

La gestion particulière de la classe d'arts plastiques et multimédia au secondaire

Maryse Gagné, Ph.D., Anne Deslauriers, Ph.D. et Martin Lalonde, Ph.D.

Volume 12, numéro 1, automne 2022

La gestion de classe : une tâche complexe à maîtriser

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097615ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097615ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (imprimé)

1927-3223 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagné, M., Deslauriers, A. & Lalonde, M. (2022). La gestion particulière de la classe d'arts plastiques et multimédia au secondaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 6–11. <https://doi.org/10.7202/1097615ar>

Résumé de l'article

Dans le cours d'arts plastiques en milieu scolaire règne une énergie perceptible par quiconque passe devant la porte. Poser le pied dans le local d'art consiste à pénétrer dans un univers entraînant, animé et imprévisible qui participe à l'élan créateur des élèves. Fondamentalement interdisciplinaire, l'enseignement des arts plastiques au secondaire poursuit la mission de l'école québécoise en développant la créativité de l'élève et sa capacité à comprendre et apprécier les représentations, les « images », auxquelles elle ou il se confronte dans son expérience du monde. L'atelier d'arts plastiques, tout comme celui de multimédia, se veut donc, avant toute chose, des lieux de recherche et d'exploration où, pour reprendre une expression qu'ils emploient souvent, les élèves peuvent « être libres », ce qui n'est pas le cas pour tout le cursus. Cette liberté se manifeste dans leurs actions et leurs comportements individuels, collectifs et en relation avec leur environnement. Il ne fait aucun doute qu'en raison de la nature mouvante de cette discipline, les élèves s'y expriment d'une manière tout autre. Par conséquent, une gestion de classe particulière est requise, prenant en compte la nature complexe et imprévisible de chaque situation d'apprentissage.

La gestion particulière

de la classe d'arts plastiques et multimédia au secondaire



MARYSE GAGNÉ, Ph.D.

Maryse Gagné est professeure en éducation artistique à l'École des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal depuis 2014 et y agit comme directrice adjointe des programmes de premier cycle depuis 2021. Auparavant, elle a enseigné les arts visuels et médiatiques à l'ordre secondaire pendant vingt ans dans des écoles publiques du Centre de services scolaire de Montréal. Depuis 2018, elle est diplômée du programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM. Sa recherche développe les concepts d'enseignement-crédation et d'enseignant-artiste, postulant que les schèmes développés en création artistique peuvent s'actualiser dans la pratique pédagogique. Le modèle incite les enseignants en arts plastiques, mais possiblement aussi les enseignants de toutes disciplines, à concevoir leur enseignement comme un travail de création. Ses intérêts de recherche actuels portent sur l'enseignement-crédation, l'éducation artistique systémique et le sens des apprentissages.



ANNE DESLAURIERS, Ph.D.

Anne Deslauriers a enseigné les arts plastiques au secondaire à Laval pendant une vingtaine d'années. Parallèlement, elle a été chargée de cours à l'École des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal et a été professeure adjointe dans une autre université québécoise de 2019 à 2022. Depuis 2021, elle est conseillère pédagogique à la *Fondation Grantham pour l'art et l'environnement*. De retour à l'UQAM, elle occupe aujourd'hui un poste de professeure au sein de la formation en enseignement des arts visuels et médiatiques. Durant sa carrière, elle a maintes fois été récompensée pour les projets artistiques et pédagogiques menés en milieu scolaire. Ses présents travaux de recherche visent principalement à réfléchir l'éducation artistique dans le contexte socioécologique actuel, ainsi qu'à arrimer l'éducation artistique et l'éducation relative à l'environnement.

De nouveaux axes de recherche sont explorés pour les domaines liés à l'inclusion sociale et scolaire de même que pour l'accompagnement de personnes âgées dans la construction ou la reconstruction d'un rapport à l'art et à l'environnement.



MARTIN LALONDE, Ph.D.

Martin Lalonde est professeur associé à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Il œuvre à titre de spécialiste des pédagogies innovantes et de la didactique des arts plastiques et médiatiques auprès des adolescents. Ses recherches s'intéressent à l'impact des technologies numériques mobiles sur l'enseignement et l'apprentissage en arts visuels et en communication. Ses récents travaux abordent plus particulièrement l'impact de l'augmentation virtuelle des environnements éducatifs et des technologies immersives sur la motivation et l'engagement des apprenants en contexte scolaire interdisciplinaire. On retrouve de plus parmi ses champs d'intérêt les fondements théoriques et pratiques des curriculums de formation en arts, l'impact des réseaux sociaux et de l'image conversationnelle sur les littératies médiatiques multimodales, les méthodologies de recherche-design et de recherche visuelle ainsi que la sociologie de l'éducation artistique.

Dans le cours d'arts plastiques en milieu scolaire règne une énergie perceptible par quiconque passe devant la porte. Poser le pied dans le local d'art consiste à pénétrer dans un univers entraînant, animé et imprévisible qui participe à l'élan créateur des élèves. Fondamentalement interdisciplinaire, l'enseignement des arts plastiques au secondaire poursuit la mission de l'école québécoise en développant la créativité de l'élève et sa capacité à comprendre et apprécier les représentations, les « images », auxquelles elle ou il se confronte dans son expérience du monde. L'atelier d'arts plastiques, tout comme celui de multimédia, se veut donc, avant toute chose, des lieux de recherche et d'exploration où, pour reprendre une expression qu'ils emploient souvent, les élèves peuvent « être libres », ce qui n'est pas le cas pour tout le cursus. Cette liberté se manifeste dans leurs actions et leurs comportements individuels, collectifs et en relation avec leur environnement. Il ne fait aucun doute qu'en raison de la nature mouvante de cette discipline, les élèves s'y expriment d'une manière tout autre. Par conséquent, une gestion de classe particulière est requise, prenant en compte la nature complexe et imprévisible de chaque situation d'apprentissage.

Peu d'études se sont intéressées à la gestion de la classe d'arts plastiques et multimédia au secondaire et notre expérience pratique en arts au secondaire ainsi qu'en supervision de stagiaires en enseignement des arts nous permet de discuter de quelques-unes de ses facettes. Dans cette optique, le présent article se décline en quatre parties, soit 1) les lieux de création à l'école ; 2) la classe d'arts plastiques et de multimédia comme écosystème ; 3) le local d'arts plastiques et le rapport affectif qu'entretiennent les élèves avec lui et 4) la relation pédagogique et ses composantes.

1) Les lieux de création à l'école

L'atelier d'arts plastiques et le laboratoire de création multimédiatique sont des lieux qui se distinguent de la classe traditionnelle, autant dans leur organisation spatiale et matérielle que dans les relations pédagogiques qui s'y déploient. C'est pourquoi les questions relatives à la gestion de classe requièrent une approche particulière qui tienne compte des circonstances spécifiques à ce type de terrain et des situations qui y surviennent plus fréquemment qu'ailleurs.

La classe d'art peut être comparée à un atelier d'artiste. À la différence, l'atelier scolaire est collectif et peut généralement accueillir un bassin de quatorze groupes comprenant trente-trois élèves chacun, groupes comme élèves évoluant au rythme des différentes phases du processus de création (Gosselin et coll., 1998). Même quand ils sont aussi remplis, la classe d'arts plastiques et le laboratoire multimédiatique doivent d'abord et avant tout être accueillants, éclairés et ordonnés.

À ce sujet, soulignons qu'en arts plastiques, le mobilier de la classe est souvent déplacé selon les projets en cours. Le nombre d'élèves dans le groupe-classe, leur niveau ainsi que le type de projet auxquels elles et ils s'adonnent (œuvre collective, installation, sculpture grand format, projets personnels, etc.) modifient sans arrêt l'aménagement du local. La disposition des tables favorise une division de l'espace qui permette à tout le monde de bien voir l'enseignant lorsqu'il s'adresse au groupe.

Par ailleurs, chaque élève doit pouvoir facilement accéder à l'écran commun devant la classe, au tableau et au lieu où les démonstrations se font. Ainsi, la classe est optimisée en fonction de ses propriétés physiques pour le travail en atelier, les discussions et le travail en groupe. Chaque élève a sa place attirée, où elle ou il est confortable. L'organisation spatiale de la classe doit aussi offrir un accès facile et dégagé aux différents matériaux et lavabos. Des dispositifs de rangement pour le matériel, les outils et les travaux en cours ont été prévus, de même que des dispositifs d'installation des réalisations terminées, qui permettront de les apprécier en permanence. Une saine gestion de classe s'adapte donc doublement: à chaque dynamique de groupe et à chaque projet d'arts plastiques qu'elle accompagne.

Quant à lui, le laboratoire de création multimédiatique offre un espace muni d'équipements numériques onéreux

qui nécessitent une gestion et un entretien soutenus. Les ordinateurs, tablettes et caméras, pour ne nommer que ceux-là, sont couramment manipulés et exigent l'établissement et le respect de plusieurs systèmes: une identification contrôlée, un rangement efficace des divers appareils, ainsi qu'une prévention et un signalement des pertes et des bris. Ceci contribue à augmenter et complexifier le niveau de gestion de classe. Toutes ces particularités amènent donc le corps d'enseignement spécialiste en arts à mettre en œuvre des stratégies de gestion de leurs classes qui tiennent compte de l'organisation spatiale et matérielle de l'atelier et du laboratoire.

À travers ce bref survol descriptif des locaux d'art, nous avons voulu montrer la cohabitation complexe des nombreux éléments devant être considérés dans l'exercice d'une gestion de classe en art. Mais une telle description ne permet pas de bien saisir à quel point tous ces éléments s'entrecroisent sur le terrain. Pour ce faire, considérons à présent la dynamique des lieux comme un écosystème.

2) La classe d'arts plastiques et de multimédia comme écosystème

Afin de prendre en compte la dynamique des lieux comme un écosystème, nous nous référons dans cette section aux écrits d'Edgar Morin (2014) et d'Henri Laborit (1970) pour montrer comment leur théorie de la complexité peut nous aider à mieux comprendre et ainsi à mieux intervenir dans les dynamiques à l'œuvre dans l'atelier et le laboratoire de création artistique et médiatique à l'école.

D'entrée de jeu, Edgar Morin (2005) nous rappelle que le terme « complexe » est issu du latin « complexus », qui signifie « tissé ensemble ». Tenter de comprendre tout phénomène humain implique donc de considérer la totalité des éléments qui interagissent au sein d'un environnement, raison pour laquelle nous parlons ici d'un écosystème. Ces éléments sont bien entendus constitués des êtres vivants qui entrent en relation dans un environnement donné, mais aussi des multiples composantes et circonstances propres à cet environnement. Un écosystème inclut donc le contenant comme le contenu, le cadre comme celles et ceux qui l'habitent. Dans le cas de l'atelier d'arts plastiques, les circonstances spatiales et matérielles du lieu, les consignes de la personne qui enseigne ainsi que les comportements des élèves sont tous interconnectés. Comme dans tout système vivant, le moindre changement apporté à une composante, aussi minime soit-elle, entraînera fort probablement des transformations au fonctionnement de l'ensemble de l'écosystème. Ainsi, des composantes aussi simples que l'intégration d'un outil de création ou les procédures d'utilisation d'un ordinateur peuvent avoir des impacts majeurs sur le fonctionnement de l'ensemble de la gestion de classe.

Ainsi, pour Morin (2005), la complexité réside avant tout dans la manière de concevoir la connaissance: l'analyse d'une situation

passer par sa fragmentation, soit le fait d'en isoler les concepts constitutifs. Or, il faudrait plutôt, selon Morin, considérer la totalité et les liens des éléments constitutifs d'un phénomène pour entrevoir le spectre de ses possibilités, considérant qu'un écosystème est surtout, comme tout être vivant, foncièrement imprévisible.

Nous nous appuyons aussi sur le concept de « l'imagination créatrice » élaboré par Laborit (1970). Dans les écrits de Laborit, cette idée ne fait pas référence à la création artistique, mais plutôt à la capacité d'un être vivant à synthétiser ses connaissances sur un environnement afin de reconfigurer son rapport à ce milieu. Comme chez Morin, il s'agit ici d'une question de rapport à la connaissance. La structure de la connaissance de l'environnement d'un individu se complexifie lorsque celui-ci est en mesure d'identifier de nouveaux liens dans le fonctionnement des composantes de cet environnement. Ainsi, nous rejoignons la triple mission du programme de formation de l'école québécoise où l'élève construit sa vision du monde, développe son pouvoir d'action et structure son identité (gouvernement du Québec, 2007).

Par ailleurs, dans l'atelier et le laboratoire de création, l'élève est libre d'explorer et de répondre par le biais de la création artistique aux propositions de son enseignant ou de son enseignante. À l'instar de l'artiste contemporain, elle ou il est invité d'une certaine manière à transgresser, ou plutôt à aller au-delà, des limites du cadre dans lequel elle ou il s'inscrit avec sa création ou avec ses outils de lectures des œuvres. N'est-ce pas le propre du domaine artistique que de remettre en question des enjeux conceptuels et formels du culturel et du social à travers les objets, les manifestations et les discours sur l'art ?

Ce principe issu de la complexité où l'enseignant ou l'enseignante d'art cherche à établir les meilleures conditions d'un environnement pour le développement de « l'imagination créatrice » de ses élèves influence fortement la manière avec laquelle elle ou il négociera les aspects de sa gestion de classe. Comme le premier principe où il est amené à accepter une part d'imprévisibilité dans le déroulement des activités de sa classe, il ou elle doit parvenir à relier les notions antagonistes (Morin, 2005) du contrôle de classe et de la liberté des élèves afin de permettre à ces derniers d'atteindre les objectifs d'apprentissages propres au domaine des arts.

Ces principes nous mènent à reconsidérer notre approche de la gestion de classe. Il ne s'agit plus d'une simple gestion efficace des lieux, bien qu'elle soit indispensable, ni d'une méthode éprouvée qui produirait invariablement les mêmes résultats. Nous adoptons plutôt une posture ouverte qui vise à contrôler certaines variables d'un environnement tout en considérant la grande part d'imprévisible qui demeure à plusieurs niveaux. Cette ouverture de l'enseignante ou l'enseignant favorise une lecture plus intégrée de sa classe et du sensible s'y développant, comme dans tout écosystème vivant et dynamique.

Attardons-nous à présent à celles et ceux, indispensables, qui participent à dynamiser cet écosystème: les élèves. Afin d'exemplifier plus clairement comment de tels principes peuvent être mis en pratique, observons plus particulièrement les dynamiques du rapport à l'élève dans un tel écosystème.



3) Le local d'arts plastiques et le rapport affectif qu'entretiennent les élèves avec lui

L'expérience des arts plastiques à l'école demande d'habiter l'espace autrement que dans une classe conventionnelle. Comme nous l'avons déjà soulevé, la classe d'art offre un espace de travail différent des autres disciplines, où les repères semblent davantage dispersés.

Les caractéristiques physiques de l'environnement scolaire sont étroitement liées aux comportements affectifs des élèves (Abbas et Othman, 2010). Selon Thievenaz, Broussal et Delcroix (2018), « tout individu se construit au travers de ses relations avec son environnement » (p. 153). Les élèves en arts plastiques n'échappent pas à cette logique. Pour plusieurs, « aller en art », une expression qui parle d'elle-même, consiste à atterrir dans un environnement confortable. Ainsi, comme le stipulent Nelson et coll. (2018, trad. libre), « les cours d'art placent les élèves dans un environnement d'apprentissage particulier » (p. 227). Lors d'un entretien mené par Thomson et Hall (2021), « les élèves ont comparé leur local d'art à un "sanctuaire" de la vie scolaire quotidienne, un lieu où elles et ils "appartenaient" et pouvaient "être elles et eux-mêmes" » (p. 601, trad. libre).

Ainsi, en arrivant dans « leur » local d'arts plastiques, les élèves prennent place sur de hauts tabourets et socialisent ensemble autour de vastes tables portant parfois les marques des outils, graffitis et autres médiums utilisés. Dans cet espace, les éclats de peinture, éclaboussures d'argile et traces d'eau sur les murs sont chose courante. Dans ce décor à la fois inhabituel et vibrant, les élèves, infusées et infusés de l'énergie du lieu, ont souvent tendance à s'exciter. La dynamique physique et particulière d'une classe d'art augmente les risques de débordements (Deslauriers, 2022).

Notre expérience sur le terrain a quant à elle révélé qu'un tel environnement amène certains élèves à oublier le contexte d'apprentissage. Dans certains cas, « les règles de l'école, d'un bon comportement en classe, de l'écoute des consignes ou de l'importance de demeurer dans un état de concentration sur sa tâche » en viennent même à disparaître (Laroche, 1999). À cela s'ajoutent certaines formes de résistance des jeunes. La plus populaire, un bavardage incessant, noie littéralement de grandes parties du cours. Hérou (2010) mentionne que « le bavardage constitue une des formes essentielles de cette résistance: il signifie une absence de concentration sur l'activité proposée par l'enseignante ou l'enseignant, qui vise justement à être le centre de la situation » (p. 54). Les personnes qui enseignent l'art doivent surveiller une telle tactique et savoir mettre un terme au bavardage lorsqu'il rend la classe dysfonctionnelle. Encore une fois, nous constatons que tout est lié et relié: lorsque la classe est fonctionnelle et ordonnée, elle répond favorablement au besoin de stabilité des jeunes, accroît le sentiment d'appartenance des jeunes et « lutte contre la dispersion » (Meirieu, 2011). On peut supposer que les élèves d'une classe bien rangée seront moins enclins et enclins à prendre une mauvaise direction dans leur parcours, l'ordre physique représentant une certaine autorité symbolique.

De plus, la bonne tenue du local sert à promouvoir des valeurs essentielles au vivre-ensemble et permet d'éliminer une partie du temps consacré à la gestion de matériel en présence des élèves. Quand on se sent bien dans un lieu, on a envie d'y être, d'y rester et d'y revenir. Lorsque la classe est organisée de façon que ses modes de fonctionnement soient bien compris des élèves, un climat de confiance et de sécurité peut s'établir. Chacune et chacun peut travailler à son rythme et selon ses préférences, sans nécessairement devoir s'adonner à une même activité au même moment, ce qui rend possibles les apprentissages autodéterminés. En effet, un bon encadrement des élèves formera une base stable à partir de laquelle il sera possible de se déplacer, s'exprimer et bouger avec liberté. Par ailleurs, le rapport qu'entretiennent les élèves avec leur local semble toucher leur quête identitaire, ce qui nous mène vers l'importance que prend la relation pédagogique dans une gestion efficace de classe d'art.

4) La relation pédagogique et ses composantes

Une gestion de classe saine et efficace permet de garder les élèves en contact avec les activités d'apprentissage (Legendre, 1993) et de développer une saine relation pédagogique avec elles et eux. Une telle relation minimise l'énergie déployée à maintenir la discipline. Pour l'établir et la maintenir, certaines valeurs nous semblent indispensables et peuvent devenir les paramètres essentiels d'une bonne gestion de classe (Gagné, 2018).

D'abord, un climat de confiance se fonde sur le respect mutuel. Lorsqu'il est installé, celui-ci génère une bonne atmosphère de classe qui conduit les élèves vers la spontanéité et l'engagement de la subjectivité, tous deux nécessaires à la création. Ce prérequis est l'un des fondements de la relation pédagogique, où la personne qui enseigne peut se sentir en confiance et se concentrer sur chaque élève et la création qui prend forme à travers elle ou lui. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant croit en ses élèves, il fait le « pari de l'éducabilité » (Meirieu, 2011), où on comprend que les élèves s'ajustent très souvent à l'image qu'on leur renvoie d'eux-mêmes. Une fois un tel mode de vivre-ensemble établi, c'est-à-dire une relation qui soit construite en collaboration avec les élèves, il fonctionne de pair avec une organisation humaine et matérielle pour favoriser l'autonomie et la capacité de chaque personne de la classe à endosser des responsabilités. La gestion de premier niveau se mobilise et se resserre et l'enseignante ou l'enseignant peut faire confiance à ses élèves et progressivement relâcher son contrôle sur elles et eux.

Dans un autre ordre d'idées, l'engagement du personnel enseignant a un impact considérable sur le climat psychologique de la classe. Engagé et libre d'investir sa subjectivité dans ses projets, il est porteur d'un élan qu'il transmet à ses élèves. Gaudreau (2017) affirme en ce sens que l'un des éléments les plus importants dans l'enseignement en art consiste à demeurer engagé dans les activités proposées. Desaulniers et Jutras (2012) ajoutent que si l'apprentissage se doit d'être signifiant pour les élèves, il doit « d'abord et avant tout être significatif pour les enseignantes et enseignants

qui le mettent en œuvre » (p. 87). En ce sens, des projets significatifs et porteurs de sens participent à mobiliser toutes les instances de la situation pédagogique et, par conséquent, à réduire la nécessité d'interventions disciplinaires. À travers son engagement, la personne qui enseigne peut établir les bases d'une relation saine avec ses élèves en leur témoignant sa confiance.

Rappelons que tout ou toute élève désire être reconnue ou reconnu par quiconque lui enseigne. Cette reconnaissance devient même une condition pour que l'élève s'ouvre aux propositions de création du corps professoral. Jonnaert et Vander Borgh (2009) constatent que « l'élève accepte de pratiquer son métier d'élève parce que l'enseignante ou l'enseignant respecte la personnalité de l'individu qui est derrière l'élève » (p. 160). Une reconnaissance et un respect ressentis par les élèves à leur égard contribuent à établir un climat sain. C'est le socle sur lequel elles et ils peuvent s'engager sans réserve dans leur travail de création, participant du même coup à réduire la nécessité de gérer la classe. Pour solidifier et continuer à ériger ce socle, il faut aussi miser sur ce qu'on appelle la présence à l'expérience.

La présence à l'expérience demande à l'enseignante ou l'enseignant d'avoir une attitude de présence à la situation, qui lui permet de s'adapter aux fluctuations du groupe et aux aléas, qui sont fréquents dans la classe-atelier. On pratique ainsi une forme de pédagogie de la situation (Barret, 1989) qui dépend beaucoup de l'aptitude de la personne pédagogue « à identifier, dans le vécu, ici et maintenant, les temps forts ou faibles, les faits essentiels ou accessoires, les émotions visibles ou presque invisibles, les accentuations individuelles ou collectives, tout élément hasardeux, inopiné, aléatoire qui pourrait surgir et ainsi ajouter au vécu, sans oublier les éléments « classiques » prévus, programmés [et] qui peuvent, eux aussi, être utilisés puisque faisant partie de la situation » (p. 61).

En outre, dans un référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer, Gosselin et al. (2014) soulignent que la présence à soi au monde et à l'expérience fonde l'une des ressources essentielles pour créer. Cette condition pose la question suivante: puisque la présence à soi

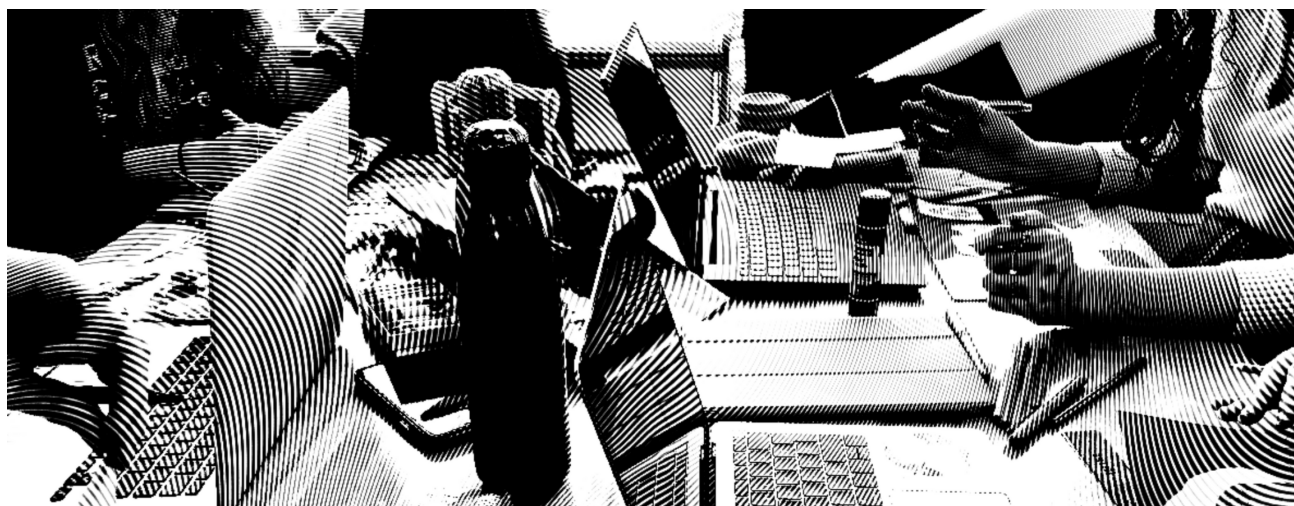
passé nécessairement par un processus de connaissance de ce soi, comment y arriver ? Comment la favoriser et l'établir ? Par où commencer ?

Il ne fait aucun doute que la pratique réflexive (Schön, 1987) favorise le processus de connaissance de soi, pour déboucher sur un examen de fond. Susi (1996) explique que « la personnalité et l'expérience de l'enseignante ou l'enseignant, ses croyances, ses valeurs et ses préférences personnelles sont le fondement sur lequel repose toute stratégie éducative efficace pour faire face au comportement des élèves » (p. 64, trad. libre). Gaudreau et al. (2012) insistent: « plus les croyances d'efficacité de l'enseignante ou l'enseignant sont faibles, plus les comportements inappropriés en classe sont élevés » (p. 86). Qui plus est, une des observations tirées d'une étude pilote (OCDE, 2018) révèle que

« plus les enseignantes et enseignants développent leurs connaissances en gestion de la classe, plus elles et ils ont confiance en leur capacité à maîtriser les processus globaux d'enseignement et d'apprentissage. Les connaissances en gestion de la classe semblent aussi avoir une plus forte incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants que l'apprentissage de la planification des cours » (p. 2).

Toute personne qui enseigne doit donc bien se connaître elle-même pour optimiser son efficacité en gestion de classe. C'est à elle que revient la responsabilité de délimiter les paramètres de sa classe, et c'est bien une fois convaincue de son importance et de son efficacité, qu'elle devient en mesure de le faire.

Nous avons vu qu'un climat de confiance entre le personnel enseignant et les élèves, un engagement de part et d'autre, une présence à l'expérience ainsi qu'une connaissance de soi contribuent tous ensemble à nourrir une saine relation pédagogique. Une telle relation permet donc, à notre sens, moins d'interventions disciplinaires et une gestion de classe équilibrée.



Conclusion

Cet article a permis d'entamer une réflexion autour de la gestion de classe particulière en enseignement des arts plastiques, et d'entrevoir ses nombreuses facettes. Nous avons fait converser les perceptions recueillies sur le terrain, à savoir dans la classe-atelier, et celles issues de notre expérience universitaire. Vu la complexité du sujet traité, d'autres recherches pourraient clarifier et approfondir les pistes que nous n'avons qu'esquissées. Espérons tout de même, pour le bien des communautés étudiantes comme enseignantes, qu'elles soient, comme dans tout écosystème en bonne santé, abondantes et variées.



Références

- Abbas, M. Y., et Othman, M. (2010). Social behavior of preschool children in relation to physical spatial definition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (5), 935-941.
- Barret, G. (1989). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation* (2^e éd., revue et augm.). Outremont, QC: Recherche en expression
- Desaulniers, F. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, A. (2022). *Sous presse. Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire: artographie et anasynthèse* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Québec: Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, I.-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.
- 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*. Consulté à l'adresse <http://www.compétenceacréer.uqam.ca>
- Hélou, C. (2010). Résister pour exister: le défi des élèves. *Education et sociétés*, (1), 51-63.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Laborit, H. (1970). *L'homme imaginant: Essai de biologie politique*. Union générale d'éditions.
- Laroche, L. (1999). Classroom management in the art room. *Arts & Activities*, (126), 62-63.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin
- Meirieu, P. (2011). *Lettre à un jeune professeur* (2^e éd.). Paris: ESF.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Le défi de la complexité* [Conférence]. Unexpected source of inspiration (USI) events. <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57jm371w>
- Nelson, M. A., Caldarella, P., Hansen, B. D., Graham, M. A., Williams, L., et Wills, H. P. (2018). Improving student behavior in art classrooms: An exploratory study of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 227-238.
- OCDE. (2018). Gestion de la classe: comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ? Observations tirées d'une étude pilote. *L'enseignement à la loupe*, (19), Paris: Éditions OCDE.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Susi, F. D. (1996). Becoming a behavior-minded art teacher. *Art Education*, 49(5), 62-70.
- Thievenaz, J., Broussal, D., et Delcroix, C. (2018). La classe: un lieu de socialisations multiples. *Les Dossiers Des Sciences De L'éducation*, 39(39), 151-165. <https://doi.org/10.4000/dse.2440>
- Thomson, P., et Hall, C. (2021). 'You just feel more relaxed': An Investigation of Art Room Atmosphere. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3), 599-614.