

RÉFLEXIONS D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE AUTOUR D'UNE ŒUVRE D'ART CONTEMPORAIN COMME MOYEN D'ÉCO-SENSIBILISATION DES ÉLÈVES^{1,2}

MAIA MOREL *Chercheure invitée Institut National de la Recherche Scientifique
Chaire Fernand Dumont pour la culture, Montréal, QC*

RÉSUMÉ. Cette étude vise à analyser les représentations d'enseignantes du primaire sur l'éducation artistique et sur le rôle possible de l'art contemporain dans le processus de sensibilisation des élèves à l'écologie. Elle a été menée par le biais d'un entretien de groupe, suivi d'un atelier pratique puis d'un questionnaire. L'auteure rapporte comment les participantes ont découvert le potentiel éducatif que peut présenter une œuvre d'art contemporain pour un travail d'éco-sensibilisation en classe. L'évolution de leurs réflexions au cours des différentes étapes de l'étude sur le rôle des arts plastiques à l'école est également présentée. Les résultats avancent la nécessité de valoriser l'enseignement artistique, particulièrement l'art contemporain, pour l'éducation relative à l'environnement.

PRIMARY TEACHERS' REFLECTIONS ON THE USE OF A CONTEMPORARY WORK OF ART AS AN ECO-AWARENESS TOOL FOR STUDENTS

ABSTRACT. This study seeks to analyze primary teachers' representations of art education and on the potential role of contemporary art in raising students' awareness of ecology. Data was collected through a focus group discussion followed by a practical workshop and a questionnaire. The author reports on how the participants (all women) discovered the educational potential of a contemporary work of art in raising eco-awareness in the classroom. The evolution of their reflections on the role of plastic arts in school, recorded throughout the study's different phases, is also presented. The results emphasize the need to support the use of art education, particularly contemporary art, in environmental education.

Longtemps cantonné à des lieux spécialisés (par exemple, collections, galeries, musées), ou à des formes convenues lorsqu'il occupait l'espace public, l'art visuel affiche aujourd'hui haut et fort son ambition sociale (Ardenne, 1999a ; Liot, 2010). Libéré du diktat technique, l'art visuel s'affirme comme un lieu essentiel de questionnement et d'analyse du monde. C'est pourquoi, comme le rappelle Claude Capelier (2007), il est essentiel de :

lutter contre la tendance à cantonner les arts dans le rôle de “supplément d’âme” ; leur donner ou leur rendre une place reconnue au cœur de la vie collective. Il s’agit, notamment, de mettre à profit la contribution qu’ils peuvent apporter en matière d’intégration ou d’enrichissement des liens sociaux. (p. 6)

À cet égard, le rôle de l’art dans l’enseignement, et dans l’éducation au sens large, gagnerait à faire l’objet d’un réexamen de fond : les disciplines artistiques peuvent certainement jouer un rôle dans la sensibilisation aux grands défis des sociétés modernes, dont la protection de l’environnement.

Les arts sont actifs dans l’éducation liée aux problèmes de l’écologie dans la mesure où ils abordent ce champ de réflexion spécifique, soit sous forme de créations spécialisées – l’éco-art qui tente de s’imposer comme une forme originale d’expression (voir des initiatives comme *Greenmuseum*) – soit plus généralement dans le cadre du rôle médiateur qu’ils revendiquent de plus en plus.

À travers le point de vue d’enseignantes du primaire (en stage de formation continue), le présent texte examine comment l’éducation artistique s’articule avec l’éducation relative à l’environnement et, spécialement, dans quelle mesure l’œuvre d’art peut servir en tant que possible outil d’éco-sensibilisation pour les élèves. Cette contribution est divisée en quatre chapitres. Le premier situe brièvement la problématique de recherche. Le deuxième fait état du cadre de référence. La méthodologie de recherche utilisée est présentée dans le troisième chapitre. Finalement, le quatrième chapitre est consacré aux conclusions, ainsi qu’à des recommandations de futures pistes de recherche.

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Figurant au premier rang des questionnements contemporains sur les objectifs de l’école, l’éducation au vivre-ensemble renvoie à une vaste mosaïque de concepts et de pratiques orientés avant tout vers les fondements de la vie sociale et citoyenne (Broquet, 2007 ; Marsolais et Brossard, 2000). D’ailleurs, l’éducation au vivre-ensemble inclut de manière croissante un souci écologique qui est considéré comme une valeur essentielle de la dimension humaine (Organisation des Nations Unies, n.d.). C’est dans ce contexte général que s’est développée la recherche sur l’éducation relative à l’environnement (ÉRE), composante fondamentale du « vivre-ensemble », qui vise entre autres le rapport de l’individu à l’environnement traduit par « un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l’agir » (Sauvé, 2009, p. 3).

Toutefois, la sensibilisation à la protection de l’environnement ne constitue pas en soi un objet d’éducation, mais s’identifie plutôt à une perspective éducative qui influence tout le processus d’enseignement et d’apprentissage de l’école (Lessard, Ferrer et Desroches 1997). Dès lors, « l’éducation à l’écocitoyenneté » n’est pas confiée à une matière scolaire distincte (Ribotti, 2010) ; elle se veut « infuse » dans la vie scolaire à travers diverses disciplines d’enseignement, tous

domaines confondus. L'écologie est donc aussi un champ de questionnement pour les arts plastiques qui, avec les autres matières scolaires, s'engagent à préparer les enfants d'aujourd'hui à répondre aux défis planétaires de demain (Aden, 2009).

De fait, un lien naturel existe entre les problématiques liées au respect de l'environnement et le potentiel éducatif des arts à l'école. Ce lien est basé sur l'évidence que l'art contemporain est directement engagé dans l'éco-sensibilisation parce qu'il est porteur de significations interpellant la société sur des sujets d'actualité.

Grâce à la réalisation d'une étude exploratoire, la recherche présentée ici vise à rendre compte de réflexions d'enseignantes du primaire en stage de formation autour d'une œuvre d'art contemporain et à expliciter les enjeux éducatifs qui y sont liés. Plus précisément, ce texte explore des questions telles que : Comment l'art s'articule-t-il avec les problématiques environnementales et planétaires ? Quelle influence peut avoir un objectif artistique sur le contenu de l'activité pédagogique ? Comment l'œuvre sollicite-t-elle l'enseignant engagé dans un tel processus ?

Cette recherche s'inscrit dans un questionnement ayant pour objectifs :

- d'analyser la position de l'art face aux préoccupations majeures de la société et son rôle éducatif à l'école ;
- d'établir comment les conceptions d'enseignants peuvent évoluer en formation continue ; cette évolution touche la relation entre l'art et l'éducation, la référence artistique, ainsi que la place de l'art contemporain dans l'éco-sensibilisation des jeunes.

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'art impliqué

Dans son acception actualisée, l'art transite du terrain des grandes idéologies des siècles précédents vers des causes plus précises, momentanées, et vers une vision humaniste plus large (Lamoureux, 2009). Même si l'art entretient une certaine relation de dépendance vis-à-vis le contexte institutionnel – dans lequel il s'enracine profondément à travers tout un système complexe de subventions, acquisitions, diffusion, promotion, critique (Bellavance, 1999-2000) – nous retenons l'idée selon laquelle l'artiste contemporain réagit généralement en premier lieu aux événements sociaux et aux mouvements intellectuels et spirituels, manifestant ainsi un caractère engagé. L'art contribue ainsi « à refonder une communauté d'opposants au moyen d'une expression fortement activiste : partant, susciter l'émergence d'un monde un peu moins imparfait » (Ardenne, 2009, p. 408).

Quel que soit le qualificatif que l'on utilise – art « militant », art « engagé », art « activiste », art « politique », art « contextuel », art « participatif », art « d'intervention », art « relationnel », art « environnemental », et ainsi de suite – nombre d'œuvres relèvent donc de l'art impliqué. S'impliquer c'est en effet se positionner, être actif, agir et faire agir. Dans ce sens, cela revient à servir une cause humaniste, et pour l'artiste les retombées seraient un passage entre le dedans et le dehors, entre le personnel et le public, qu'elles se manifestent au niveau technique ou au niveau conceptuel.

« Créer / s'impliquer » dérive forcément du phénomène d'un art « micropolitique » propre à la fin du XX^e siècle : « On ne parle plus de la tribune mais dans son quartier... Si l'on ne refait plus le monde, du moins observe-t-on, du moins s'interroge-t-on, y compris sur la meilleure façon de rendre habitable l'inhabitable des sociétés » (Ardenne, 1999a, p. 51). Bien que pour Ardenne l'artiste impliqué puisse être associé à un individu infiltré dans la foule qui, visant la communication directe avec le public, se fond dans la masse en se contentant d'accompagner la réalité, cette position a également un aspect actif : si l'artiste n'a pas le pouvoir d'intervenir dans la société par des changements concrets et radicaux, du moins parvient-il à signaler ses dysfonctionnements (Ardenne, 1999b). Malgré cette tendance à la fusion avec son environnement, qui est pour lui une position de retrait par rapport à la posture de « grand-messe » d'autrefois, où il était un des acteurs importants de la célébration du pouvoir et de l'Histoire, l'artiste contemporain met sa force créatrice au profit d'un discours combatif et incitatif. Il défend des causes essentielles et existentielles de l'humanité ; en d'autres termes, il s'implique et incite autrui à s'impliquer.

Nous définissons ainsi comme art impliqué toute forme d'expression plastique qui aborde des problématiques d'ordre global, public ou communautaire, en suscitant chez le spectateur une prise d'attitude, de conscience, ou une réaction comportementale. L'artiste se situe en tant que créateur positionné, de mentor, et interpelle le public sur les problèmes d'autrui, de l'espace commun et de la planète.

À cet égard, l'exemple de l'exposition *Pharmacide Arts 2012* (Cambodge) mettant en garde contre la contrefaçon de médicaments tiendrait de l'art impliqué, tout comme celui de Gianfranco Angelico Benvenuto (Italie) dont l'œuvre alerte sur les accidents du travail ou routiers. Ou encore la création de Thomas Hirschorn (Suisse) qui se fait vecteur de dénonciation du trafic d'armes ou de la disparition d'espèces animales : « on peut aussi passer par l'image de la faim, du travail, de l'exploitation, de la domination, de l'injustice pour rendre à l'art sa vocation de tremblement » (Perrot cité dans Cyvoct, Marrey et Sallantin, 1999, p. 28).

Quelle que soit la thématique d'actualité traitée dans ce type d'œuvre (par exemple la pollution atmosphérique et les changements climatiques, la

surconsommation, les expérimentations génétiques, le clonage, la drogue, la sans-abri, ou la censure), des artistes à travers le monde s'attachent à produire un art visant à la prise de conscience.

Cette dimension de la création contemporaine permet à l'éducation l'utilisation de plusieurs pistes dans des contextes scolaires. Pour les fins de cette étude nous avons retenu deux aspects qui nous ont servi à opérationnaliser la partie expérimentale de la recherche et à stimuler le questionnement des enseignants du primaire sur les opportunités éducatives offertes par la création artistique contemporaine.

1) La manière dont la forme / contenu de l'œuvre véhicule un sens et sollicite le spectateur (Ardenne, 1999a ; Perrot dans Cyvoct, Marrey et Sallantin, 1999). Une activité pratique effectuée avec les participantes a permis de souligner cette fonction de l'art.

2) La présence de la thématique écologique dans l'art actuel. Nous l'aborderons à travers la création de John Scott *Trans Am de l'Apocalypse* n° 2 (1993), autour de laquelle est organisé un travail réflexif sur les démarches artistiques d'aujourd'hui.

L'éducation par l'art

Depuis que l'établissement scolaire n'est plus un espace dédié uniquement à l'enseignement, mais qu'il s'identifie clairement comme espace éducatif, l'opinion sur l'art à l'école a considérablement évolué. Ainsi, l'art n'est plus seulement une occasion pour apprendre des techniques, il est désormais pleinement reconnu comme un moyen d'éducation. Domaine longtemps écarté, il présente dès lors un nouvel intérêt pour la théorie et la pratique de l'éducation scolaire (Kerlan, 2005), tout comme pour « l'émancipation du spectateur » (Rancière, 2008) ainsi que pour l'évolution de la société (Lamoureux, 2005).

On rejoint ici la thèse d'Herbert Read (1949) sur l'« éducation par l'art », selon laquelle celui-ci contribuerait au renforcement des liens sociaux, au fondement d'une éducation esthétique « intégrale », et à la formation d'un être harmonieux. Bien que critiquée pour son utopisme (Ross, 1998), cette conception a nourri la réflexion et a suscité de nombreux débats autour de l'éducation artistique, notamment par la création en 1954 de la Société internationale pour l'éducation par l'art (INSEA/UNESCO). Cela a conduit à une évolution fondamentale, soit à une reconsidération définitive du rôle de l'art dans l'enseignement. Par conséquent, l'art n'est pas un « luxe », ni une « gratuité », mais une dimension fondamentale de la formation du citoyen (Kerlan, 2004).

Que peut-on retirer des multiples travaux qui gravitent autour de « l'éducation par l'art » pour l'école d'aujourd'hui ?

- Premièrement, l'art à l'école ne peut plus être réduit à son aspect récréatif, ni à l'expressivité spontanée, mais doit être traité comme un des moyens

éducatifs qui forment chez les jeunes leurs attitudes et leurs comportements (Lauret, 2007) ;

- Deuxièmement, l'exploitation des références artistiques s'impose pour sortir de l'impasse reproduction / techniques / décoration / bricolage (c'est-à-dire de pratiques souvent confondues avec un processus d'éducation artistique) (Lemonchois, 2007 ; Poussier, 2007) ;
- Troisièmement, l'art ne peut servir de moyen d'éducation en dehors de ses formes courantes d'expression : « renouer avec l'art contemporain relève du simple bon sens, d'autant plus que les élèves, eux, sont fatalement 'contemporains' » (Gaillot, 1997, p. 239). Longtemps réduite à une production de « beaux dessins », l'éducation artistique est contrainte de s'orienter aujourd'hui vers un champ de références artistiques et culturelles beaucoup plus complet et plus ouvert sur les formes contemporaines d'expression (Lemerise et Richard, 1999-2000 ; Baqué, 2011) ;
- Enfin, dans sa relation forme / contenu, l'œuvre d'art se prête au développement d'une réflexion (Dewey, 2010/1992). L'éducation par l'art se définirait alors comme une somme d'effets nés de la rencontre entre l'œuvre d'art et l'individu, et notamment en termes de questionnement sur la signification de cette œuvre.

Donc, il s'agit bien de valoriser la vocation éducative de l'art (Morel, 2011) et sa participation à la formation d'un être meilleur (Read, 1949), et c'est dans ce contexte que s'inscrit notre étude.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RÉSULTATS

Public participant et collecte des données

Une étude qualitative s'est déroulée auprès d'enseignantes du primaire au cours d'un stage de formation continue réalisé à l'Université Pédagogique d'État Ion Creanga de Chisinau (capitale de la Moldavie). Le groupe, uniquement composé de femmes, comptait 15 participantes, ayant entre 5 et 33 années d'ancienneté dans le métier, et occupant chacune un poste dans une école selon la répartition suivante : 13 dans des écoles de province et 2 dans des écoles de Chisinau.

Nous avons eu recours à des dispositifs de recherche reconnus, qui sont l'entretien de groupe (accompagné d'un journal de bord) et un questionnaire. Entre les deux étapes (c'est-à-dire l'entretien et le questionnaire), nous avons réalisé un atelier pratique à caractère formatif.

Ces outils devaient,

- d'une part, identifier les représentations des participantes sur le rôle de l'art à l'école ainsi que sur la place de la référence artistique dans

l'éducation et, plus spécifiquement, de l'œuvre d'art contemporain dans l'éco-sensibilisation des jeunes ;

- d'autre part, montrer si (et comment) leurs conceptions relatives à ces questions étaient susceptibles d'évoluer.

L'entretien – sous forme d'entretien de groupe semi-dirigé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 ; Savoie-Zajc, 2011) – avait une durée d'une heure académique (45 minutes) et regroupait l'ensemble des participantes.

Durant cette séance d'entretien un assistant de recherche (étudiant à la maîtrise, homme, 23 ans), était chargé de tenir un journal de bord dans le but de consigner avec le plus d'exactitude possible les échanges entre les participantes, les réponses aux questions, les actions, et de documenter cette étape de travail (Legendre, 2005 ; Savoie-Zajc, 2011).

L'atelier de pratique artistique, clôturé par un bilan final, a duré 4 heures académiques. Sans présenter un compte rendu exhaustif du déroulement de cet atelier, nous indiquerons quelques éléments de son contenu qui ont joué un rôle important dans les changements intervenus entre le moment de l'entretien de groupe et le moment de réponse au questionnaire.

Le questionnaire a été distribué à l'ensemble du groupe à la fin de la séance de travail d'atelier ; il devait être rendu dans un délai de deux jours.

Ce double dispositif de cueillette de données (entretien de groupe et questionnaire) a permis de réaliser une étude comparative de la problématique (Baribeau, 2010). Notre analyse finale s'est donc construite sur la mise en relation des données « d'avant » (par l'entretien) et « d'après » (par le questionnaire).

Résultats

Les participantes ont été invitées à donner leur opinion sur plusieurs aspects des arts plastiques à l'école mais nous nous intéressons spécifiquement aux représentations qu'elles entretiennent au sujet de l'œuvre d'art (et en particulier de l'œuvre d'art contemporain) comme moyen d'éducation, et aux éventuelles utilisations de l'art dans le but de sensibiliser la communauté scolaire à l'environnement et à l'écologie.

L'entretien de groupe. Pour ce qui est de l'entretien de groupe, qui rend compte du niveau initial des représentations des participantes, trois champs de questionnement ont fait l'objet de discussions :

- la relation art / éducation ;
- les références artistiques dans le contexte scolaire ;
- la place de l'art contemporain dans l'éducation artistique à l'école.

Nous avons posé les questions suivantes :

- a) En partant du nom de la discipline scolaire en question — « éducation plastique » — quel est, à votre avis, l'aspect de l'éducation qui revient à l'art à l'école ?
- b) Le programme scolaire définit l'éducation plastique comme un lieu de « faire » et de « voir » ; selon vous, quelle est la place de la référence artistique dans ce processus ?
- c) Considérant que l'école prépare les élèves pour la vie (et pour la culture) de demain, comment harmonisez-vous les références artistiques à leur besoin de contemporanéité ?

Pour ce qui est de la question « a », la relation art / éducation, les participantes ont d'abord exprimé des opinions qui sont probablement celles que l'on retrouverait aujourd'hui dans la majorité des écoles du monde. Nous pouvons les regrouper sous quelques idées générales :

- L'art comprend les éléments du langage artistique : couleur, ligne, point, espace, composition, perspective, clair-obscur, ainsi que diverses techniques artistiques ;
- L'art montre à l'enfant ce qui est « beau » ;
- L'art doit exprimer la réalité qui nous entoure ;
- L'art doit stimuler la spontanéité de l'enfant et l'expression de sa personnalité ;
- L'art développe la créativité artistique. Chez certains enfants de vrais talents dans ce domaine peuvent se manifester et avec une éducation appropriée ces enfants deviendraient des artistes professionnels ;
- L'art développe l'estime de soi, surtout si l'enfant est en difficulté dans d'autres matières, plus compliquées, comme les mathématiques ;
- L'art permet de se détendre, de s'imaginer des choses et de les représenter dans ses dessins.

Nous avons alors reformulé la question, en abordant la question de l'utilisation éducative qui peut être faite d'un travail en arts plastiques avec la classe. Les éléments essentiels de réponses donnés ont été les suivants :

- On peut faire une éducation à la paix, par exemple donner comme sujet « la paix », les enfants vont créer des images de paix ;
- Je crois que même un dessin quelconque, s'il est beau, représente une harmonie, et l'harmonie est l'équivalent de la paix ;
- On peut éduquer au respect pour la maman, en abordant le thème de la maternité ;
- On les éduque aussi à la discipline, à un travail fini, et proprement fait.

Sollicitées sur le problème qui nous intéressait directement – l'éducation à la responsabilité écologique – les participantes n'ont fourni que deux réponses :

- L'écologie ? On peut faire des paysages. Faire des paysages avec les enfants en couleurs d'automne, d'hiver, etc., c'est les amener à aimer la nature. Il n'y a rien de plus proche de la nature que de dessiner des paysages, des arbres. On peut aussi dessiner des plantes. Et des insectes. Les dessiner c'est les connaître et les aimer.
- Moi, je recycle la matière, je recycle des objets et on fait avec les enfants des objets nouveaux. Des boîtes, des cartes, etc. Ce sont des objets beaux et utiles. De cette façon, réutiliser la matière c'est leur apprendre à économiser les ressources.

Concernant la question "b)", les références artistiques dans le contexte scolaire, il apparaît que les reproductions artistiques sont avant tout utilisées pour illustrer un thème :

- j'utilise l'image en qualité d'exemple de... (telle ou telle technique, ou théorie de l'art) ;
- l'image artistique, c'est pour illustrer un courant ;
- pour comparer divers styles d'artistes ;
- pour donner aux élèves des idées de création à partir de l'œuvre d'un peintre.

Pour ce qui est de la provenance des images utilisées lors des activités en classe, les témoignages recueillis démontrent que pour la majorité des participantes à l'entretien seules les images des manuels scolaires pour le primaire qui sont actuellement en vigueur en Moldavie servent de support.

Une seule personne du groupe a parlé de sa collection d'affiches, constituée à partir de la publication périodique *Art Gallery* (il s'agit d'une revue d'art à destination éducative, produite en Italie et traduite pour la distribution en Roumanie et en Moldavie).

Quant au choix des images utilisées, le « beau » est le critère dominant mis en avant par les participantes :

- Il faut que l'image soit belle.
- Je choisis les reproductions qui me plaisent.
- Il faut que les enfants soient en admiration devant l'œuvre qu'ils regardent.
- Je cherche à montrer la beauté dans l'art.

La question "c)", sur la place de l'art contemporain dans le processus d'éducation artistique à l'école, a créé beaucoup de confusion chez les participantes qui

n'ont pu ni définir le champ de pratique artistique auquel ce type d'œuvres peut être associé, ni citer des références.

L'atelier : déroulement et bilan. L'atelier portait sur le langage de l'art contemporain et plus spécifiquement sur l'art textuel (création « hybride » incorporant le texte comme élément de langage plastique). La ligne générale de questionnement s'attachait à la manière dont, depuis Picasso – et en passant par la célèbre *Trahison des images* de Magritte –, le texte s'intègre dans l'œuvre d'art et sur ce qu'il veut signifier. Pourquoi l'artiste utilise-t-il le texte ? Qu'exprime-t-il de cette manière ? Quel message ? S'agit-il d'une expérimentation technique ou purement esthétique ? D'un outil de communication et de socialisation ? et ainsi de suite.

Références artistiques et culturelles à l'appui, les participantes devaient ensuite créer leurs propres productions incluant des textes.

C'est à cette étape que nous avons présenté l'œuvre *Trans Am de l'Apocalypse n° 2* de John Scott. Œuvre célèbre exposée au Musée des beaux-arts du Canada à Ottawa, il s'agit d'une voiture – une Pontiac noire – avec apprêt et peinture latex, sur laquelle est gravé un texte tiré de l'*Apocalypse* de saint Jean.

On notera que, même si l'atelier pratique qui a suivi n'avait pas pour objectif une formation sur l'éducation écologique, des moments liés à cette problématique sont toutefois apparus durant l'activité. Ce fut le cas lors du contact avec l'œuvre de John Scott.

Nous avons invité les participantes à regarder des photographies représentant divers aspects de l'œuvre avant de lancer un débat autour de celle-ci. Nous avons incité les participantes à ne pas considérer la voiture comme un simple objet, rapidement observé et facilement décrit, et nous avons plutôt dirigé la réflexion vers la modification apportée par l'auteur et vers « l'histoire » construite autour de l'objet : recours à l'imagerie et au langage des rues, vision inquiétante et fascinante à la fois, présentation à travers la pollution automobile des dommages environnementaux comme un pas vers l'apocalypse.

Lors du bilan de l'atelier, nous avons recensé les sujets abordés par les participantes dans leurs réalisations plastiques (axées sur l'art textuel). Sous forme de calligrammes ou de collages, les travaux portaient sur l'amour, la maternité, le festival printanier de mode, la poésie, à quoi s'ajoutaient 5 productions sur 15 traitant de l'environnement et de l'écologie, soit :

- La mauvaise qualité de l'eau dans la ville et ses effets sur la santé des habitants ;
- La pénurie d'eau potable dans les villages, sujet qui orientera les discussions vers l'acuité de ce problème dans d'autres régions du monde, notamment en Afrique ;

- Le danger de l'abus des pesticides dans l'agriculture moldave, qui est lié à la naissance de bébés de santé fragile ou handicapés ;
- Les probables conséquences de l'explosion de Tchernobyl en avril 1988, la Moldavie se trouvant dans une zone géographique proche du lieu de la catastrophe ;
- La pollution envahissante causée par les sacs de plastique et les bouteilles jetables que la Moldavie a lancés sur le marché avant de chercher une solution pour leur récupération.

Le questionnaire. Le questionnaire nous a permis de connaître les opinions des participantes – après la journée de formation – sur l'œuvre d'art et son potentiel éducatif, surtout sur l'œuvre d'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation des jeunes. Comme instrument de collecte de leur point de vue, le questionnaire nous a permis aussi d'observer si les réflexions des participantes avaient évolué par rapport aux résultats de l'entretien de groupe, et comment.

Les questionnaires ont été complétés de façon anonyme et soumis lors du dernier jour de stage. Douze des 15 exemplaires distribués ont été remis aux chercheurs.

Trois questions ouvertes portaient sur notre champ d'investigation. Les participantes disposaient pour chaque réponse d'un espace de trois lignes, avec la possibilité de continuer au verso de la page si nécessaire.

Question n°1. La première question portait spécifiquement sur l'œuvre de John Scott : « Qu'est-ce qui vous semble le plus intéressant dans l'œuvre *Trans Am de l'Apocalypse* n°2 (Scott, 1993) du point de vue de sa forme et de son contenu ? »

Pour le premier point, « la forme », nous avons obtenu des réponses du type :

- La conversion plastique d'un texte ;
- Recycler une automobile ;
- Le recours à une citation de l'Apocalypse ;
- La bizarrerie de l'œuvre qui est cependant claire après une lecture plus approfondie.

Pour le deuxième point, le « contenu », les commentaires les plus représentatifs qui ont été faits sont :

- L'artiste montre du doigt la toxicité des gaz des automobiles, la consommation de technologies au détriment de la santé.
- Le militantisme de l'œuvre. C'est une protestation qui prend la défense de la planète.

- C'est un avertissement, une métaphore du danger que court le monde.
- Le progrès technique est ambigu, il conduit à la facilité de déplacement, mais son abus amène à ce que les textes bibliques prédisent : à l'apocalypse.
- Il faut que nous réfléchissions aux gestes posés qui accélèrent la fin du monde.
- C'est un message pour dire STOP à la pollution de l'atmosphère.
- L'automobile est le moyen de transport qui pollue le plus nos rues, et le texte de l'Apocalypse est là pour prévenir du danger de cette pollution.
- Il a choisi l'automobile pour dire que le progrès de l'humanité la conduit vers l'autodestruction.
- L'artiste incite les gens à prendre le transport en commun, ou à utiliser des voitures moins polluantes.

Question n°2. La deuxième question avait comme but de revoir les représentations des participantes sur la place de la référence artistique dans l'éducation plastique, et plus spécifiquement sur la référence à l'art contemporain : « Que pensez-vous des retombées éducatives de ce type d'œuvres ? ». Cinq participantes n'ont pas répondu à cette question, pour les autres :

- Encore faut-il d'abord les comprendre !
- C'est intrigant, mais je trouve que c'est compliqué de s'en servir pour les cours en classe.
- C'est un terrain nouveau, inconnu. Mais l'époque va peut-être vers cela.
- C'est sans doute intéressant, et les enfants de la génération des « accélérés » seront plus ouverts à les regarder que ceux de ma génération. C'est une piste qu'on peut exploiter. Pourquoi pas ?
- Je ne crois pas qu'on puisse s'en servir systématiquement. Ces œuvres sont très hors du commun. Nous n'avons pas la formation nécessaire.
- Ce type de productions d'artistes est accessible peut-être en ville, mais pas à la campagne.
- Il faudra qu'on nous forme d'abord à cet art contemporain. L'art classique est plus clair. C'est beau. C'est agréable à regarder.

Question n°3. Enfin la troisième question devait témoigner, le cas échéant, d'un changement dans leurs points de vue à propos du rôle des arts à l'école : « Cette journée de stage vous a-t-elle apporté une nouvelle perspective dans vos opinions sur le potentiel éducatif des arts plastiques à l'école ? Si oui, commentez, s.v.p. ». Deux participantes n'ont pas répondu à la question et deux ont indiqué « oui » sans laisser de commentaires. Les autres réponses sont :

- Les arts ont un rôle évident dans l'éducation écologique, morale, et de convivialité.
- Dans une perspective interdisciplinaire (sciences plus arts plastiques), les arts pourront aider à l'éducation écologique.
- Je croyais venir à cette journée de stage pour me reposer, mais je repars chez moi avec un gros point d'interrogation quant à mes pratiques pédagogiques et aux arts en général... Merci.
- J'ai vu ce que je n'avais jamais vu. C'est simple et je vais faire exactement comme cela avec mes élèves.
- C'est utile de faire ce type de stage. On apprend toute sa vie.
- Une journée formidable, merci. Je sais que j'ai évolué. Je vais préparer une activité publique sur les calligrammes pour mon concours au grade didactique, c'est facile, intéressant et cela ne demande pas de moyens supplémentaires. Très intéressant, j'ai aimé Apollinaire.
- Une participante s'est montrée irréductible, considérant que les arts « ne peuvent pas se substituer aux autres disciplines » et qu'ils « doivent rester un terrain d'expression ».
- Une autre enfin s'est limitée à l'expression d'un doute, soit celui de ne pas réussir à se faire comprendre par l'inspecteur scolaire : « J'ai apprécié, mais est-ce que l'inspecteur qui viendra en classe acceptera ce type de travail avec mes élèves ? ». Cette incertitude peut être expliquée, d'une part par la rareté des occasions de ce type où des enseignantes sont amenées à découvrir de nouvelles situations d'apprentissage et de développement professionnel, et d'autre part par le choc qu'une partie d'entre elles a pu ressentir dans une rencontre avec l'art sur un terrain qui, comme le remarque Yves Michaud (2003), reste lui-même mal défini dans l'espace de la création artistique contemporaine.

Analyse des résultats

Représentations sur la relation art / éducation. Pour cette question de recherche, il ressort du journal de bord de l'entretien que les opinions initiales des participantes se partagent entre diverses visions installées de très longue date dans les programmes et dans les pratiques scolaires :

- Un modèle pédagogique fondé sur l'enseignement de l'art (« le formalisme didactique », Kerlan, 2005) qui consiste à enseigner des techniques, des savoirs, et qui est souvent appuyé sur le réalisme, sur la notion de « beau » et sur des références à l'art classique.
- Un modèle pédagogique fondé sur l'expression individuelle (« le développement personnel de l'enfant », Lemerise et Richard, 1999-2000), promouvant l'imagination et la spontanéité créative.

- L'idée de l'art à l'école comme lieu de détente (« un loisir qui viendrait après l'essentiel », Kerlan, 2005), cliché assez répandu dans le milieu de l'éducation préscolaire et primaire.

Quant aux exemples précis d'une éducation par le biais de l'activité artistique, les participantes ont cité des situations didactiques déconnectées de toute démarche pédagogique construite. D'après elles, un dessin se ferait sur un thème quelconque, comme la paix et la maternité, sans être issu d'un projet éducatif (ce qui en fait plutôt un dessin d'illustration). C'est un type d'activité qui lie de façon « mécanique » le sujet proposé et l'activité de dessin, ce qui est, du point de vue de la pensée critique, un manque de sensibilité au contexte (Kpazā et Attikléme, 2009). Il en va de même pour les exemples d'éducation écologique par « le dessin d'un paysage » ou « d'insectes », qui éduquerait automatiquement à « l'amour pour la nature » ou le bricolage de matières recyclées, qui ne va pas au-delà d'« un 'faire faire' sans objectif culturel » (Poussier, 2007). Ce sont là des actions pédagogiques privées de perspective, et qui ne relèvent donc pas d'une éducation écologique authentique.

Les résultats des réponses au questionnaire final nous ont montré que la réflexion sur le rôle de l'art dans l'éducation avait évolué : les répondantes ont découvert de nouvelles approches dans l'éducation artistique ; elles ont réfléchi sur son potentiel éducatif dans une perspective écologique, morale et conviviale, ainsi que sur les liens interdisciplinaires possibles à partir d'une œuvre d'art. Du point de vue personnel, certaines participantes reconnaissent avoir « évolué », « appris du nouveau » et avoir vu « du jamais-vu », et même rentrer chez elles « avec de gros points d'interrogation quant à [leurs] pratiques ». Ces commentaires nous font croire que cette journée de formation les a sensiblement marquées et les a incitées à se questionner sur la relation art / éducation et sur l'ensemble des problèmes soulevés durant les activités.

Représentations sur la référence artistique. Concernant la question des références artistiques dans le contexte scolaire, nous avons constaté lors de l'entretien de groupe que :

- premièrement, le choix de l'œuvre s'inscrit dans le modèle pédagogique classique, mentionné ci-dessus (c'est-à-dire la primauté du « beau ») ;
- deuxièmement, l'image sert souvent d'illustration ponctuelle aux thèmes abordés ;
- troisièmement, l'œuvre doit avant tout « plaire » à l'enseignant (c'est-à-dire que la subjectivité de son goût est prioritaire).

Cela montre que les enseignantes transfèrent dans leur pratique pédagogique la formation qu'elles ont reçue elles-mêmes, privilégiant l'approche autoritaire de « l'enseignant qui sait tout », et qui considère son choix comme le seul admissible.

Le questionnaire, dans lequel les enseignantes devaient entre autres exprimer leur opinion sur la place de la référence artistique dans l'éducation plastique, et plus spécifiquement de la référence provenant du champ artistique contemporain, montre que leur embarras persiste sur ce point. Un nombre significatif de répondantes (5 sur 12) a retourné les formulaires sans réponse. D'après les réponses obtenues, les enseignantes ne se sentent pas prêtes à se lancer dans l'exploitation de ce type d'œuvres dans leur pratique : « c'est nouveau, inconnu et difficile à comprendre » ; elles ne sont « pas formées » ; « cela fait partie plutôt du futur que du présent immédiat » ; enfin, « l'art classique est plus clair. C'est beau. C'est agréable à regarder ».

Cependant, ce dernier critère, la beauté, qui semblait dominer leurs réflexions sur l'art durant l'entretien de groupe, n'est apparu que dans un seul cas, ce qui montre que les répondantes n'étaient plus aussi catégoriques sur leur définition de l'art.

Représentations sur l'art contemporain en tant que moyen d'éco-sensibilisation des élèves. Les réactions à la question concernant la place de l'art contemporain dans l'éducation, abordée lors de l'entretien de groupe, témoignent de l'absence de ce type d'œuvres dans la pratique des enseignants du primaire.

L'atelier était la première occasion pour les participantes de s'exprimer sur des œuvres d'art contemporain, dont *Trans Am de l'Apocalypse n°2* de John Scott. Les résultats de cette rencontre sont visibles à la fois dans les notes prises lors de l'atelier et dans les réponses au questionnaire.

Lors des échanges durant l'atelier, le message écologique que porte l'œuvre de John Scott a été rapidement perçu par les participantes. D'ailleurs, on notera que le tiers d'entre elles ont abordé des sujets liés à l'écologie dans leur production plastique sans que cela leur soit recommandé par le formateur. Du point de vue numérique, il y a eu une croissance d'intérêt pour ce thème : dans l'entretien, seulement 2 personnes se sont exprimées sur la question de l'éducation à l'écologie par l'activité plastique en classe. Pendant l'atelier – suite au travail autour de l'œuvre de Scott – 5 participantes se sont intéressées à ce problème.

Le questionnaire confirme l'évolution déjà perçue dans l'atelier. Devant ce type de production (et de langage artistique), qui était pour la grande majorité d'entre elles une nouveauté absolue, les réactions ont été plutôt satisfaisantes puisque qu'il a été accepté en tant que référence artistique au potentiel éducatif. Les 12 répondantes se sont entendues pour exprimer les qualités artistiques de l'œuvre et son originalité quant aux procédés et aux éléments utilisés (par exemple, voiture recyclée, texte gravé sur la carrosserie). Les arguments évoqués s'articulaient principalement autour de l'objet de la voiture, qui est un engin de consommation et de pollution par excellence, et aussi autour du texte de l'Apocalypse qui est interprété comme un avertissement. Les participantes ont

aussi remarqué l'actualité du sujet et le défi qu'il représente pour l'humanité : santé, pollution, abus de consommation, défense de la planète. Elles ont également mentionné « l'autodestruction », « la fin du monde », et bien évidemment, « l'apocalypse ».

Elles soulignent d'ailleurs l'audace de l'auteur d'avoir repris un texte religieux à des fins artistiques. Cela est un point très sensible pour les habitants d'un pays très croyant comme l'est devenue la Moldavie postcommuniste.

Certaines réflexions ne sont pas statiques et laissent apparaître des prises de position : « que nous réfléchissions aux gestes posés », « dire STOP à la pollution de l'atmosphère », « prendre le transport en commun, utiliser des voitures moins polluantes ». Ces éléments nous permettent de conclure que, dans la pensée des enseignantes, il s'est produit une évolution par rapport à la représentation de l'œuvre d'art et, par conséquent, de l'art en tant que moyen d'éco-sensibilisation des élèves.

Commentaires généraux

- L'utilisation de l'art dans un but éducatif – social et civique – n'est pas une nouveauté en Moldavie, pays de l'ex-Union soviétique. De fait, à l'époque communiste (1945-1991 pour la Moldavie) toutes les disciplines scolaires devaient avoir une fonction idéologique. Par exemple, dans un cours de « dessin », le fait de dessiner un garde-frontière et d'accompagner cette activité par des chants militaires était l'équivalent d'une éducation « patriotique ». Néanmoins l'affirmation de cette « mission » de l'art à l'école (purement prescriptive et non prospective) semble n'avoir eu aucun impact sur la génération d'enseignants d'aujourd'hui. Leurs conceptualisations de l'art sont restées à un stade traditionnel qui associe forcément l'œuvre d'art à la notion de « beau ». L'idée de l'art comme moyen d'exploration (et non de propagande) est donc une idée nouvelle, qui s'est révélée très intéressante pour les participantes.
- Si l'on tient compte du fait que les participantes ont été confrontées pour la première fois à ce type de situation, les résultats de l'étude sont plutôt positifs. Parfois hésitantes, réticentes même, elles ont finalement fait preuve d'ouverture vis-à-vis du contenu proposé ainsi que de l'approche de formation que nous avons mise en œuvre. Enfermées lors de l'entretien de groupe dans des définitions consacrées de l'art, elles ont réussi à s'évader de cette conception rigide pour explorer des champs plus sensibles, des valeurs et des références qu'elles n'avaient jamais rencontrées auparavant. Il ne reste désormais qu'à attendre « les bienfaits du doute » quant à leurs perceptions de l'art et de sa place dans l'éducation.
- L'œuvre d'art contemporain, qui est de jour en jour plus présente, devient – avec la contribution de l'art impliqué – un outil très efficace dans l'éco-sensibilisation. Porter un nouveau regard sur l'art à travers ce type

d'œuvres a certainement amené les enseignantes à se questionner sur les opportunités éducatives offertes par la création artistique contemporaine. Leurs pratiques futures devraient en porter la marque.

- Parallèlement, habituées à l'idée que l'œuvre d'art doit être admirée, respectée, exposée dans des lieux et dans des contextes « sacralisés », les enseignantes avaient certainement du mal à adopter immédiatement une attitude d'ouverture envers ce type d'expérimentation. Nous croyons que le recours à l'œuvre de John Scott comme support pour la réflexion a été bien accueilli par le fait qu'on y voit un objet banal culturellement valorisé ; ce fusionnement avec l'art les a intriguées et les a intéressées.
- Enfin, on comprend que ces enseignantes auront des difficultés à mettre en œuvre des activités de classe à partir de l'art contemporain. Il y a d'abord la crainte de ne pas pouvoir exposer les contenus, de ne pas réussir à contrôler le déroulement de l'activité, sans oublier que la préparation de celle-ci demande beaucoup de temps, d'effort et d'énergie. Néanmoins, cette expérience a démontré qu'une telle approche éducative d'un problème de société est possible. Elle a aussi confirmé que l'espace de l'éducation est capable d'accueillir l'œuvre d'art contemporain et d'en tirer des avantages.

CONCLUSION

Nous avons étudié le point de vue d'enseignantes du primaire sur l'art contemporain comme moyen d'éco-sensibilisation.

C'est dans le contexte d'un effort conjoint de toutes les matières scolaires appelées à mettre en place l'éducation relative à l'environnement que nous nous sommes posé la question du potentiel éducatif de l'œuvre d'art et de la contribution qu'elle peut apporter à ce processus.

Quelles sont les conclusions que nous pouvons tirer de notre recherche ?

- Les arts plastiques au primaire : le changement de paradigme de l'école est présent dans les textes officiels et les manuels scolaires que les enseignants doivent suivre. Toutefois, dans la pratique quotidienne, les activités plastiques ne trouvent pas encore leur juste place dans l'éducation des jeunes. Néanmoins, l'éducation artistique évolue continuellement vers des modèles plus culturels et plus esthétiques qu'intellectuels et rationnels, et le changement s'impose peu à peu.
- L'œuvre d'art dans l'éducation artistique : dans un système très marqué par la tradition comme l'est le système moldave, les références artistiques sont souvent absentes ou mal comprises dans l'enseignement artistique. Quant à leur nature, il semble logique d'utiliser l'art contemporain pour parler de problèmes contemporains à un public contemporain (jeune), mais celui-ci n'est pas encore à l'ordre du jour dans les écoles moldaves.

- La création actuelle, avec la vigueur qui pour nous définit l'art impliqué, se montre un terrain propice au questionnement sur des problématiques socialement « sensibles ». C'est pourquoi l'introduction d'œuvres contemporaines dans la pratique pédagogique profiterait au développement des attitudes et comportements répondant aux enjeux actuels de l'éducation.
- L'écologie, qui est devenue une préoccupation planétaire majeure, est aussi un champ d'interrogation pour les acteurs de l'éducation. Dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement (ÉRE), l'art peut servir comme moyen de prise de conscience.
- Des ateliers comme celui que nous avons mis en place permettent de faire évoluer les représentations des enseignants sur le contenu et les buts de leur pratique. L'expérience vécue suggère que la croissance de telles activités est nécessaire.
- La formation des enseignants devrait accorder une place plus importante aux fonctions sociales de l'art et au rôle qu'il peut jouer face aux enjeux actuels. C'est un terrain sur lequel l'art contemporain est particulièrement actif et ceci doit être mis à profit. Il importe notamment de les sensibiliser en leur proposant dans le cadre de la formation initiale et continue des activités de nature pratique leur permettant d'« apprivoiser » l'art contemporain et de le faire entrer dans leurs classes.

Compte tenu de la représentativité de notre échantillon, nous estimons que ces conclusions sont valables pour l'ensemble des enseignants du primaire de Moldavie. Il nous semble aussi qu'elles sont riches de leçons pour l'éducation en arts plastiques partout, et notamment au Québec, où l'on s'interroge sur les relations entre l'art et le social, sur les problèmes de l'éducation relative à l'environnement. En dernière analyse, l'enjeu d'une telle approche est civique et politique, la formation des jeunes au respect de l'environnement devant favoriser une action globale qui les conduit à « développer leur détermination et leur aptitude à agir en tant que citoyens responsables soucieux de contribuer à l'édification d'un monde meilleur pour eux-mêmes, pour leur collectivité et pour la terre entière » (Lessard, Ferrer et Desroches, 1997, p. 10).

Nous sommes convaincue que d'éventuelles recherches-actions dans la formation continue des enseignants du primaire pourraient permettre d'approfondir ce travail, afin de développer et de proposer d'autres modèles d'éducation des jeunes à travers les œuvres d'art.

NOTES

1. Cette recherche fait partie du projet *Contemporary Art and Society Today*, réalisé grâce à une subvention de l'*Open Society Foundations, Arts and Culture Program*, Budapest.

2. Le masculin est employé à titre générique.

RÉFÉRENCES

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Ardenne, P. (1999a). Expérimenter le réel, art et réalité à la fin du XX^e siècle. Dans P. Ardenne, P. Beausse et L. Goumarre (dir.), *Pratiques contemporaines. L'art comme expérience* (pp. 9-58). Paris, FR : Dis voir.
- Ardenne, P. (1999b). *L'art dans son moment politique*. Bruxelles, BE : La Lettre volée.
- Ardenne, P. (2009). *Art, le présent. La création plasticienne au tournant du XXI^e siècle*. Paris, FR : Éditions du Regard.
- Baqué, P. (2011). *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école (1967/2007)*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Baribeau, C. avec la collaboration de M. Germain (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bellavance, G. (1999-2000). Où va donc l'art contemporain ? Autopsie d'une controverse. *ETC*, 48, 11-16.
- Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du « vivre ensemble »*. Citoyennetés, cultures et démocratie. Bruxelles, BE : Couleurs livres.
- Capelier C. (2007). Préface. Dans J. Rigaud, P. Baqué et G. Garouste (dir.), *Art et société : renforcer les liens sociaux par les arts* (pp. 5-6). Paris, FR : Conseil d'analyse de la société.
- Cyvoct C., Marrey, G. et Sallantin, M. (1999). *L'art en question. Trente réponses*. Paris, FR : Éditions du Linteau.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, C. Domino, F. Gaspari, C. Mari, N. Murzilli, C. Pichevin ... G. A. Tiberghien trad.). Paris, FR : Gallimard.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC : Centre de ressources pédagogiques.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2005). De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans M. Mellouki et D. Simard (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (pp. 261-299). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kpazaï, G. et Attikléme, K. (2009, mai). Contribution à une herméneutique de la pensée critique déployée par des enseignants d'éducation physique et à la santé. Dans M. Saint-Pierre, L. Bessette et J. Barrette (dir.), *Recherche en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ? Actes du colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique* (pp. 382-399). Montréal, QC : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Section canadienne.
- Lamoureux, È. (2005). De l'émancipation à la subversion : rétrospective historique de l'art engagé au Québec. *Cahiers de l'action culturelle*, 4(1), 2-14.
- Lamoureux, È. (2009). *Art et politique : nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Montréal, QC : Éditions écosociété.
- Lauret, J.-M. (2007). Les principales conclusions du symposium. Dans Centre Georges Pompidou / La Documentation française, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 493-501). Paris, FR : La Documentation française.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Lemerise, S. et Richard, M. (1999-2000). L'art contemporain et le public scolaire. *ETC*, 48, 17-20.
- Lemonchois, M. (2007). L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ? *Formation et profession*, 14, 37-39.

- Lessard, Cl., Ferrer, C. et Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 3-16.
- Liot, F. (dir.). (2010). *Projets culturels et participation citoyenne*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Marsolais, A. et Brossard, L. (2000). *Non-violence et citoyenneté : un vivre-ensemble qui s'apprend*. Québec, QC : Éditions Multimondes.
- Michaud, Y. (2003). *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris, FR : Stock.
- Morel, M. (2011). *Vivre la Cré-Activité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*. Côte Saint-Luc, QC : Éditions Peisaj.
- Organisation des Nations Unies (n.d.). *OBJECTIF 7 : Préserver l'environnement*. Consulté à partir du site web de l'ONU : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/environnement.shtml>
- Poussier, I. (2007). Arts visuels et culture à l'école primaire. *Expressions*, 29, 79-102.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris, FR : La Fabrique Éditions.
- Read, H. (1949). *Education through art*. Londres, R-U : Faber and Faber.
- Ribotti, C. (2010). Éduquer à l'écocitoyenneté, un nouvel enjeu pour la vie scolaire! Dans R. Labrégère (dir.), *Territoires éducatifs. Quand la vie scolaire prend l'initiative* (pp. 183-190). Paris, FR : L'Harmattan.
- Ross, M. (1998) *Herbert Read: Art, education and the means of redemption*. Dans D. Goodway (dir.), *Herbert Read reassessed* (pp. 196-214). Liverpool, R-U : Liverpool University Press.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), 1-10.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 123-147). Montréal, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

MAIA MOREL est chercheure associée au Centre Urbanisation Culture Société de l'Institut National de la Recherche Scientifique (Chaire *Fernand-Dumont* sur la culture), Montréal. Docteure en Arts plastiques et Sciences de l'Art (Université Paris I, 2006), France. Chargée de cours en didactique des arts plastiques à l'Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation. Entre 1986 et 2009 : maître de conférences à l'Université Pédagogique d'État *Ion Creanga* de Chisinau, République de Moldavie.

MAIA MOREL is an Associate Researcher at the Centre Urbanisation Culture Société of the Institut National de la Recherche Scientifique (*chaire Fernand-Dumont* on culture), Montreal, Quebec. She holds a doctorate in Plastic arts and Fine arts (Université Paris I, 2006) and is a Plastic arts education lecturer at the Université de Montréal, Faculty of Education. Between 1986 and 2009, she was a lecturer at the State Pedagogical University *Ion Creanga* of Chisinau, Republic of Moldova.