. Chaque forme de participation présente des forces et soulève des enjeux spécifiques, qu'ils soient esthétiques, éthiques, sociaux ou politiques.



**Figure 1.** Typologie des enjeux de la participation du public, selon Casemajor, Lamoureux et Racine, 2016.

## Méthodologie

Ce projet s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004), qui vise à mieux comprendre les pratiques enseignantes et les formes de participation des enseignant·es et des élèves dans des projets d'arts plastiques en milieu

scolaire. La posture de recherche adoptée est à la fois située (Haraway, 2007) et réflexive (Schön, 1983), reconnaissant l'implication des chercheuses dans le champ à l'étude ainsi que la dimension coconstruite du savoir en éducation artistique.

Trois objectifs guident cette recherche:

- Expliciter les postures pédagogiques adoptées par les enseignant·es en arts plastiques.
- Analyser les figures de l'élève à travers différents types de projets d'arts plastiques en milieu scolaire.
- Contribuer au développement de l'auctorialité, comprise comme pouvoir d'agir créatif, dans le cadre scolaire.

L'analyse s'appuie sur une analyse thématique combinée, mobilisant à la fois une logique déductive, à l'aide de la typologie de l'art participatif (Casemajor et al., 2016), et une logique inductive, permettant de faire émerger de nouvelles catégories à partir des données recueillies sur le terrain en classes d'arts plastiques.

### **Opérationnalisation de la typologie**

Le travail de modélisation prendra appui sur une version révisée de la typologie, développée à partir du tableau comparatif *Typologie de la participation version 2.0*, intégrant les dimensions participatives propres au contexte éducatif. Cette grille de lecture servira à analyser les rôles, postures et degrés d'auctorialité à l'œuvre dans différents types de projets scolaires.

Cette opérationnalisation prendra forme à travers l'analyse de plusieurs projets d'arts plastiques scolaires, sélectionnés pour refléter une diversité de pratiques, de contextes et de modalités de participation. Ces projets seront documentés à partir de données empiriques (entretiens, traces matérielles, carnets de projets, etc.). Ce cadre méthodologique vise ainsi à nourrir une réflexion sur les conditions d'émergence du

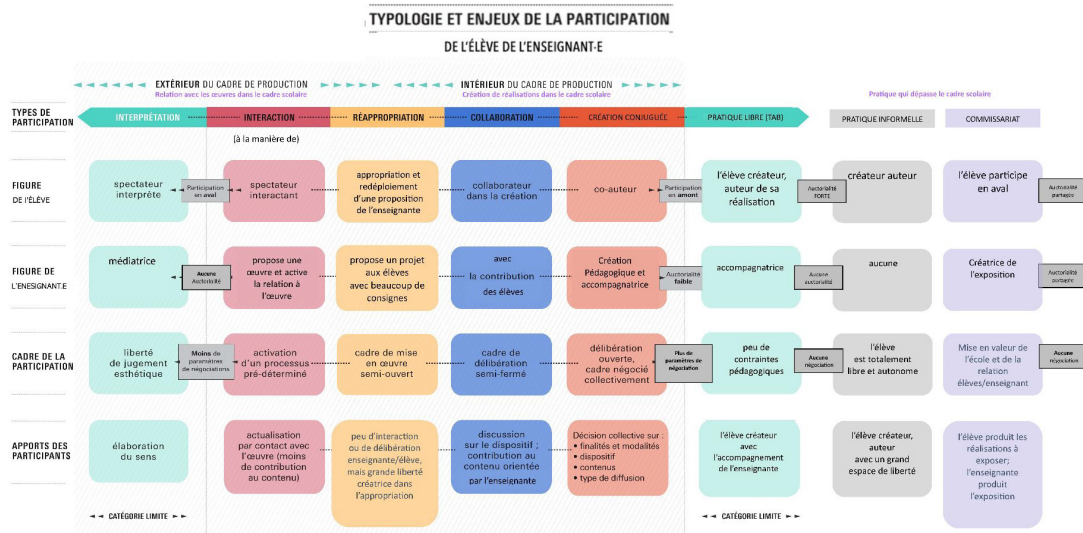
pouvoir d’agir créatif en milieu scolaire, en explorant les articulations possibles entre création individuelle, cocréation et pédagogie participative.

### **Projection d’une typologie potentielle**

C’est donc pour mieux comprendre les différentes formes de participation des élèves et des enseignant·es dans les pratiques pédagogiques en arts plastiques que nous souhaitons nous réapproprier le tableau de Casemajor et al. (2016) pour le transposer dans un contexte scolaire. Une première ébauche de typologie (version 2.0) est proposée ici. Ce modèle évoluera au fil des nouvelles données recueillies dans le cadre de la recherche.

Dans cette ébauche, les catégories types et les paramètres ont été modifiés afin de refléter l’implication des élèves et des enseignant·es dans différents projets scolaires. Les axes de polarité ont également été ajustés en fonction de nos connaissances de terrain, issues notamment des supervisions de stage et des présentations faites lors de congrès consacrés à l’enseignement des arts plastiques. Il convient de souligner que certaines approches pédagogiques ou certains projets peuvent chevaucher plusieurs catégories.

Nous tentons ainsi d’identifier divers types de relations entre l’élève, l’enseignant·e et l’œuvre, que ce soit avant, pendant ou après le processus créatif, ou même en dehors du cadre traditionnel de production. Pour chaque type de participation, nous définissons des modèles théoriques simplifiés qui permettent de cerner les caractéristiques de ces pratiques et de réfléchir à leurs effets sur la production artistique ainsi que sur les personnes impliquées (Figure 2).



**Figure 2.** Typologie et enjeux de la participation de l'élève et de l'enseignant·e en classe

### Interprétation : élaboration de sens activée par l'élève

Cette catégorie renvoie à une modalité de participation dans laquelle l'élève adopte la posture d'un·e interprète actif·ve. C'est-à-dire, selon l'expression de Jacques Rancière (2008), un sujet qui mobilise ses compétences sensibles, cognitives et culturelles pour produire du sens dans la rencontre avec l'œuvre.

Dans ce type de participation, l'élève est placé en situation d'appréciation : il ou elle observe, analyse et entre en dialogue avec une œuvre d'art, dans un processus subjectif d'élaboration de sens. L'enseignant·e, quant à lui ou elle, agit comme médiateur·trice, guide ou interprète secondaire. Elle ou il facilite l'accès à l'œuvre, soutenant la verbalisation des impressions et accompagnant la construction d'un regard critique et sensible.

Cette modalité, bien qu'issue d'une tradition pédagogique classique, peut constituer une étape importante dans la formation de la sensibilité esthétique de l'élève. Elle place la réception au cœur de l'expérience artistique, en reconnaissant sa valeur créative propre. Elle permet également de développer la réflexivité, d'ancrer des apprentissages culturels, et de nourrir l'imaginaire, tout en ouvrant potentiellement vers des démarches de création plus personnelles (Ardouin, 1997).

### **Interaction : avec la production d'un·e artiste**

Cette catégorie renvoie à une modalité de participation où l'élève entre en interaction avec une œuvre ou une démarche artistique préexistante, notamment à travers des projets dits à *la manière de...* Dans ce type de projet, l'élève est invité à reproduire, adapter ou s'inspirer d'une œuvre d'un·e artiste, d'un mouvement ou d'un style, dans le but de mieux comprendre ses codes visuels, ses techniques et sa logique de création.

Historiquement, ce type d'approche est hérité des pratiques académiques des Écoles des Beaux-Arts, où la copie des œuvres des maîtres servait à l'étude et au développement des habiletés techniques (Lagoutte, 2016). Aujourd'hui, ces projets sont revisités dans une autre visée pédagogique : ils ne cherchent plus uniquement à reproduire, mais à engager une réflexion sur les procédés artistiques, à soutenir l'apprentissage de notions esthétiques ou encore à servir de tremplin vers une création plus personnelle. Le mimétisme devient ainsi un point d'entrée vers la compréhension d'une esthétique et l'appropriation d'un langage plastique.

Dans cette modalité de participation, l'élève agit à la fois comme interprète, artisan et expérimentateur. L'enseignant·e, pour sa part, joue un rôle de médiateur·trice entre l'univers de l'artiste et l'élève, en guidant la découverte, en contextualisant l'œuvre et en accompagnant les choix de transposition.

Certaines études récentes, notamment celles de Baryba (2022), soulignent le potentiel pédagogique de ces approches, encore très présentes en milieu scolaire. L'auteur note l'intérêt des élèves pour ces projets « accessibles », qui offrent un résultat tangible et rassurant, tout en permettant des comparaisons concrètes avec les œuvres observées. Il insiste toutefois sur l'importance de dépasser la simple copie :

[...] l'enjeu pédagogique n'est pas de se satisfaire d'une simple copie que l'élève consentirait à livrer, mais de s'appuyer sur la motivation intrinsèque liée à l'acte de copie pour mener à une démarche de création plus ouverte. (p. 11)

De plus, comme le soulignent Faucher et Boucher (2018), les gestes artistiques contemporains — tels que citer, pasticher, détourner, ironiser ou encore décontextualiser

— sont désormais fréquents dans la pratique des artistes. Ces stratégies peuvent être réinvesties dans un cadre scolaire pour nourrir la créativité des élèves et les inviter à transformer les références plutôt qu'à les imiter. Faucher et Boucher (2018) proposent ainsi de considérer ces gestes comme des « gestes transformateurs », qu'il est pertinent de faire émerger dès l'école.

En somme, cette modalité de participation permet une forme d'auctorialité partagée : en empruntant à des œuvres existantes, l'élève développe une posture d'explorateur·trice, tandis que l'enseignant·e, en proposant des stratégies de médiation ouvertes, facilite le passage d'un acte de reproduction vers une démarche de création personnelle et signifiante.

### **Réappropriation : adaptation d'une démarche artistique par l'enseignant·e et ses élèves**

Cette catégorie renvoie à une modalité de participation dans laquelle l'enseignant·e présente une œuvre, une démarche ou une approche artistique existante, puis invite les élèves à s'en inspirer pour en proposer leur version personnelle, adaptée à leur propre contexte.

Dans cette modalité, la réappropriation s'effectue en amont du processus de création, soit à l'intérieur même du cadre de production de l'œuvre, ce qui signifie que l'élève n'intervient pas sur une œuvre déjà existante, mais sur une proposition artistique qui est activée, traduite ou détournée dans un nouveau contexte. L'œuvre d'origine, avec ses consignes et contraintes, sert ainsi de matrice à un nouveau projet adapté par l'enseignant·e.

Un exemple représentatif de cette modalité est le projet *Inside Out* de l'artiste JR, dans lequel des groupes créent une œuvre collective à partir de portraits photographiques affichés dans l'espace public. En contexte scolaire, l'enseignant·e peut s'appropriier cette proposition artistique et la reformuler avec ses élèves afin de produire une œuvre adaptée au milieu. La démarche de l'artiste sert alors de point de départ à une création contextualisée, ancrée dans les réalités des élèves.

Dans ce type de participation, l'enseignant·e agit comme médiateur·trice entre une œuvre ou une pratique artistique existante et l'univers des élèves. Il ou elle propose un projet structuré, tout en laissant place à l'expression et à la signification personnelle.

### **Collaboration : contribution des élèves dans une proposition artistique cadrée par l'enseignant·e ou un·e artiste invité·e**

Cette catégorie s'inspire des pratiques de collaboration artistique où un·e artiste, ou, ici l'enseignant·e-artiste, assume en quelque sorte une fonction de directeur·rice artistique. L'œuvre collective est alors structurée autour d'un cadre initialement défini, tout en intégrant la participation active des élèves, en amont du processus de création.

Dans cette modalité, les élèves agissent en tant que collaborateurs. Leur apport est réel et significatif, mais il s'inscrit dans les paramètres fixés par l'enseignant·e ou l'artiste invité·e. Le travail collectif de création favorise l'être ensemble, mais pose un défi de mobilisation du groupe. Les niveaux de collaboration s'avèrent cependant très variables dans ce type projet. La collaboration prend parfois la forme d'une juxtaposition d'idées et de contributions dans la création de l'œuvre; elle devient ainsi une collaboration négociée ou encore une création commune au-delà de la production de chacun·e (Gattinger & Guilló, 2004). Il peut se créer un véritable relais entre création individuelle et collective, entre soi et le groupe (Majeau, 2022). Ce type de pratique est déjà bien présent dans les écoles, notamment à travers des projets collectifs à portée artistique, éducative ou citoyenne.

Ce modèle peut générer une certaine ambiguïté quant à l'auctorialité de l'œuvre produite. La signature du projet devient plurielle : elle relève autant de la conception initiale du cadre que de l'invention partagée qui en découle. La collaboration repose ainsi sur un équilibre entre la direction artistique assumée par l'adulte et la créativité des élèves qui donnent corps au projet.

### **La création conjuguée : convergence des démarches créatrices de l'enseignant·e et des élèves**

Nous avons choisi de remplacer le terme *cocréation* par celui de création conjugquée (Gagné, 2018), non parce que la cocréation serait inapplicable en milieu scolaire, mais parce que les réalités institutionnelles — telles que la figure d'autorité de l'enseignant·e et la gestion du temps de classe — limitent la possibilité de mener un projet dans lequel toutes les décisions seraient prises collectivement, comme l'exige une cocréation au sens strict.

La création conjugquée désigne une modalité de participation artistique dans laquelle la démarche de création de l'enseignant·e-artiste s'articule et interagit avec celle des élèves. Ce terme rend compte des dynamiques réelles du cadre scolaire, où l'enseignant·e assume une posture d'auteur·e tout en favorisant le processus d'augmentation de soi de chaque élève comme sujet auteur.

Dans ce modèle, l'enseignant·e conçoit une proposition de création ouverte ancrée dans sa propre subjectivité et pratique artistique, qu'il ou elle propose aux élèves afin qu'ils s'en saisissent de manière personnelle. La démarche de création de l'enseignant·e entre en résonance avec celle des élèves, qui adaptent la proposition à leurs propres intérêts, questionnements et sensibilités. Cette interaction repose sur une logique d'intersubjectivité et de coauctorialité.

L'enseignant·e agit donc comme créateur·trice et comme accompagnateur·trice. Elle ou il encourage et soutient l'autonomie de ses élèves. Ces derniers ne sont pas de simples exécutants, mais deviennent auteurs de leurs réalisations. Le projet est conçu comme une expérience significative plutôt qu'une tâche à accomplir. Ce modèle accorde une place centrale à la rencontre entre l'enseignant·e et l'élève, rencontre fondée sur la confiance, l'altérité, la subjectivité et la créativité partagée.

### **Pratique libre : autonomie créative de l'élève dans un cadre d'atelier structurant**

Cette catégorie correspond à une modalité de participation dans laquelle l'élève est au centre de son processus créatif. Inspirée notamment de l'approche Teaching for Artistic Behavior (TAB), cette pratique valorise le développement de comportements

artistiques authentiques, en accordant une large part de liberté de choix à l'élève (Mendonça & Nadon, 2022).

Dans cette approche, l'enseignant·e-artiste agit en personne-ressource et accompagnatrice : il ou elle organise l'environnement d'atelier, propose des procédés techniques, des matériaux, sans imposer de consignes fermées. L'élève est invité·e à entreprendre et à mener son propre projet en fonction de ses intérêts, de ses questionnements ou de son imaginaire. L'espace de création devient ainsi un lieu de recherche personnelle où l'élève explore, expérimente et prend des risques.

Dans ce type de participation, l'élève est l'auteur de ses productions. La posture enseignante soutient une éthique de l'autodétermination artistique, qui repose sur la confiance dans les capacités de création des élèves. Le projet artistique devient ici un espace d'expression singulier, où la construction du sens émerge principalement d'une démarche individuelle.

### **Pratique informelle : création autonome hors du cadre scolaire**

Cette catégorie réfère aux pratiques artistiques développées de manière autonome par les élèves en dehors du contexte scolaire formel. Inspirée des travaux de Richard (2005), cette typologie met en lumière les formes de création que les jeunes investissent librement dans leur quotidien, à travers des activités comme le dessin spontané, le graffiti, le bricolage, la création numérique ou encore le design vestimentaire.

Ici, l'élève est pleinement auteur : il ou elle choisit librement les sujets, les matériaux, les styles, les formats et les moments de création. Il n'y a pas d'intervention directe de l'enseignant·e ni d'évaluation associée. La motivation est intrinsèque, souvent liée à une nécessité d'expression personnelle, à l'appartenance à une communauté culturelle ou à un désir de partage et de reconnaissance sociale dans des sphères autres que l'école.

En résumé, la pratique informelle relève d'une création libre, auto-dirigée et contextualisée dans la vie quotidienne. Elle révèle la capacité des jeunes à investir des formes de production artistique qui échappent aux cadres, mais qui peuvent profondément participer à leur développement identitaire, esthétique et social.

## **Le commissariat : mise en relation et valorisation des productions des élèves par l'enseignant·e**

Cette catégorie décrit une pratique pédagogique dans laquelle l'enseignant·e conçoit une exposition à partir des réalisations artistiques de ses élèves. À la manière d'un·e commissaire d'exposition, l'enseignant·e sélectionne, agence et met en espace les œuvres produites en classe, en tenant compte de leur potentiel de dialogue, de leur diversité ou de leur portée expressive.

Dans ce type de participation, les élèves sont artistes-auteurs de leurs œuvres, tandis que l'enseignant·e assume un rôle de médiateur·trice culturel·le, qui interprète et valorise les productions dans une démarche curatoriale. Certain·es créent de réels dispositifs d'exposition vivant à leur tour, comme pour les élèves, un processus d'augmentation de soi. Cette mise en exposition permet d'accorder une visibilité et une reconnaissance aux démarches des élèves et à celle de l'enseignant·e, tout en les inscrivant dans une perspective collective et signifiante.

## **Conclusion**

La lecture du texte de Casemajor, Lamoureux et Racine (2016) a été une source d'éclairage précieuse pour mieux articuler une vision de la dynamique relationnelle avec les élèves en classe d'arts plastiques et identifier les types d'approches pédagogiques observées en milieu scolaire.

L'ébauche de cette première typologie a constitué un exercice particulièrement stimulant. Elle a été présentée lors du colloque CRÉA (mai 2024) ainsi qu'à l'occasion du Congrès de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques (novembre 2024). Les échanges avec les auditoires ont confirmé la pertinence de cette démarche et la nécessité d'en faire un objet de recherche à part entière.

Les retombées suivantes ont été identifiées :

- **Conciliation des tensions identitaires vécues par les enseignants en arts** : par une prise de conscience de leur part de créativité dans la conception pédagogique et la planification annuelle, les enseignant·es peuvent mieux répondre à leur besoin de créer.
- **Alignement pédagogique et diversité des apprentissages** : mieux cibler les apprentissages visés à travers une variété de projets permet de rejoindre des élèves aux profils divers, selon les intentions pédagogiques.
- **Planification réfléchie selon l'effort requis** : la diversité des approches permet à l'enseignant·e, notamment en début de carrière, d'alterner entre des projets plus exigeants et d'autres plus légers, favorisant ainsi un équilibre et une régénération des énergies selon des moments clés de l'année scolaire.
- **Reconnaissance de l'auctorialité de chacun·e** : reconnaître la contribution des élèves et de l'enseignant·e dans l'acte créateur favorise la satisfaction et la persévérance dans le travail ainsi que le développement de valeurs éthiques dans l'enseignement des arts.

Cette typologie demeure en développement et nécessitera d'être mise à l'épreuve sur le terrain afin d'en affiner les contours et la portée. Un tel outil présente un potentiel significatif pour soutenir la formation des futur·es enseignant·es en arts plastiques, en les aidant à mieux comprendre la complexité des postures professionnelles et des dynamiques pédagogique-artistiques propres à leur champ d'intervention.

## Références

- Ardouin, I. (1997). *L'Éducation artistique à l'école*. ESF.
- Baryga, P. (2022). Le modèle « à la manière de... » ou comment en sortir. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16. <https://doi.org/10.7202/1096914ar>
- Bonin, H., Duval, H., Blondin, D., & Théberge, M. (2017). *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Bonin, H., & Rhéaume, M. (2023). Identité professionnelle de l'artiste-pédagogue : dualité et complémentarité? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(1), 57–61. <https://doi.org/10.7202/1107545ar>
- Casemajor, N., Lamoureux, È., & Racine D. (2016). Art participatif et médiation culturelle : typologie et enjeux des pratiques, dans Cécile Camart, François Mairesse, Cécile Prévost-Thomas et Pauline Vessely (dirs.) *Les mondes de la médiation culturelle*. Volume 1 : approches de la médiation, L'Harmattan, pp. 171-184.
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4993>
- Faucher, C. et Boucher, A.-C. (2018). Réflexion sur les nouvelles modalités de création en classe d'art. *Vie des arts*, 253, 93.
- 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.
- Gattinger, K., & Guillò A. (2004). La création collective n'a ni chef, ni rênes, ni cheval : entretien avec Germain Roesk. *Plastik : Revue du Centre d'études et de recherches en arts plastiques (CÉRAP)*, 4, 13-48.

Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*. Exils.

Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. ESF.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc ( dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 19-36). CRP.

Lagoutte, D. (2016). *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Hachette éducation.

Majeau, C. (2022). *De la marge vers le large : mise en lumière d'un dispositif de création à relais en art socialement engagé* [Thèse, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/15895/>

Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Érès.

Mendonça, P., & Nadon, C. (2022). L'approche tab : soutenir le développement de comportements artistiques chez l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Vison*. Consulté à l'adresse <https://revuevision.ca/lapproche-tab/>

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique éditions.

Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.