

Article

« Éducation artistique à la formation à l'enseignement : autoévaluation de l'apprentissage réalisé lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada »

Mariette Théberge

Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 3, 1998, p. 515-540.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031970ar>

DOI: 10.7202/031970ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Éducation artistique à la formation à l'enseignement: autoévaluation de l'apprentissage réalisé lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada

Mariette Théberge
Professeure adjointe
Université d'Ottawa

Résumé – Cet article porte sur la pratique pédagogique mise en œuvre en éducation artistique dans un contexte particulier de formation. À l'automne 1996, 137 étudiantes et étudiants francophones, inscrits à la formation à l'enseignement élémentaire de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, ont procédé à une autoévaluation de ce qu'ils ont appris en visitant les sections d'art moderne et contemporain du Musée des beaux-arts du Canada. L'analyse des réponses montre une compréhension accrue du sens personnel et professionnel qui ressort d'une expérience esthétique et l'importance à accorder au contexte social dans la réalisation d'une œuvre artistique. Émergent également la nécessité d'encadrer toute visite au musée de manière à faciliter une ouverture d'esprit devant la nouveauté et la nécessité de reconnaître le bien-fondé de collaborer avec une institution muséale.

Introduction

Si la dernière décennie a contribué à accentuer l'importance de l'insertion de l'expérience esthétique en éducation artistique (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995), elle ne donne cependant pas la certitude qu'elle se réalise en milieu scolaire. D'une part, la problématique de l'éducation artistique est complexe en particulier à l'élémentaire, c'est-à-dire de la première à la sixième année. Par exemple, il ne faut surtout pas tenir pour acquis qu'à ces niveaux elle soit assumée par des personnes ayant bénéficié d'une formation spécialisée en art. Selon le contexte, il se peut qu'elle soit confiée à la personne titulaire de classe qui a reçu une initiation à l'enseignement en diverses matières (sciences, langues, etc.) ainsi que dans un ou plusieurs domaines artistiques (arts plastiques, art dramatique, musique ou danse). D'autre part, la place dévolue à l'art, que ce soit en milieu

scolaire ou dans le cadre même de la formation à l'enseignement, souffre encore et toujours de précarité. Sise entre la porte d'entrée et celle de la sortie, l'éducation artistique subit les tendances avouées d'un surplus d'information qu'il faut cadrer dans le programme scolaire et d'une économie en mal de compressions qui se donne bonne conscience en minimisant les heures d'enseignement des arts à l'école.

Confronté à cette réalité, le personnel enseignant se voit attribuer non seulement le rôle de formateur et de diffuseur, mais aussi celui de défenseur de l'éducation artistique, ce qui est loin d'être facile à assumer à long terme. Par ailleurs, force est de reconnaître que l'influence de l'enseignante et de l'enseignant est indéniable quels que soient la formation reçue ou le niveau d'enseignement. Le prestige dont jouit cette personne, en contact quotidien avec l'élève, a des répercussions sur la façon dont cette dernière apprécie l'art. C'est pourquoi nous concevons qu'il est essentiel que la formation à l'enseignement donne l'occasion au futur personnel enseignant de prendre conscience de son potentiel ainsi que de ses limites en matière d'éducation artistique. C'est en ce sens que nous avons élaboré, au cours des dernières années, dans le cadre d'un cours obligatoire en didactique des arts à l'élémentaire, une démarche qui considère, entre autres, qu'une visite au musée peut être une excellente occasion de découvrir le sens des œuvres d'art et qui incite à réfléchir à l'apprentissage qui s'y effectue.

Cet article qui traite de cette démarche comprend quatre parties. La première permet de la situer en référence à un cadre conceptuel qui privilégie une recherche de sens de l'expérience esthétique et une pratique réflexive de l'apprentissage de l'éducation artistique. La deuxième précise la méthodologie en donnant des informations concernant les sujets, la procédure de la démarche ainsi que celle de l'analyse des données. La troisième identifie les éléments d'apprentissage contenus dans l'autoévaluation des étudiantes et des étudiants. La quatrième donne libre cours à une discussion qui permet de mettre en perspective les éléments d'apprentissage énoncés tout en réitérant l'apport de l'utilisation d'un modèle issu de la formation. C'est ainsi que, visant à faire la synthèse de l'autoévaluation de l'apprentissage réalisé par des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada, nous en arrivons à réfléchir à la pratique pédagogique mise en œuvre en éducation artistique dans ce contexte de formation.

Une recherche de sens de l'expérience esthétique

Compte tenu de la réalité du contexte de formation professionnelle d'adultes où nous œuvrons, la formation à l'enseignement en éducation artistique à l'élémentaire est sous-tendue à un modèle centré sur l'apprenante ou l'apprenant en référence au paradigme d'une pratique réflexive. Nous encourageons ainsi une recherche de sens personnel et professionnel de l'expérience esthétique. Pour préciser ces pôles référentiels de notre recherche, cette partie se divise en deux sections. La première

explicite chacune des composantes du modèle de formation à l'enseignement sur lequel s'appuie notre pratique. La deuxième précise les choix et les références qui sous-tendent la démarche esthétique que vivent les étudiantes et les étudiants lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada dans le cadre de leur cours de didactique des arts à l'élémentaire.

L'adhésion à un modèle de formation centré sur l'apprenante ou l'apprenant

Dans notre démarche de recherche et d'enseignement, nous nous inspirons d'un modèle de formation à l'enseignement qui place l'apprenante et l'apprenant au centre du processus (Conseil de programme de la formation à l'enseignement, 1995). Ce modèle, qui comprend quatre composantes: la personne, le milieu, le savoir et la gestion, sert, dans la présente étude, d'ancrage à l'élaboration et à l'articulation de stratégies d'enseignement et d'apprentissage en éducation artistique. Il permet également de poursuivre une réflexion sur notre pratique pédagogique, de l'approfondir et de la modifier au fil des années. Selon ce mode de fonctionnement, chacune des composantes du modèle référentiel s'avère essentielle et complémentaire.

En tout premier lieu, la composante de la personne constitue le point de départ et le lieu de contact dans l'apprentissage. Les apprenantes et les apprenants y sont perçus comme des êtres en recherche et en devenir; cela incite la personne à s'engager dans un cycle d'apprentissage continu qui lui permette de questionner la pratique et les concepts sous-jacents afin d'évoluer autant personnellement que professionnellement (Théberge, Bourassa, Lauzon et Huard-Watt, 1997).

Dans le cadre d'un cours en didactique des arts à l'élémentaire, comme celui que nous donnons, cette composante revêt d'autant plus d'importance qu'il est impensable, voire irréaliste, de concevoir l'apprentissage de la didactique des arts sans y associer directement la nécessité d'un engagement et d'une réflexion vis-à-vis de l'éducation artistique. En faisant appel à des dimensions sensorielles, l'art est en soi issu et promu par cette expérience de l'être en relation avec le monde qui l'entoure. Il va donc sans dire que l'exploration de la signification personnelle de ce qu'est l'art dans la société actuelle, et de ce qu'est l'acte d'enseignement d'un savoir artistique dans le contexte spécifique où compte œuvrer les étudiantes et les étudiants constitue un questionnement constant dans la démarche recommandée.

En second lieu, la composante du milieu vient rappeler la présence de la communauté, des institutions éducatives et ministérielles, instances qu'on ne peut ignorer dans tout acte d'enseignement. Situés ces êtres en recherche et en devenir dans un contexte social et culturel, cette composante détermine la nécessité de travailler en concertation et d'établir un partenariat de manière à promouvoir un sens d'appartenance et d'accessibilité au savoir.

En référence au milieu linguistique minoritaire où nous enseignons, en Ontario français, cette composante a des résonances tout à fait percutantes en éducation artistique (Théberge, 1996). Comme l'identifie Bernard (1997) en faisant ressortir les contradictions inhérentes à l'école minoritaire, quatre mandats prévalent à l'institution scolaire de ce milieu: «la scolarisation, la cultururation, la socialisation et la communalisation» (p. 510). C'est ainsi que se développent chez les étudiantes et les étudiants «des sentiments d'appartenance ethnique et de solidarité communautaire». La diversité de ces mandats confère donc à l'école de langue française de l'Ontario une mission particulière puisqu'elle devient rapidement non seulement un lieu d'enseignement, mais également un symbole de la langue et la culture francophone (Cazabon, 1993; Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994). C'est en ce sens qu'il importe d'inclure, à même le contexte de la formation à l'enseignement, une prise de conscience qui rende le plus explicite possible cette réalité et le rôle qu'y jouent les enseignantes et les enseignants.

En troisième lieu, la composante du savoir permet de toucher à l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques de domaines comme celui de l'éducation artistique. Elle reconnaît les besoins spécifiques du milieu et de la personne tout en permettant de construire la connaissance à partir de ces composantes.

Inscrite aux confins de l'art et de l'éducation, la formation à l'enseignement en éducation artistique relève le défi de s'adjoindre des domaines qui naturellement vont de pair, mais qui peuvent aussi faire référence pour les étudiantes et les étudiants à des expériences plus ou moins positives. En effet, au cours de leurs études à l'élémentaire ou au secondaire, bon nombre de ces personnes ont été déçues ou brimées dans leur propre expression créative ou l'ont insuffisamment explorée de sorte qu'elles ressentent un malaise à aborder ce savoir et à assumer une part de responsabilité dans l'enseignement de ce champ d'études. Par ailleurs, comme le souligne Kolb (1984) qui nous inspire aussi dans l'approche conceptuelle de l'apprentissage expérientiel des étudiantes et des étudiants, «une des fonctions principales des attitudes et orientations estudiantines vis-à-vis de l'apprentissage consiste à promouvoir une soif de connaître et à développer des habiletés efficaces pour apprendre» (p. 85, traduction libre). Comme il ne faut pas tenir pour acquis que cette soif de connaître vient de soi, il importe d'autant plus de faciliter l'émergence d'une liberté d'expression dans le contexte d'une formation comme celle que nous offrons que le dialogue qui peut en résulter s'avère profitable pour l'enseignement et l'apprentissage (Friere et Macedo, 1995).

En dernier lieu, la quatrième composante du modèle fait référence à la gestion pour démystifier la pratique et permettre une articulation personnalisée qui soit la plus consciente possible. Dans le contexte de la formation à l'enseignement en éducation artistique, nous approfondissons cette composante en référence au paradigme d'une pratique réflexive (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1994; Schön, 1994). C'est pourquoi l'une des exigences principales

lors de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants est de compléter un dossier d'apprentissage (Simon et Forgette-Giroux, 1994). Ce dossier comporte des travaux de réflexion sur le parcours individuel en éducation artistique qui permettent à l'étudiante et à l'étudiant de prendre conscience du cheminement préalable à la formation et de bâtir progressivement une vision de l'apprentissage et de l'enseignement de cette didactique. Le dossier d'apprentissage comprend également des travaux exigeant la résolution de problèmes qui sensibilisent l'étudiante et l'étudiant à une reconnaissance de l'importance de tenir compte autant de l'affectivité que de la cognition dans la planification de l'enseignement (Goleman, 1997; Rimé, 1997). Il inclut aussi des productions individuelles faisant part d'exploration et de réalisation d'activités artistiques ainsi que d'une réflexion analytique à partir de documents pédagogiques. Cette réflexion écrite est réalisée parallèlement à la formation pratique et théorique offerte par le biais d'un cours de didactique des arts que les étudiantes et les étudiants doivent suivre et toucher, entre autres, une recherche de sens de l'expérience esthétique.

Les choix sous-jacents à la démarche de l'expérience esthétique

Comme nous venons de le voir dans la section précédente, le modèle de formation à l'enseignement auquel nous nous référons implique de faire des choix de savoir et de gestion, qui sont directement reliés à la personne placée en situation d'apprentissage ainsi qu'au milieu dans lequel s'effectue cet apprentissage. En ce qui concerne notre démarche de recherche de sens de l'expérience esthétique, ces choix sont de deux ordres: premièrement par rapport à l'inclusion d'une visite muséale et deuxièmement par rapport à la définition de la démarche de l'expérience esthétique comme telle. Nous expliquons chacun de ces choix dans les paragraphes qui suivent.

Le choix d'inclure une visite au Musée des beaux-arts du Canada découle de la problématique même du contexte où nous enseignons. En effet, chaque année, bon nombre de nos étudiantes et étudiants de la formation à l'enseignement expriment ouvertement et de manière très explicite un manque d'affinité, de compréhension, voire d'intérêt, pour des œuvres d'art moderne et contemporain. Devant cette situation, comme il n'est pas question d'abdiquer ou d'occulter la confrontation avec la nouveauté, nous cherchons des moyens pour leur faire vivre une expérience de recherche de sens et de rencontre avec l'art (Théberge, 1997).

Cette démarche nous porte tout d'abord à reconnaître qu'il peut y avoir dissonance avec un objet d'art. Défini en tant que conflit pouvant se résorber ou engendrer un déséquilibre dans l'apprentissage, ce concept s'exprime, selon Wetzl-Fairchild, Dufresne-Tassé et Dubé (1997), de diverses façons. La typologie que ces auteurs ont élaborée suggère qu'il peut y avoir:

- 1) Dissonance entre une connaissance préalable, l'étiquette ou ce qu'est l'œuvre d'art, 2) dissonance entre les attentes des visiteurs et l'événement esthétique,

3) dissonance perçue dans l'objet d'art lui-même selon des critères de réalisme, la cohérence de l'objet d'art ou les moyens d'expression artistique, 4) dissonance entre les goûts personnels et le langage visuel utilisé, le sujet traité ou le style de l'artiste, 5) des dissonances inexplicables (p. 162, traduction libre).

Tout en ne répondant pas à toutes les questions adjacentes aux rejets avoués d'un objet d'art, ce concept permet d'identifier et de discuter d'affinités, de réceptivité et de prédispositions autant devant un contenu que vis-à-vis d'une forme artistique. Il octroie aussi une certaine liberté à la personne devant une œuvre d'art en ne tenant pas pour acquis que l'expression de la consonance avec cette œuvre est le seul mode accepté lorsqu'il y a expérience esthétique.

Par ailleurs, le concept de dissonance prend une signification tout à fait particulière dans le contexte de la formation à l'enseignement puisque l'apprentissage de cette profession exige un sens d'ouverture d'esprit qui permette de ne pas imposer ses propres limites. Comment alors faire en sorte que des étudiantes et des étudiants, qui montrent peu d'enthousiasme, voire une aversion, vis-à-vis d'œuvres d'art moderne et contemporain, se questionnent au sujet de leurs perceptions, de leurs réactions et de leurs connaissances? Comment aborder l'expérience esthétique de ces œuvres sans devenir dogmatique? Comment respecter ces adultes en recherche et en devenir en les incitant à réfléchir à leur apprentissage et à concevoir l'enseignement de ces œuvres? Ce questionnement a permis d'aborder ce savoir par l'entremise d'une visite à un musée et d'établir une collaboration avec le Musée des beaux-arts du Canada, situé à proximité de l'Université d'Ottawa.

Ce premier choix d'une visite muséale nous donne aussi l'occasion d'approfondir les liens que l'école peut avoir avec le musée et l'apprentissage que des visiteurs adultes y réalisent (Allard et Boucher, 1991; Allard, Boisvert et Gendreau, 1993; Dufresne-Tassé, 1988; Dufresne-Tassé et Savard, 1996; Dufresne-Tassé, Lapointe et Lefebvre, 1993; Lefebvre, 1993; Lefebvre et Allard, 1996; Lefebvre et Lefebvre, 1993; Sauvé, 1990). Dès lors, la démarche de recherche de sens de l'expérience esthétique que nous avons amorcée dans le contexte de la formation à l'enseignement redouble de signification; elle rejoint nos préoccupations d'apprentissage et d'enseignement en éducation artistique et en éducation d'adultes.

Avant d'arriver à concrétiser le projet d'intégration d'une visite au musée pour les étudiantes et les étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement, il s'avérerait judicieux d'effectuer un autre choix: celui de la démarche de l'expérience esthétique. Sans nier l'apport de la conception développementale d'une telle démarche (Hobbs et Rush, 1997*a*; Parsons, 1987; Parsons et Blocker, 1993) ou de la logique qui peut la sous-tendre (Smith, 1966, 1968), nous avons choisi d'explorer une démarche qui permette à l'étudiante ou à l'étudiant de rechercher et d'exprimer un sens personnel vis-à-vis d'une œuvre d'art et qui fasse appel à son imagination (Horner, 1988; Wetzl-Fairchild, 1990). Tout en permettant de poursuivre l'interrogation relative au sens de l'art à l'école (Gouvernement du Québec,

1996, 1997*a*, 1997*b*; Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995; Ministère de l'Éducation du Québec, 1996) et de l'expérience esthétique (Arnheim, 1996; Csikszentmihalyi et Robinson, 1990; Danto, 1996; Duncum, 1997; Jeffers, 1997; Lachapelle, 1991, 1992; Miller, 1993; Olson, 1997; Onians, 1994; Weltzl-Fairchild, 1995), ce choix correspond à notre visée de découverte et de rencontre avec l'art. Il ouvre aussi des possibilités de dialogues sur des perceptions non au détriment de recherche d'informations, mais dans une perspective d'inciter la curiosité du savoir.

Compte tenu du modèle de formation à l'enseignement axé sur la personne auquel nous nous référons, nous avons choisi de proposer une démarche d'expérience esthétique qui comporte: 1) une préparation avant la visite au musée, 2) une visite guidée orientée dans les sections d'art moderne et contemporain, 3) une exploration individuelle d'une œuvre d'art choisie par l'étudiante et l'étudiant dans ces sections ou dans celles d'art canadien, 4) un échange en sous-groupes permettant d'identifier les ressemblances et les différences entre les expériences et les émotions suscitées par l'exploration individuelle, 5) une autoévaluation de l'apprentissage réalisé lors de la visite, 6) l'inscription de commentaires par rapport à la visite, 7) une rétroaction de l'expérience lors du cours subséquent à la visite.

La démarche, de la troisième à la sixième étape, est réalisée au Musée des beaux-arts du Canada et accompagnée d'instruments (Théberge, 1997) qui exigent une réflexion écrite (étapes 3-4-5-6) et verbale (étape 4). Cette démarche fait appel à l'imagination des étudiantes et des étudiants et s'inspire des quatre premières étapes de la méthode de Horner (1988) ainsi que de l'étape d'interprétation de la méthode de Feldman (Hobbs et Rush, 1997*b*)¹.

Elle est effectuée dans la deuxième ou la troisième semaine du cours de didactique des arts, c'est-à-dire en début de parcours de l'apprentissage. Le dialogue qui en résulte permet d'amorcer une recherche de sens de l'expérience esthétique et de l'art dans notre société, qui, par la suite, se répercute dans d'autres domaines artistiques comme la musique, l'art dramatique ou la danse. Source de questionnement, la visite au musée ne constitue donc pas un événement isolé, mais fait partie de la réflexion qu'effectuent les étudiantes et les étudiants au sujet de leur potentiel et de leurs limites en éducation artistique ainsi que sur le cheminement d'apprentissage à poursuivre une fois le cours complété.

Dans cette première partie, nous avons identifié les assises théoriques relatives à la démarche préconisée dans la présente étude. Pour cela, nous avons explicité le modèle de formation à l'enseignement auquel nous nous référons et spécifié les choix que nous avons faits pour amorcer une recherche de sens de l'expérience esthétique. C'est ainsi que nous en arrivons à décrire, dans la prochaine partie, la méthodologie utilisée lors de la réalisation de l'autoévaluation de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

Méthodologie

Sujets

À la session d'automne 1996, 137 étudiantes et étudiants (121 femmes et 16 hommes) sur un total de 147 (130 femmes et 17 hommes) ont accepté de participer à une expérience esthétique incluant une étape d'autoévaluation de l'apprentissage. Ces étudiantes et étudiants étaient inscrits au programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Comme cinq des réponses, portant sur l'autoévaluation, se révélaient incomplètes ou n'indiquaient pas clairement le nombre de visites effectuées au musée, nous avons retenu 132 copies d'étudiantes et d'étudiants (116 femmes et 16 hommes) à des fins d'analyse.

Répartis en quatre groupes, 90 de ces étudiantes et étudiants étaient âgés entre 20 et 24 ans, 22 autres entre 25 et 29 ans et 20 avaient plus de 30 ans. Parmi les choix d'études antérieures à leur formation à l'enseignement, les étudiantes et les étudiants ont indiqué avoir obtenu un baccalauréat avec concentration ou spécialisation dans les domaines suivants: langues (n = 49), psychologie (n = 37), sciences sociales (n = 18), arts (n = 12: 5 en musique, 4 en arts visuels, 3 en art dramatique), histoire et géographie (n = 11), sciences du loisir et éducation physique (n = 9), administration (n = 6), communication (n = 3), baccalauréat général (n = 5), droit (n = 3), sciences religieuses (n = 2), mathématique (n = 1), biochimie (n = 1), ergothérapie (n = 1) et 3 autres étudiantes et étudiants n'ont pas précisé leur choix. Vingt-neuf des 132 sujets retenus ont spécifié avoir une double concentration au baccalauréat².

Procédure

C'est dans le cadre d'un cours obligatoire en didactique des arts, plus particulièrement en relation avec une visite au Musée des beaux-arts du Canada, que s'est effectuée la démarche d'autoévaluation de l'apprentissage. La préparation de cette visite débute à la Faculté d'éducation par une séance d'information concernant les instruments utilisés individuellement en sous-groupes et expliquant la démarche d'expérience esthétique proposée (Théberge, 1997). Par la suite, les étudiantes et les étudiants se rendent au Musée des beaux-arts du Canada et assistent à une visite guidée d'une heure les initiant à l'art moderne et contemporain. Après cette initiation, ils poursuivent leur démarche d'expérience esthétique en utilisant un premier instrument qui les amènent à choisir une œuvre d'art, dont le guide n'a pas parlé, et à en explorer le contenu en se servant de leur imagination. Cette étape complétée, ils se mettent en sous-groupes, amorcent un dialogue au sujet de l'expérience esthétique qu'ils vivent et complètent le deuxième instrument

qui les aide dans leur réflexion. Avant de quitter le Musée des beaux-arts du Canada, ils font l'autoévaluation de l'apprentissage réalisé, c'est-à-dire qu'ils identifient ce qu'ils savaient avant leur visite au musée, ce que cette visite au musée leur a permis d'apprendre et, enfin, ce qu'il leur reste à apprendre à la suite de la visite pour être en mesure de faire vivre des expériences esthétiques aux élèves dont ils auront éventuellement la charge. Ils inscrivent également leurs commentaires à propos de la visite. Au cours suivant, nous faisons un échange en sous-groupes, puis en plénière, de manière à susciter un dialogue sur leur expérience esthétique et sur l'art en les invitant à poursuivre cette réflexion tout au long de leur formation.

Comme les étapes d'appréciation d'une œuvre ainsi que l'autoévaluation et l'inscription de commentaires sont faites de manière écrite, le contenu qui se dégage de ce qu'énoncent les étudiantes et les étudiants est d'une telle richesse que nous choisissons de nous en tenir, dans cet article, exclusivement à l'analyse de ce qui concerne l'autoévaluation de leur apprentissage. Nous rappelons que cette dernière comprend trois sections: l'identification de l'apprentissage avant la visite, lors de la visite et à la suite de la visite.

Il importe de mentionner que le choix de l'autoévaluation peut comporter certaines limites puisque le jugement est porté sur l'apprentissage du sujet par le sujet même. Il n'y a pas de vérification externe de ce que disent avoir appris les étudiantes et les étudiants. Il se peut donc que la situation même où est placée la personne l'incite à inscrire un apprentissage qui ne serait pas complété ou qu'il croit avoir fait, sans que cela soit véridique. Par contre, ces limites ne nous apparaissent pas restrictives dans le contexte réflexif où nous procédons à l'autoévaluation. Ayant comme principal objectif d'aider l'étudiante et l'étudiant à prendre conscience de son potentiel et de ses limites dans une expérience esthétique, la démarche proposée vise à l'amener à amorcer une réflexion sur son apprentissage. C'est ainsi, par exemple, que le fait d'écrire ce qui reste à apprendre peut faire prendre conscience de la nécessité d'une prise en charge personnelle de l'apprentissage et du long terme mis en jeu dans une formation en éducation artistique. Lors des discussions au retour de la visite, nous abordons cette dimension temporelle et insistons pour spécifier que la formation à l'enseignement, que ce soit en didactique des arts ou dans une autre matière, ne se termine pas lors de la réception du brevet d'enseignement, mais relève du cheminement professionnel qu'il est souhaitable de réaliser tout au long d'une carrière. Par ailleurs, ce choix d'autoévaluation concorde avec notre adhésion à un modèle de formation qui considère la personne en recherche et en devenir. C'est en faisant confiance à la capacité qu'a cette dernière de se connaître elle-même que nous amorçons un dialogue qui peut l'aider à poursuivre sa réflexion sur son apprentissage. Il faut dire aussi que cette autoévaluation est réalisée dans les premières semaines du cours de didactique des arts. Elle sert plus de point de départ que de point d'arrivée dans la réflexion globale qu'effectuent les étudiantes et les étudiants au sujet de leur parcours d'apprentissage en éducation artistique.

Procédure d'analyse du contenu des textes

Afin de faire l'analyse du contenu des textes des étudiantes et des étudiants, nous avons procédé de manière 1) à regrouper les textes selon le nombre de visites indiquées, 2) à identifier des éléments d'apprentissage à partir d'énoncés contenus dans les textes des étudiantes et étudiants, 3) à déterminer comme catégories les quatre composantes du modèle référentiel: personne, milieu, savoir, gestion, 4) à classer les énoncés selon ces composantes, 5) à distinguer les nuances exprimées dans les éléments par rapport au nombre de visites, 6) à faire la synthèse des éléments d'apprentissage en comptabilisant les énoncés qui s'y rapportent selon le nombre de visites effectuées au musée³. Comme nous l'exposons dans la partie suivante, ce mode de fonctionnement nous a permis d'avoir un portrait global de ce qui a été exprimé par les étudiantes et par les étudiants lors de leur autoévaluation.

Résultats

Pour présenter les résultats, nous faisons tout d'abord le sommaire du nombre de visites réalisées au Musée des beaux-arts du Canada par les étudiantes et les étudiants qui ont participé au projet de recherche. Par la suite, nous identifions les éléments d'apprentissage contenus dans les textes d'autoévaluation en les classant selon les quatre composantes du modèle référentiel de formation à l'enseignement. Une fois ces éléments identifiés, nous présentons un tableau synthèse du nombre d'énoncés selon la fréquence de visites au musée et nous en distinguons les nuances.

Sommaire du nombre de visites réalisées au Musée des beaux-arts du Canada

Comme l'indique le tableau 1, 47 (35,6 %) des 132 étudiantes et étudiants n'ont fait aucune visite au Musée des beaux-arts du Canada avant la tenue de ce projet, 25 (19 %) d'entre eux ont effectué une seule visite, 22 (16,6 %) en ont fait deux, 15 (11,4 %) en comptent déjà trois ou quatre, 10 (7,6 %) spécifient avoir à leur actif de cinq à neuf visites alors que 13 (9,8 %) en sont à dix visites ou plus.

Cette fréquence de visites démontre que plus du tiers des étudiantes et des étudiants n'a réalisé aucune visite à ce musée avant la tenue du projet, tandis qu'un deuxième tiers n'en est qu'à sa première ou deuxième visite. Un seul tiers y a effectué plus de trois visites dont moins de 10 % plus de dix visites.

Tableau 1

Fréquence et pourcentage de visites réalisées par les étudiantes et les étudiants

Nombre de visites	Nombre d'étudiantes et d'étudiants N = 132	Pourcentage d'étudiantes et d'étudiants %
Aucune visite	47	35,6
Une visite	25	19,0
Deux visites	22	16,6
Trois ou quatre visites	15	11,4
De cinq à neuf visites	10	7,6
Plus de dix visites	13	9,8

Identification des éléments d'apprentissage

Les quatre composantes du modèle de formation à l'enseignement auquel nous nous référons servent de catégories générales pour classer les éléments d'apprentissage relatifs à la personne, au milieu, au savoir ainsi qu'à la gestion. Comme le fait voir le tableau 2, la composante de la personne se subdivise en deux éléments d'apprentissage: l'expression d'affinités, de difficultés, d'attitudes et d'émotions et la reconnaissance d'un savoir limité. La composante du milieu traite du savoir au sujet du musée. La composante du savoir comprend les deux éléments d'apprentissage suivants: le savoir sur l'art et le savoir au sujet de l'expérience esthétique. La composante de la gestion touche la préparation et la planification de l'expérience esthétique.

Dans le premier élément d'apprentissage de la composante de la personne, les étudiantes et étudiants affirment des préférences ou identifient des difficultés par rapport à la compréhension de l'art moderne et contemporain. Ils parlent de leur désir d'ouverture et de connaissance des modes d'interprétation de ce qui est présenté au musée. Ils évoquent le fait que la visite surprend, impressionne, donne confiance, ce qui peut susciter l'affirmation d'une affinité, voire d'une passion pour l'art ainsi que des marques d'appréciation de la visite. Ce premier élément fait aussi référence à une possibilité d'appréhension de la visite et à la difficulté de se motiver. Il permet de distinguer un cheminement postsecondaire en art ou d'autres informations qui concernent, par exemple, des expériences de travail. Quant au deuxième élément d'apprentissage, il traite essentiellement de la reconnaissance d'un savoir limité en art, sur le musée et en appréciation artistique. Les deux éléments d'apprentissage de la composante de la personne recourent des énoncés où le sujet se situe vis-à-vis de ses connaissances, de ses attitudes et ce qu'il ressent dans la situation d'apprentissage d'une visite muséale, comme en font part les deux exemples suivants.

Je savais que je n'avais pas beaucoup de connaissances dans ce domaine, mais j'étais prête à apprendre et à me familiariser avec les œuvres d'art... [Sujet 125]

Tableau 2

Les éléments d'apprentissage identifiés dans les textes d'autoévaluation

Composantes	Éléments d'apprentissage	Spécificité des éléments d'apprentissage
P E R S O N N E	Expression d'affinités, de difficultés, d'attitudes et d'émotions Reconnaissance d'un savoir limité	<ul style="list-style-type: none"> - référence à des préférences; - conscience d'avoir de la difficulté à comprendre et à interpréter l'art moderne et contemporain; - référence à une ouverture d'esprit; - visite qui surprend, impressionne, donne confiance; - affirmation d'une affinité pour l'art, d'une appréciation de la visite; - appréhension de la visite, difficulté de motivation; - cheminement postsecondaire en art; - autres. - en art; - sur le musée; - face à l'expérience esthétique.
M I L I E U	Le savoir au sujet du musée	<ul style="list-style-type: none"> - existence du musée; - sa fonction; - son apparence et son architecture; - disposition des salles et des œuvres; - son emplacement; - autres.
S A V O I R	Le savoir sur l'art Le savoir au sujet de l'expérience esthétique	<ul style="list-style-type: none"> - sur les époques, les styles, etc.; - sur les artistes; - sur les œuvres: formes, matériaux, techniques, etc.; - présence d'œuvres controversées; - autres. - signification d'une œuvre d'art; - valeur d'une œuvre d'art; - comment regarder une œuvre; - lien entre le contexte de création et l'œuvre; - rôle du guide lors de la visite au musée; - autres.
G E S T I O N	Le savoir au sujet de la préparation et de la planification de l'expérience esthétique	<ul style="list-style-type: none"> - prise de conscience de sa propre perception; - prise de conscience de la perception des autres; - stratégies et moyens de se préparer et de planifier; - souhait de faire d'autres visites muséales; - souhait d'implication dans un cheminement en art; - autres.

Ma visite au musée m'a permis d'apprendre beaucoup de choses. La plus importante serait que j'ai découvert que j'aimais l'art... [Sujet 116]

Par ailleurs, l'élément d'apprentissage reflétant la composante du milieu se rapporte au savoir au sujet du musée. Il tient compte de son existence, de sa fonction, de son apparence et de son architecture, de la disposition des salles et des œuvres, de son emplacement et d'autres informations, par exemple, le fait que le musée est aussi un lieu où se tiennent des concerts.

Les deux éléments de la composante du savoir portent, d'une part, sur le savoir sur l'art et, d'autre part, sur le savoir concernant l'expérience esthétique. Lorsque les étudiantes et les étudiants font référence au savoir sur l'art, ils mentionnent leur connaissance ou leur désir de connaissance d'époques et de styles, d'artistes, d'œuvres, c'est-à-dire des formes de ces dernières, des matériaux qui les constituent, des techniques employées, des éléments et des principes qui les composent. Ils font aussi état d'un savoir relatif à la présence d'œuvres controversées et incluent, dans l'autoévaluation de leur apprentissage, d'autres informations relatives à leur savoir dont des définitions de l'art.

Lorsque les étudiantes et les étudiants font référence au savoir au sujet de l'expérience esthétique, ils énoncent, presque en termes de révélation pour ceux qui n'ont effectué aucune visite, la découverte qu'une œuvre d'art peut avoir plus d'une signification et qu'elle peut être perçue différemment selon les personnes. Ils réalisent également la valeur d'une œuvre d'art, comme l'exprime le sujet suivant.

La valeur d'une œuvre n'existe pas dans sa valeur monétaire, mais existe seulement dans la valeur qu'on lui donne ou qu'on y apporte. [Sujet 89]

C'est ainsi qu'ils arrivent à se questionner sur des manières d'avoir accès à la signification d'une œuvre. Ils en identifient quelques-unes comme faisant partie de leur apprentissage, par exemple, qu'il faut aller plus en profondeur, ne pas en rester à une première impression, prendre son temps, laisser aller son imagination et surtout qu'il ne s'agit pas seulement de regarder une œuvre, mais de chercher à voir. Dans cette démarche d'expérience esthétique, ils soulignent l'importance de tenir compte du lien entre le contexte de création et l'œuvre ainsi que du rôle du guide dans leur apprentissage tout en faisant part d'autres informations qui concernent, entre autres, le fait de maîtriser ce savoir.

L'élément d'apprentissage représentant la composante de la gestion, c'est-à-dire le savoir relatif à la préparation et à la planification de l'expérience esthétique, relève d'une prise de conscience de sa propre perception et de celle de la perception des autres, comme en témoigne le sujet suivant.

J'ai aussi appris à échanger avec d'autres sur des œuvres d'art qui se trouvent devant moi... Ceci m'a appris comment les autres voient une œuvre et comment ils se sentent vis-à-vis de ma perception de la même œuvre. [Sujet 27]

Cet élément fait également état de l'identification ou d'une recherche de stratégies et de moyens de se préparer et de planifier une expérience esthétique. De plus, les étudiantes et les étudiants expriment le souhait de faire d'autres visites muséales ou celui de s'engager dans un cheminement artistique. Complété par d'autres informations qui associent, par exemple, l'organisation d'une expérience esthétique au développement de l'enfant, cet élément donne un aperçu de la façon dont ils conçoivent la mise en pratique d'une expérience esthétique.

Synthèse des énoncés des éléments d'apprentissage selon le nombre de visites au musée

Comme en témoigne le tableau 3, 176 énoncés traitent du premier élément soit l'expression d'affinités, de difficultés, d'attitudes et d'émotions tandis que 77 énoncés concernent la reconnaissance d'un savoir limité. C'est dire que 253 énoncés, soit près du quart des 1070 énoncés, sont regroupés sous la composante de la personne. Quant à l'élément «composante du milieu», il n'est représenté que par 71 énoncés: c'est l'élément dont on fait le moins mention dans l'autoévaluation. Par contre, les deux éléments de la composante du savoir sont repérés respectivement par 361 et 267 énoncés pour un total de 628. Ils regroupent le plus grand nombre d'énoncés des quatre composantes et correspondent à eux seuls à plus de la moitié du savoir auquel les étudiantes et les étudiants font référence dans leur autoévaluation. Enfin, l'élément de la composante de la gestion est formulé sous forme de 118 énoncés: il vient en troisième place dans l'ordre d'énonciation.

Tableau 3
Nombre d'énoncés des éléments d'apprentissage
selon la fréquence de visites au musée

Nombre d'énoncés	Nombre de visites					
	0	1	2	3 ou 4	5 à 9	10 et +
Élément 1 (n = 176)	59	44	34	9	14	16
Élément 2 (n = 77)	36	13	16	9	2	1
Élément 3 (n = 71)	23	16	10	11	4	7
Élément 4 (n = 361)	118	70	61	57	25	30
Élément 5 (n = 267)	87	52	43	36	23	26
Élément 6 (n = 118)	40	17	17	15	10	19

Pour approfondir la signification du tableau 3, il importe de donner des exemples des nuances qui sont exprimées dans les énoncés de manière à qualifier

les éléments de chaque composante. Ainsi, pour le premier élément, il est possible de remarquer que les personnes ayant effectué moins de visites ont plus tendance à exprimer leurs difficultés devant l'art moderne et contemporain ainsi que leur appréhension de la visite tandis que celles qui ont plus de visites à leur actif vont traiter cet élément en termes d'affirmation d'une affinité avec l'art. Comme on peut s'y attendre également, il est notable que le deuxième élément fait plus partie des préoccupations exprimées par des personnes qui ont moins fréquenté le musée. Par ailleurs, la référence à la nécessité d'une ouverture d'esprit devant la nouveauté reste un leitmotiv quel que soit le nombre de visites des étudiantes et des étudiants.

À propos de la conception du musée en tant que lieu ou milieu de vie, elle se reflète de diverses manières selon les expériences des personnes. Par exemple, les étudiantes et les étudiants qui n'ont jamais visité le musée avant la tenue du projet disent de manière assez élémentaire connaître l'existence du Musée des beaux-arts du Canada, savoir qu'il constitue une ressource culturelle importante, qu'il est beau, grand et attrayant. Par ailleurs, les personnes étant déjà venues dans ce lieu à plus d'une reprise expriment différemment ce qu'elles y vivent, comme le prouve l'extrait suivant, issu d'un texte écrit par un sujet qui a déjà effectué deux visites.

Je savais qu'au musée, c'était un endroit où il est possible de se retrouver avec soi-même. C'est ce que je revis chaque fois. [Sujet 17]

Même si ce témoignage est en soi éloquent, il faut admettre qu'il n'est émis qu'à quelques reprises et que les énoncés de l'élément relatif au savoir sur le musée se rapportent plus à son aspect physique qu'à sa possibilité de lieu introspectif ou réflexif.

Dans le même ordre d'idées, les énoncés qui concernent l'élément du savoir sur l'art sont peu fouillés par les sujets qui ont réalisé moins de quatre visites au musée. Par exemple, les étudiantes et les étudiants disent connaître des artistes comme Picasso, Monet, etc. et être familiers avec certaines de leurs œuvres, sans nécessairement préciser lesquelles. Leur savoir sur l'art se limite à un emploi de termes génériques où il est possible de dénoter un manque de connaissance en profondeur de ce contenu. Ils font référence à l'existence d'époques, de styles ou de formes en y associant une terminologie plus ou moins adéquate. Il va sans dire que cela n'est pas le cas chez ceux qui mentionnent avoir reçu une formation préalable ou font part d'expériences en art. Le fait de mentionner la présence d'œuvres comme la *Voix de feu* souligne également le malaise qui est présent chez ceux qui ressentent de la difficulté à comprendre et à interpréter l'art moderne et contemporain, voire à l'accepter. Il est intéressant de constater le cheminement que font ces étudiantes et ces étudiants durant la visite. Par exemple, dans les énoncés suivants, le savoir relatif à l'expérience esthétique permet de regarder de façon différente une œuvre d'art et d'avoir un plus grand accès à sa signification.

La visite m'a permis d'apprendre que je peux avoir confiance en ma perspective des œuvres et que je peux comprendre la *Voix de feu* sans l'aimer. [Sujet 70]

Il y a plusieurs œuvres d'art contemporain, notamment dans la salle où est exposée l'œuvre de Barnett Newman la *Voix de feu*, qui proposent des effets visuels fort intéressants et que je n'avais pas réussi à saisir auparavant. Heureusement, avec l'aide du guide, cette fois, j'ai réussi! Cela m'encourage à revenir avec des amis pour partager avec eux ma découverte. [Sujet 1]

Parce qu'elles leur ont permis de se sentir plus libres d'aimer ou de ne pas aimer une œuvre mais d'essayer de comprendre ou de découvrir un sens qui était jusqu'alors inaccessible, ces expériences décrites respectivement par des étudiantes qui ont déjà effectué deux visites et de cinq à neuf visites illustrent bien qu'il est possible de contrecarrer l'impact de préjugés ou un manque de savoir dans un contexte comme celui d'une visite muséale.

Il est également notoire de constater que s'accorder le temps requis pour vivre en profondeur une expérience esthétique contribue à ce que les étudiantes et les étudiants traitent de la valeur du symbolisme représenté dans les œuvres d'art moderne et contemporain. Cette réflexion sur l'art et la place qu'il occupe dans la société les amène également à prendre conscience de leur façon de l'aborder, comme l'exprime le sujet suivant.

J'avais toujours voulu comprendre une œuvre à la même vitesse qu'on identifie le gilet qu'on aime dans un magasin. Pourtant, je n'ai jamais cru cela en lisant un poème. Comme pour la littérature, il y a une façon de comprendre l'art et j'ai appris que cette compréhension m'était accessible à moi aussi. [Sujet 80]

L'élément du savoir sur l'expérience esthétique se révèle donc d'une grande importance pour le savoir sur l'art puisqu'il peut constituer une pierre angulaire sur laquelle s'appuie une recherche de sens ou une pierre d'achoppement qui entrave l'accès à la compréhension d'une œuvre d'art.

À propos de l'élément d'apprentissage qui concerne la composante de la gestion, il importe de reconnaître que la presque totalité des énoncés qui la concernent sont formulés comme un apprentissage à acquérir à la suite de la visite au musée. C'est ainsi que souhaiter faire d'autres visites muséales ou s'impliquer dans un cheminement artistique relèvent de la façon dont les étudiantes et les étudiants conçoivent parfaire leurs connaissances tout en cherchant à identifier les stratégies susceptibles de les aider dans leur démarche d'expérience esthétique auprès d'élèves. Le relevé des énoncés de cet élément permet aussi de constater qu'il est une préoccupation constante des étudiantes et des étudiants qui en sont à plus de dix visites au musée et qui, de plus, ont une formation en art. Présent dans l'autoévaluation de l'apprentissage de ces derniers, cet élément exprime le désir d'approfondir une démarche personnelle et professionnelle en éducation artistique.

Comme nous pouvons l'observer en faisant la synthèse des éléments d'apprentissage, la composante du savoir est celle qui regroupe le plus grand nombre d'énon-

cés, suivie des composantes de la personne, de la gestion et du milieu. Les nuances apportées par les exemples que nous venons de citer permettent de remarquer une formulation plus détaillée de l'apprentissage chez des étudiantes et des étudiants qui ont effectué plus de deux visites. Elles donnent aussi l'occasion d'approfondir de manière qualitative la teneur de chacun des éléments identifiés.

Dans cette troisième partie, nous avons identifié les éléments d'apprentissage contenus dans les textes d'autoévaluation des étudiantes et des étudiants et nous en avons fait la synthèse selon le nombre de visites réalisées au Musée des beaux-arts du Canada. Cette présentation des résultats permet d'amorcer la discussion qui suit en mettant en valeur l'importance d'une situation d'apprentissage comme celle d'une visite muséale dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Discussion

C'est en continuité avec la présentation des résultats que nous abordons la discussion en continuant à nous servir du regroupement des énoncés des éléments d'apprentissage selon les quatre composantes du modèle de formation à l'enseignement. C'est ainsi que, dans cette partie, nous traitons de l'apprentissage relatif à la composante de la personne et que nous poursuivons cette discussion en touchant successivement chacune des autres composantes: milieu, savoir et gestion.

L'apprentissage relatif à la composante de la personne

Les énoncés situés en relation avec la composante de la personne comme une voie d'accès à l'apprentissage et qui ont été émis dans l'autoévaluation de l'apprentissage laissent entendre que la démarche d'expérience esthétique que nous proposons aux étudiantes et aux étudiants de la formation à l'enseignement est loin de laisser indifférent. Si certains étudiants expriment en partant leur appréhension devant une situation comme une visite muséale ou devant leur difficulté à comprendre le sens esthétique de l'art moderne ou contemporain, il n'en reste pas moins qu'il ressort de cet exercice une reconnaissance de la nécessité d'une ouverture d'esprit dans une profession comme celle de l'enseignement.

Force est cependant de réaliser que peu d'étudiantes et d'étudiants qui s'inscrivent à l'élémentaire à la formation à l'enseignement ont réfléchi à la signification de l'art dans la société et aux exigences de l'éducation artistique en milieu scolaire. Il en résulte qu'ils se sentent plus ou moins pris au dépourvu devant la responsabilité qui peut leur incomber en cette matière. C'est pourquoi ils admettent leurs limites, ce qui fait preuve de bonne volonté, mais n'assure pas pour autant une volonté d'approfondir un cheminement. Selon les énoncés des éléments identifiés dans cette étude, il est vrai que l'expérience esthétique qu'ils vivent dans le cadre

de ce projet leur permet d'amorcer ou au mieux de poursuivre une recherche de sens personnel et professionnel, mais qu'en est-il de la prise en charge à long terme de cette démarche? Une fois en poste, devant les exigences d'une pratique quotidienne où souvent l'action a priorité sur la réflexion, que reste-t-il de ces dialogues qui entourent les œuvres d'art? Les souhaits formulés de retourner au musée se réalisent-ils ou demeurent-ils des vœux pieux? Comme ces questions nous le font réaliser, il est peu aisé de saisir l'essence de ce que les étudiantes et les étudiants apprennent à long terme. Au plus, nous pouvons déceler, dans ce que la plupart d'entre eux énoncent, une possibilité accrue d'accéder à la signification d'œuvres d'art et une reconnaissance de l'importance du lien entre le contexte social et la création artistique.

L'apprentissage relatif à la composante du milieu

En ce qui a trait à l'élément de la composante du milieu, nous concevons l'apport de l'établissement d'une collaboration entre le Musée des beaux-arts du Canada et la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa comme très bénéfique⁴. Il suffit d'observer ces groupes d'étudiantes et d'étudiants parcourir différentes salles du musée, contempler les œuvres, dialoguer en sous-groupes à leur sujet pendant de longues minutes pour se rendre compte à quel point un musée peut être évocateur de possibilités imaginaires. Comme lieu de rencontre avec l'art, avec soi et avec les autres, le musée donne une juste mesure de la force qui se dégage des œuvres elles-mêmes. Il faut cependant, comme les étudiantes et les étudiants le réalisent, y mettre l'attention et le temps nécessaires à la révélation de sens. Ce lieu les amène également à sortir de l'ordinaire et à considérer les œuvres d'art moderne et contemporain non pas uniquement en termes de bizarrerie, comme certains d'entre eux sont portés à les décrire au début, mais à en considérer la dimension d'acuité actuelle qui est extraordinaire.

Il faut cependant nous rendre compte, comme nous en avons fait état dans l'étude de la cohérence du modèle auquel nous nous référons (Théberge *et al.*, 1997), que la volonté politique joue un rôle primordial dans l'instauration d'une formation qui reconnaît l'apport de tout domaine en éducation. Au Québec, la réforme du curriculum (Gouvernement du Québec, 1997*a*, 1997*b*) assombrit grandement «l'avenir des arts à l'école» (Saint-Jacques, 1998, p. A11). En Ontario, malgré la parution d'un curriculum en art (Ministère de la Formation et de l'Éducation de l'Ontario, 1998), il n'est pas évident de définir comment celui-ci sera mis en pratique dans le milieu scolaire. Devant la diversité de l'information qui s'accumule dans chaque matière, la place des arts se fait de plus en plus petite parce que le personnel enseignant ne connaît pas toujours la richesse de ce domaine ou le traite superficiellement. Dès lors s'installe un cercle vicieux où l'on considère que le besoin d'approfondir le sens de la création artistique n'a pas lieu d'être en milieu scolaire et que, de toute façon, la moindre expression des élèves est de l'art. Dans

cette optique, il n'est pas nécessaire d'insister pour donner une formation qui va, par exemple, rechercher le sens de l'expérience esthétique. À la limite, on met en question même le fait de donner une formation en éducation artistique dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Pourtant, les chiffres de notre étude parlent d'eux-mêmes: 93 (71,2 %) étudiantes et étudiants, c'est-à-dire plus des deux tiers de notre effectif, ont effectué moins de deux visites au Musée des beaux-arts du Canada avant la tenue du projet. De ce nombre, 47 (35,6 %) étudiantes et étudiants, c'est-à-dire plus du tiers, n'y avaient jamais mis les pieds. Il importe de souligner qu'il ne s'agit pas de personnes qui commencent une formation postsecondaire. Ces étudiantes et étudiants ont déjà complété au moins trois années d'études universitaires pour obtenir un baccalauréat avant de s'inscrire à la formation à l'enseignement. Le fait que le Musée des beaux-arts du Canada est un lieu de culture reconnu et situé à proximité de l'université ne semble pas les avoir motivés suffisamment pour les inciter à y aller régulièrement. Peut-on alors s'imaginer qu'une fois enseignantes ou enseignants, ces personnes qui y sont peu ou pas allées vont être portées à inciter leurs élèves à s'y rendre ou à inclure dans leur planification une sortie muséale à caractère artistique? Le fait d'amorcer une démarche de recherche de sens de l'expérience esthétique dans le contexte de la formation à l'enseignement a ses limites. Cela peut contribuer à une prise de conscience, à une reconnaissance de l'art en tant qu'entité de la société et, par ricochet, de l'éducation. Pour cette raison, il est cependant essentiel que le milieu scolaire, tributaire de la volonté ministérielle, reflète une pensée explicite pour assurer à ce domaine des lettres de créance autant à l'élémentaire qu'au secondaire.

L'apprentissage relatif à la composante du savoir

À la lecture des énoncés relatifs aux éléments d'apprentissage de la composante du savoir, il est encourageant de constater que la démarche proposée appuie les étudiantes et les étudiants dans leur expérience esthétique. D'une part, elle permet de réaliser qu'il est possible d'attribuer plus d'une signification à une œuvre d'art. D'autre part, elle contribue à la reconnaissance de la valeur d'œuvres modernes et contemporaines en leur donnant l'occasion de saisir le lien sous-jacent à leurs contextes de création. Ce savoir relatif à l'expérience esthétique participe dans bien des cas à la découverte de sens artistique ainsi qu'à la possibilité d'y accéder.

Regroupant plus de la moitié des énoncés formulés dans l'autoapprentissage des étudiantes et des étudiants, les deux éléments de la composante du savoir constituent donc un bagage de connaissances appréciables. En effet, compte tenu de l'expertise des personnes auxquelles nous nous adressons, la découverte d'une accessibilité à l'art s'inscrit comme une étape importante dans leur cheminement personnel et professionnel en éducation artistique. Par exemple, ceux qui pouvaient

avoir de la difficulté à se sentir à l'aise dans ce domaine peuvent, par cette découverte, constater qu'il peut en être différemment. Il ne faut pourtant pas se bercer d'illusions et croire que tout est acquis. Si cette expérience facilite l'accès au savoir artistique, elle n'assure pas pour autant une consolidation de ce savoir. Encore faut-il poursuivre la démarche non seulement dans le cadre du cours qui leur est offert, mais individuellement dans un cheminement professionnel d'enseignante et d'enseignant. C'est en ce sens que les précisions apportées dans l'autoévaluation au sujet de l'apprentissage à parfaire après la visite deviennent le premier jalon d'un parcours à définir et à revoir autant dans le contexte de la formation à l'enseignement qu'ultérieurement lors de l'exercice de la profession.

Dans un autre ordre d'idées, il faut souligner que le choix d'opter pour la visite des sections d'art moderne et contemporain ajoute une dimension expérimentale à la démarche d'appropriation du savoir. Ce choix comporte des risques. Par exemple, n'étant pas prisé par la majorité des étudiantes et des étudiants, il suscite une réaction immédiate. En d'autres termes, il confronte la personne et l'amène à prendre position. Pour ne pas en arriver à ce que cette dernière devienne radicalement opposée à cette expression artistique, il est judicieux de préciser suffisamment la démarche pour susciter une ouverture d'esprit et non le contraire. Le savoir sur l'art s'en trouve d'autant plus enrichi que l'art moderne et contemporain a l'avantage de remettre en question en profondeur les valeurs et les attitudes.

L'apprentissage relatif à la composante de la gestion

La formulation des énoncés concernant la composante de la gestion nous fait réaliser que les étudiantes et les étudiants sont en premier lieu préoccupés par l'expérience personnelle qu'ils vivent lors de leur visite au musée. De cette manière, le savoir relatif à leur future profession passe pratiquement en second lieu. Comme l'indique le nombre d'énoncés (voir tableau 3) qui traitent de la préparation et de la planification d'une expérience esthétique, cette visite exerce d'abord et avant tout un effet d'apprentissage par rapport aux composantes du savoir et de la personne avant que soient mentionnés des énoncés se référant à la gestion d'une telle situation. Cet état de fait va presque de soi, si l'on considère que le musée ne peut être tenu comme un lieu de fréquentation familial pour bien des personnes participant à la recherche. De plus, il ne faut pas oublier que les sections visitées les confrontent à de la nouveauté qui leur demande un temps d'adaptation. Réfléchissant alors à leurs propres affinités et attitudes ainsi qu'au savoir sur l'art et à l'expérience esthétique, dans la majorité des cas, les étudiantes et les étudiants arrivent à concevoir leur savoir-faire seulement lorsqu'ils répondent à la partie de l'autoévaluation qui leur demande ce qui leur reste à apprendre après la visite au musée. C'est alors qu'ils identifient des moyens et des stratégies susceptibles de les aider, tout en reconnaissant, par les souhaits qu'ils formulent, l'importance de faire des visites muséales.

Il va sans dire que privilégier le dialogue dans les échanges formels et informels avec les étudiantes et les étudiants facilite l'établissement d'un climat de confiance et de confrontation d'idées et de perceptions. La référence à un modèle centré sur l'apprenante et sur l'apprenant ainsi que sur le paradigme d'une pratique réflexive nous amène, par son articulation au sein de la formation à l'enseignement, à réfléchir sur notre propre pratique. Le questionnement qui en résulte contribue à la modifier au fil des ans en relation avec l'évolution du contenu éducationnel relatif à la formation à l'enseignement et au contenu artistique relatif à la didactique des arts. En ce qu'elles mettent chacune de l'avant l'importance d'une prise de conscience de l'acte d'enseignement, les composantes du modèle référentiel permettent de considérer les étudiantes et les étudiants à la formation à l'enseignement comme des adultes en processus de construction d'un savoir sur soi et sur la profession. Dans cette optique, l'apprentissage ne consiste pas uniquement à identifier quoi enseigner et comment l'enseigner, mais prend en compte l'importance de la connaissance de soi et du développement de l'identité de la personne comme futur membre d'un corps professionnel. C'est dans ce sens que la gestion même de la démarche concourt à approfondir non seulement une recherche de sens de l'expérience esthétique, mais aussi une recherche de sens de la mise en pratique d'une telle expérience. Cela est possible parce que nous nous exerçons à associer un modèle de formation en éducation à une démarche artistique. Nous évitons ainsi de partir uniquement d'une activité d'éducation artistique sans tenir compte de composantes inhérentes à la formation à l'enseignement. La valeur de la réflexion qui entoure la visite au musée et qui y fait suite s'en trouve plus enracinée et rehaussée. Comme nous l'avons aussi mentionné, cette réflexion donne l'occasion d'approfondir la démarche et de définir la poursuite du projet.

Dans cette partie, les quatre composantes du modèle de formation à l'enseignement contribuent à encadrer les propos de la discussion. C'est ainsi qu'en nous référant aux énoncés d'apprentissage relatifs à la personne, au milieu, au savoir et à la gestion, nous faisons ressortir l'importance que revêt cette expérience esthétique pour les étudiantes et les étudiants ainsi que la nécessité de ne pas considérer cette dernière comme une fin en soi. Tout en constatant le bien-fondé d'une telle démarche, nous reconnaissons qu'une recherche de sens ne peut se définir qu'à long terme.

Conclusion

La présentation de la synthèse de l'autoévaluation de l'apprentissage réalisé lors de la visite au Musée des beaux-arts du Canada permet de constater la prédominance d'énoncés relatifs au savoir sur l'art et sur l'expérience esthétique. Lorsqu'ils sont confrontés à l'expression de l'art moderne et contemporain, les étudiantes et les étudiants amorcent une démarche de recherche de sens d'œuvres d'art qui les amène, d'une part, à devenir plus conscients de leur potentiel et de leurs limites

en matière de savoir artistique. D'autre part, cette démarche sert également à alimenter un dialogue sur la signification de l'art dans la société et la place de l'éducation artistique en milieu scolaire. La réflexion qui en découle contribue à inciter les étudiantes et les étudiants à identifier leurs parcours précédents d'apprentissage et à réaliser qu'il est nécessaire d'en définir la poursuite. Le cheminement d'une formation professionnelle comme celle de l'enseignement ne s'arrêtant pas lors de la certification, cette étude s'inscrit donc dans la perspective d'une pratique réflexive à approfondir dans l'exercice de la profession.

Partant de cette même prémisse, l'expérience esthétique que vivent les étudiantes et les étudiants donne l'occasion de réfléchir aux moyens que nous mettons en œuvre au sein de la formation à l'enseignement en éducation artistique. C'est ainsi que nous réalisons, par le biais des énoncés contenus dans l'autoévaluation des étudiantes et des étudiants, à quel point un musée peut être un lieu évocateur de sens, un lieu de rencontre avec l'art, avec soi et avec les autres. Nous reconnaissons l'importance d'établir une collaboration avec des institutions comme celle du Musée des beaux-arts du Canada. Une telle expérience contribue non seulement à mettre des étudiantes et des étudiants en présence d'œuvres d'art, mais peut les inciter également à valoriser l'apport de cette institution culturelle auprès de leurs élèves.

Pour approfondir une recherche de sens de l'expérience esthétique, nous insistons cependant sur la nécessité de définir une démarche susceptible de favoriser une ouverture d'esprit surtout s'il s'agit, comme nous le faisons, d'explorer des sections d'art moderne et contemporain. C'est pourquoi nous incluons dans la démarche une visite guidée pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de se familiariser avec la lecture d'œuvres et de concevoir que cette dernière leur est accessible. Par ailleurs, nous ne saurions nous en tenir à cette étape, car nous considérons comme indispensable l'exploration personnelle de la signification d'œuvres suivie d'un échange en sous-groupes. Comme l'expriment les étudiantes et les étudiants, il en résulte qu'une recherche de sens nécessite d'accorder un temps d'émergence à la signification de l'œuvre, d'aller au-delà de ce qu'ils voient et d'approfondir le lien entre le contexte social et la création artistique. Un tel constat revêt, à notre avis, d'autant plus d'impact qu'il est formulé par des apprenantes et des apprenants. Comme la visite au musée sert à confronter les idées préconçues au sujet de l'art, nous nous situons dans cette démarche dans une attitude d'accueil vis-à-vis de ce qui est exprimé et de questionnement pour susciter une prise de conscience. Dans cette optique, la visite au musée a une double fonction: elle sert l'apprentissage que réalisent les étudiantes et les étudiants ainsi que notre enseignement.

Dans un autre ordre d'idées, nous tenons à rappeler le rôle primordial que joue la volonté politique en matière de reconnaissance de l'éducation artistique. Le fait d'amorcer une recherche de sens de l'expérience esthétique dans le contexte de la formation à l'enseignement a ses limites. Si le milieu scolaire dans lequel les

étudiantes et les étudiants vont exercer leur profession ne prend pas la relève en accentuant de son côté l'importance d'approfondir la signification de l'expression artistique actuelle, la poursuite d'un apprentissage en cette matière perd sa raison d'être. Pour l'instant, la situation particulière des écoles de langue française de l'Ontario, où se situe notre étude, confère à ce milieu une mission culturelle particulière qui contribue à la reconnaissance des arts à l'école. Il serait souhaitable cependant de ne pas instaurer les fondements de l'éducation artistique sur cette prérogative de milieu linguistique minoritaire, mais de s'interroger en tant qu'instance éducationnelle sur cette capacité «d'aller plus en profondeur» dans la compréhension de l'expression artistique. Même si nous vivons plus dans un siècle de commercialisation que de recherche de sens, il y a certainement lieu de valoriser davantage la richesse du contenu des œuvres d'art auprès des élèves de l'élémentaire et du secondaire. Comme l'expriment les étudiantes et les étudiants dans leur autoévaluation, cela ne les oblige pas à aimer une nouvelle forme d'expression artistique, mais les encourage à mieux en saisir l'essence et à chercher à être en mesure de la faire découvrir à d'autres.

NOTES

1. Horner (1988) propose d'aborder une œuvre d'art en faisant d'abord appel à l'imagination avant de la décrire et d'explicitier sa conceptualisation. Concevant l'expérience esthétique par le biais de la métaphore «d'une journée» à imaginer, il incite la personne à explorer la signification personnelle de l'œuvre. Il définit cette méthode par huit étapes: 1) l'oubli, 2) le souvenir, 3) le reflet, 4) la révélation, 5) la description, 6) la structuration, 7) la conceptualisation et 8) la théorisation. Il cherche ainsi à faire prendre conscience de la signification personnelle de l'œuvre avant d'aborder un savoir artistique institué. Feldman (Hobbs et Rush, 1997*b*) conçoit pour sa part l'expérience esthétique selon une méthode où prévaut *a priori* 1) la description et 2) l'analyse formelle, avant 3) l'interprétation et 4) le jugement. La façon de concevoir l'expérience esthétique se distingue donc chez ces deux auteurs, ce qui n'empêche pas que la dimension imaginative à laquelle fait référence Horner (1988) se retrouve lors de la troisième étape de la méthode de Feldman lors de l'interprétation de l'œuvre.
2. Cela explique que le total des choix de domaines d'études antérieures à la formation à l'enseignement soit de 161.
3. Dans la définition de la démarche d'analyse de contenu des données, nous nous inspirons de la méthodologie qualitative utilisée par les sciences humaines et sociales (Huberman et Miles, 1991; Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997) ainsi que des méthodes d'analyse exploratoire décrites par Van der Maren (1995).
4. Nous tenons à remercier Marie Brûlé-Currie et Jean-François Léger des Services éducatifs du Musée des beaux-arts du Canada pour leur accueil et leur encouragement dans la réalisation du projet de recherche.

Abstract – This article describes pedagogical practices used in art education in teacher training. In the autumn of 1996, the 137 francophone students enrolled in elementary level teacher training at the Faculty of Education, University of Ottawa, responded to a self-evaluation of their learning following visits to the modern and contemporary art

section of the National Gallery of Canada. An analysis of their responses shows a keen comprehension of personal and professional meaning that comes from an aesthetic experience and the importance given to social context in producing a work of art. As well, the author notes the importance of preparing museum visits in order to facilitate a spirit of openness to new experiences and to better understand the reasons for developing collaborations with museums.

Resumen – Este artículo trata sobre la práctica pedagógica efectuada en educación artística, en un contexto particular de formación. En el otoño de 1996, 137 estudiantes de habla francesa, inscritos en programas de formación de maestros de primaria de la Universidad de Ottawa, procedieron a una auto evaluación de lo que aprendieron durante unas visitas a las secciones de arte moderno y contemporáneo del Museo de Bellas Artes de Canada. El análisis de sus respuestas muestra una comprensión mayor del sentido personal y profesional que resulta de la experiencia artística, y la importancia que se le debe dar al contexto social en la realización de una obra artística. Emergen igualmente la necesidad de organizar toda visita a un museo de manera que se facilite una apertura de espíritu respecto a la novedad, y la necesidad de reconocer el carácter fundamental de la colaboración con tales instituciones.

Zusammenfassung – Dieser Artikel befasst sich mit der pädagogischen Praxis, die im Rahmen eines bestimmten Bildungsprojekts im Fach Kunsterziehung eingestetzt wird. Im Herbst 1996 haben 137 frankophone Studentinnen und Studenten der Grundschullehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der *Université d'Ottawa* eine Selbstbewertung unternommen, um festzustellen, was sie beim Besuch der Abteilungen für moderne und zeitgenössische Kunst des *Musée des beaux-arts du Canada* gelernt haben. Die Analyse der Antworten zeigt ein besseres Verstehen des persönlichen und beruflichen Sinns eines künstlerischen Erlebnisses und die Bedeutung des sozialen Hintergrunds beim Entstehen eines Kunstwerkes. Außerdem geht daraus hervor, dass ein Museumsbesuch unbedingt vorbereitet werden muss, um die Aufgeschlossenheit dem Neuen gegenüber zu fördern, und dass die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit einem Museum anerkannt werden muss.

RÉFÉRENCES

- Allard, M., Boisvert, M. et Gendreau, B. (dir.) (1993). *La formation des maîtres: pour une pédagogie de l'autonomie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal: HMH.
- Arnheim, R. (1996). From chaos to wholeness. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 54(2), 117-120.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 509-526.
- Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2), 52-64.
- Csikszentmihalyi, M. et Robinson, R. E. (1990). *A conceptual model of the aesthetic experience. The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu, CA: J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.
- Conseil de programme de la formation à l'enseignement (1995). *Projet pilote*. Ottawa: Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

- Danto, A. C. (1996). From aesthetics to art criticism and back. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 54(2), 105-115.
- Dufresne-Tassé, C. (1988). L'approfondissement de certains processus comme celui que vit le visiteur de musée échappe-t-il à la recherche qualitative? *Revue canadienne de l'éducation*, 13, 100-111.
- Dufresne-Tassé, C. et Savard, C. (1996). Le questionnement de l'adulte au musée et les obstacles à sa progression. *Revue canadienne de l'éducation*, 21, 280-294.
- Dufresne-Tassé, C., Lapointe, T. et Lefebvre, H. (1993). Étude exploratoire des bénéfices d'une visite au musée. *Revue canadienne de l'étude de l'éducation de l'adulte*, VII, 1-19.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education: A Journal of issues and research*, 38(2), 69-79.
- Friere, P. et Macedo, D. P. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(2), 377-402.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: Robert Laffont.
- Gouvernement du Québec (1996). *Prendre le virage du succès – Plan d'action ministériel pour la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école – Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès – L'école, tout un programme*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hobbs, J. A. et Rush, J. C. (1997a). Child development in responding to art. In J. A. Hobbs et J. C. Rush (dir.), *Teaching children art* (p. 61-74). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hobbs, J. A. et Rush, J. C. (1997b). Thinking, talking and writing about art. In J. A. Hobbs et J. C. Rush (dir.), *Teaching children art* (p. 115-131). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Horner, S. (1988). *2C and not 2B: That is not a question*. Texte non publié. Montréal: Université Concordia.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jeffers, C. S. (1997). Discovering a gap: A comparison of personal and educational aesthetic preferences of students and teachers. *Studies in Art Education: A Journal of issues and research*, 39(1), 57-73.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lachapelle, R. (1991). Aesthetic development theory and strategies for teaching contemporary art to adults. *Canadian Review of Art Education*, 18(2), 100-113.
- Lachapelle, R. (1992). La contemplation de l'œuvre d'art en tant qu'apprentissage: fondements théoriques et applications pratiques. *Canadian Review of Art Education*, 19(2), 114-129.
- Lefebvre, A. (1993). L'apprentissage réalisé par des enseignants en milieu muséal. In L. G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. LeBlanc (dir.), *Libérer la recherche en éducation: travaux et recherches* (p. 665-675). Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Lefebvre, B. et Allard, M. (1996). *Le musée, un projet éducatif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lefebvre, A. et Lefebvre, B. (1993). L'adulte et l'apprentissage du musée et au musée. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(4), 775-581.
- Miller, B. E. (1993). *The arts and the basis of education*. New York, NY: University Press of America.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994). *Animation culturelle*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998). *Éducation artistique. Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes: orientations et compétences attendues*. Québec: Direction de la formation et la titularisation du personnel scolaire.
- Olson, L. (1997). The arts and educational reform: More critical thinking in the classrooms of the future? *The Journal of Aesthetic Education*, 31(3), 107-117.
- Onians, J. (dir.) (1994). «I wonder...» A short history of amazement. In J. Onians (dir.), *Sight and insight essays on art and culture in honour of E. H. Gombrich at 85* (p. 11-33). Londres: Phaidon Press.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Parsons, M. J. et Blocker, H. G. (1993). *Aesthetics and education*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin, éditeur.
- Rimé, B. (1997). Émotion et cognition. In J.-P. Leyens et J.-L. Beauvois (dir.), *L'ère de la cognition* (p. 107-117). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Saint-Jacques, D. (1998). Le nouveau curriculum assombrit l'avenir des arts à l'école. *Le Devoir*, 17 et 18 janvier 1998, A11.
- Sauvé, M. (1990). L'appropriation des objets au musée: une activité importante chez le visiteur adulte. In B. Stolze-Clough (dir.), *Les actes du 9^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (p. 314-320). Victoria: Université de Victoria.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3-4) 27-40.
- Smith, R. A. (dir.) (1966). *Aesthetic and criticism in art education*. Chicago, IL: Rand McNally and Company.
- Smith, R. A. (1968). *Aesthetic criticism: The method of aesthetic education*. Urbana, IL: Bureau of Educational Research.
- Théberge, M. (1996). L'espace artistique de l'Ontario français. In B. Cazabon (dir.), *Pour un espace de recherche au Canada français. Discours, objets et méthodes* (p. 175-199). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Théberge, M. (1997). *Visite au musée et découverte de sens d'œuvres d'art moderne et contemporain à la formation à l'enseignement*. Présentation au XXV^e congrès annuel des Sociétés Savantes, 10-14 juin, St. John's University, Terre-Neuve.
- Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. et Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 345-370.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Weltzl-Fairchild, A. (1990). *Transcript of interview with prof. Stan Horner*, Avril 16, 1990. Texte non publié, Concordia University.
- Weltzl-Fairchild, A. (1995). Aesthetic response: Age or style? *Canadian Review of Art Education*, 21, 17-27.
- Weltzl-Fairchild, A., Dufresne-Tassé, C. et Dubé, L. (1997). Aesthetic experience and different typologies of dissonance. *Visual Arts Research*, 23(1), 158-167.