

Les Cahiers du GREM
n°18

**Projet d'évaluation de l'activité de pédagogie
muséale pour adolescents**

À part être... Laisser des traces

Étude réalisée en 2007

Par Amélia Giroux-Gagné

**Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Université du Québec à Montréal**

Juin 2008

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec,

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-922411-18-4

Données de catalogage avant publication

Giroux-Gagné, Amélia, 1980-

Projet d'évaluation de l'activité de pédagogie muséale
pour adolescents À part être-- laisser des traces : étude
réalisée en 2007

(Les cahiers du Grem ; no 18)

Comprend des références bibliographiques

ISBN 978-2-922411-18-8

1. Musées - Aspect éducatif - Évaluation. 2. Musées et
écoles. 3. Muséologie - Étude et enseignement
(Secondaire). 4. Musées - Aspect éducatif - Québec
(Province). I. Université du Québec à Montréal. Groupe
de recherche sur l'éducation et les musées. II. Titre. III.
Titre: À part être-- laisser des traces. IV. Collection:
Cahiers du GREM ; no 18.

AM7.G57 2008

069'.15

C2008-940686-9

Tous droits de reproduction, d'édition, de traduction, d'adaptation, de représentation, en totalité ou en partie, sont réservés en exclusivité pour tous les pays. La reproduction d'un extrait de cet ouvrage par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie ou par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Université du Québec à Montréal, case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3P8.

AVANT-PROPOS

Depuis la création, en 1981, du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), ses membres ont réalisé plusieurs recherches et ont conduit plusieurs études. Les données recueillies ont servi à l'élaboration de nombreux mémoires ou thèses, et à la rédaction de plusieurs articles et de quelques ouvrages. Elles ont ainsi contribué à l'analyse et à la synthèse de questions propres à l'éducation muséale.

Toutefois, plusieurs travaux de recherche menés par les membres du GREM n'ont jamais été publiés intégralement. C'est pour pallier cette carence que nous avons décidé de les réunir dans une collection intitulée « Les Cahiers du GREM ». À l'occasion, les Cahiers du GREM offrent à de jeunes chercheurs, non membres de l'équipe, l'opportunité de publier leurs travaux. C'est le cas du présent cahier que l'on doit à Amélia Giroux-Gagné. Cette recherche a été complétée à titre de travail dirigé pour clore sa maîtrise en muséologie de l'UQAM. Rappelons que chaque cahier sera publié à un nombre limité d'exemplaires et sera vendu au prix coûtant. On pourra se les procurer sur demande à l'adresse suivante:

Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3841#
Télécopieur : (514) 987-4608
Courriel : greml@uqam.ca

Michel Allard, Directeur du GREM
Juin 2008

Table des matières

1. INTRODUCTION	7
1.1 DESCRIPTION DU PROJET <i>À PART ÊTRE</i>	7
1.2 HISTORIQUE DU PROJET <i>À PART ÊTRE</i>	8
1.3 OBJECTIFS GLOBAUX	10
1.4 PRÉSENTATION DU CONTEXTE, DE L'INTÉRÊT ET DES OBJECTIFS DU TRAVAIL DE RECHERCHE	11
2. L'ADOLESCENCE ET LES MUSÉES	14
2.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE	14
2.2 QUESTIONS INTÉRESSANTES ET ACTUELLES EN PÉDAGOGIE MUSÉALE À L'ÉGARD DU GROUPE ADOLESCENT	16
2.3 PERTINENCE DU PROJET <i>À PART ÊTRE</i> À L'INTÉRIEUR DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC	18
3. ÉVALUATION DE L'ÉDITION <i>À PART ÊTRE 2007</i>	22
3.1 PRÉSENTATION DES OBJECTIFS DU PROJET D'ÉVALUATION	22
3.2 MÉTHODOLOGIE	23
3.2.1 <i>Présentation des outils de cueillette des données</i>	23
3.2.2 <i>Explication du mode de traitement des données</i>	26
3.2.3 <i>Considérations à l'égard du groupe de participants évalués</i>	27
3.3 LIMITES MÉTHODOLOGIQUES	28
3.3.1 <i>Limites méthodologiques reliées aux moments d'administration des tests d'attitude</i>	28
3.3.2 <i>Les tests d'attitudes en tant qu'outil de cueillette de données</i>	29
3.3.3 <i>Nature du groupe évalué</i>	30
3.3.4 <i>Contraintes de temps dans l'administration du questionnaire ouvert</i>	30
3.3.5 <i>Le questionnaire ouvert en tant qu'outil de cueillette des données</i>	31
3.3.6 <i>L'entrevue filmée et ses limites méthodologiques</i>	32
3.4 ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES	33
3.5 ÉTUDES DE CAS	38
3.5.1 <i>Élève 1</i>	43
3.5.2 <i>Élève 2</i>	47
3.5.3 <i>Élève 3</i>	51
3.5.4 <i>Élève 4</i>	53
3.5.5 <i>Élève 5</i>	57
3.5.6 <i>Élève 6</i>	59
3.5.7 <i>Élève 7</i>	63
3.5.8 <i>Élève 11</i>	65
3.5.9 <i>Élève 12</i>	67
3.6 OBSERVATIONS COMMUNES	68
3.6.1 <i>Attitude générale envers les centres d'exposition</i>	68
3.6.2 <i>La persévérance comme compétence transversale</i>	68
3.7 CONSTATS ET REGARD CRITIQUE FACE À LA RÉCOLTE ET À L'ANALYSE DES DONNÉES	69
4. CONCLUSION	71
4.1 RETOUR SUR L'ANALYSE	71
4.2 RECOMMANDATIONS ET DERNIER REGARD SUR L'ACTIVITÉ <i>À PART ÊTRE</i>	72
5. BIBLIOGRAPHIE	76
6. ANNEXE N° 1	78

7. ANNEXE N° 2.....	79
8. ANNEXE N° 3.....	82
9. ANNEXE N° 4.....	83
10. REMERCIEMENTS.....	84

1. Introduction

1.1 Description du projet *À part être*...

Sans nul doute, le projet *À part être* constitue une initiative s'inscrivant dans le courant plutôt récent d'intégration du groupe adolescent au contexte muséal. En effet, la volonté d'offrir des activités et une programmation organisées autour des préoccupations de ce groupe d'âge spécifique est, si l'on en croit la rareté des écrits à ce sujet, toute nouvelle. Pour réussir à mettre sur pied des projets stimulants et intéressants visant le public adolescent, il est primordial de détenir des informations telles que les intérêts, les habitudes de visite ainsi que les divers modes d'apprentissage propres à ce public. C'est en général ces informations que les études conventionnelles de public s'efforcent d'accumuler. Par contre, le problème à l'égard du groupe adolescent réside justement dans la rareté des écrits et des études le concernant précisément. En effet, les études « relatives aux adolescents et aux groupes scolaires du secondaire demeurent peu nombreuses ¹ ». Donc, malgré qu'il en soit encore au stade expérimental, il est indéniable que le projet *À part être* concrétise en quelque sorte la volonté des institutions muséales d'ouvrir leurs portes à un public jusqu'alors considéré comme peu présent et tout aussi peu intéressé. Autre caractéristique intéressante, le projet fournit des informations primordiales quant aux intérêts et aux modes d'apprentissage de ce public.

En quoi le projet *À part être* se démarque-t-il vraiment au sein des programmes éducatifs muséaux et par quels moyens arrive-t-il à s'adresser à des jeunes qui ont, semblerait-il, aucun intérêt a priori pour les centres d'exposition ou les musées? Il s'agit en fait d'allier un centre d'exposition et une école secondaire dans la mise sur pied d'un projet visant à faire connaître aux adolescents les notions de base de la démarche artistique, de la mise en exposition et de l'appréciation des œuvres d'art. L'activité *À part être* est un programme parascolaire auquel les élèves de secondaire 4 et 5 s'inscrivent volontairement et participent pendant tout un semestre ou même, si le temps et le cursus scolaire le permettent, pendant toute l'année scolaire. Le déroulement du projet prévoit entre autres la visite d'expositions qui leur apprendra à apprécier les œuvres de différents créateurs et leur fournira les bases du vocabulaire de l'analyse de l'œuvre d'art. Jumelées à ces visites commentées, des

¹ Allard, M., Landry, A. et Meunier, C., « Où va l'éducation muséale? », dans Émond, A.-M. (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions / Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe : Research on programs and exhibitions*, éditions MultiMondes, Québec, 2006, p. 9-20.

rencontres avec quelques artistes professionnels visent à développer la compréhension par les participants des rouages du métier d'artiste professionnel. Plus précisément, le concept de démarche artistique donnant jour à une création qui sera finalement mise en exposition leur est présenté et donné à vivre. À l'aide de ces diverses activités, l'élève est chargé d'articuler sa propre démarche artistique afin de créer une œuvre de son propre cru. Une fois la production de tous les participants achevée, le montage d'une exposition professionnelle a lieu, rassemblant ainsi les œuvres de tous et leur accordant un espace d'expression privilégié dans la sphère artistique professionnelle. Le montage, le vernissage et le démontage de l'exposition clôturant l'activité permettent finalement l'acquisition des connaissances en lien direct avec les fonctions principales des institutions muséales.

1.2 Historique du projet *À part être*

Par ses efforts constants pour améliorer et faire évoluer le partenariat écoles-musées, le GREM (groupe de recherche en éducation muséale) dirige et subventionne constamment des études ainsi que des projets pilotes visant à « valoriser la fonction éducative du musée »². C'est en effet dans cet esprit qu'est né le projet *À part être*. En mettant sur pied cette activité, on joint l'école secondaire et l'institution muséale dans l'acquisition de connaissances et d'apprentissages qui ne sont pas toujours évidents à inculquer dans le cadre académique de l'enseignement des arts plastiques. Non seulement la tenue d'activités du genre nous permet de vérifier le mode d'acquisition de ces dites connaissances par le public adolescent, mais elles permettent aussi de mieux connaître les intérêts de ce dernier et de mieux cerner ses besoins en rapport aux institutions muséales. Ce sont donc les motivations sous-jacentes à la mise sur pied des deux éditions de l'activité en question ici.

L'activité muséale *À part être* est donc née de la volonté du centre d'exposition *La Maison du Village* de Val-David et de la Polyvalente Des Monts de Sainte-Agathe dans les Laurentides ainsi que du GREM, comme mentionné plus tôt, d'organiser une activité s'adressant particulièrement aux adolescents. Suite à ce désir commun, l'élaboration de la première édition du projet a été mise en branle. Effectivement, une première édition s'est déroulée en 2003-04 avec des élèves de 15-16 ans de la Polyvalente Des Monts à Sainte-Agathe dans les Laurentides. Il s'agissait d'une activité parascolaire à laquelle 30 élèves (principalement de sexe féminin) ont participé. Ils y ont vécu l'expérience décrite ci-haut. Ce groupe a été encadré par l'enseignant en arts plastiques de la polyvalente,

² Allard, M., « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, repensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p. 108-118.

M. Daniel Charest ainsi que par l'équipe du service éducatif du centre d'exposition *La Maison du Village* de Val-David aussi dans les Laurentides³. L'enseignant, M. Daniel Charest a été mis en charge de recruter les élèves qui formeraient le premier groupe du projet *À part être*. Un appel à tous a été lancé quoique M. Charest ait incité personnellement quelques étudiants talentueux et impliqués à participer. Il a été décidé que le projet *À part être* se concentrerait sur le thème de l'identité, ce sujet s'inscrivant tout à fait dans les préoccupations reliées à la période de l'adolescence tout en demeurant assez vaste pour laisser libre cours à la créativité de tous les participants. La première édition est donc connue sous le titre *À part être. Quand l'art s'habille et se découvre*⁴.

Quant à savoir si le projet *À part être* se déroule dans un cadre scolaire ou parascolaire, la scission nette demeure difficile à établir. En effet, le projet s'est déroulé principalement après les heures de classe et est demeuré complètement volontaire, ne se reflétant aucunement sur les résultats scolaires. Toutefois, le local d'arts plastiques de la polyvalente est demeuré le lieu privilégié pour la conception des œuvres par les jeunes. De plus, le contact entre les participants et l'enseignant Daniel Charest était évidemment plus fréquent durant les heures de classe. Il faut toutefois comprendre que le déroulement des rencontres prévues avec les artistes ainsi que les visites d'exposition, le montage et le démontage de l'exposition se sont déroulés, sans exception, à l'extérieur de la trame horaire des cours.

Le succès de la première édition du projet est indéniable. Quatre vingt-huit pourcent des élèves inscrits ont persisté et participé au projet jusqu'au démontage de l'exposition. En plus d'avoir un franc succès auprès des participants, la communauté a été tout aussi enthousiaste au projet. En effet, « près de 800 personnes en 10 jours ont visité l'exposition (moyenne de 400 par semaine) alors que la moyenne du centre se situe à environ 300 visiteurs par semaine⁵ ». Compte tenu du succès connu par cette première édition, il a été décidé de répéter l'expérience avec un deuxième groupe. Par contre, comme le projet s'adresse aux étudiants du secondaire 4 et 5, le choix d'une formule biennale s'est imposé de lui-même. Toutefois, en 2005-06, un boycott des activités culturelles par les enseignants du Québec a empêché la tenue de la deuxième édition du projet comme la formule biennale l'aurait dictée. C'est donc en 2006-07 qu'a été réalisée la deuxième édition : *À part être... Laisser des traces*. Cependant, la deuxième édition n'a pas uniquement servi à tester le succès et la réussite théorique du projet. Afin de pouvoir présenter des résultats plus complets concernant les objectifs atteints par la participation à l'activité, il a fallu procéder à des évaluations plus poussées chez les participants. Toutefois, de

³ *Idem*

⁴ Document interne, réunion post-mortem de l'édition *À part être* 2003-04.

⁵ *Idem*

manière plutôt inattendue, les évaluations ont non seulement permis de récolter des informations cruciales quant au public adolescent mais aussi à mettre à jour une problématique d'ordre méthodologique très intéressante. En effet, les modes d'évaluations et les résultats obtenus ont eu comme effet de remettre en question la méthodologie de recherche empruntée, se voulant assez traditionnelle, révélant ainsi que ces méthodes ne sont peut-être pas adéquates pour le public adolescent. Dans ce travail, il est important de rapporter les résultats récoltés afin de tirer des conclusions quant aux objectifs de l'activité. Par contre, la critique de la méthodologie ainsi que la conclusion suivant l'analyse des données démontrera que la question de la méthodologie à emprunter quant aux études concernant les adolescents n'est pas à laisser pour compte et qu'il est d'actualité de repenser ces méthodes avant même de questionner et de tester ces groupes à la recherche d'informations précises. Comme cette auto critique demande toutefois d'avoir pris connaissance des résultats de la présente recherche, l'évaluation du projet *À part être...* *Laisser des traces* sera d'abord présentée pour laisser place, par la suite, au questionnement critique.

1.3 Objectifs globaux

Afin de bien évaluer la pertinence du projet d'éducation muséale présenté ici, il importe de bien saisir les différents objectifs visés par ce dernier. Ces objectifs principaux se déclinent comme suit :

- 1) « Stimuler chez des adolescents (15-16 ans) la création artistique par un véritable processus de recherche, de création et de production d'une œuvre menant à sa présentation dans une exposition ».
- 2) « Développer des pratiques éducatives qui, par une participation active, incitent les adolescents à fréquenter les musées et les centres d'exposition ».
- 3) « Élaborer, réaliser, évaluer et valider pour les musées et les centres d'exposition en collaboration avec les écoles un modèle d'éducation muséale spécifique aux adolescents⁶ ».

Le projet *À part être* comporte divers volets qui contribuent à l'atteinte de ces objectifs. Toutefois les étapes de l'activité ne fonctionnent pas de manière autonome et indépendante. Chacun des événements apporte sa contribution, de manière directe ou indirecte, afin d'atteindre les trois objectifs en question. En effet, les visites commentées se déroulant au centre d'exposition de Val-David permettent aux élèves de se familiariser avec ces lieux de mise en

⁶ Allard, M., « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, repensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p. 108-118.

exposition. Évidemment, il faut y voir un désir de développer chez eux un comportement favorable et volontaire quant à la fréquentation d'institutions muséales. Ces visites permettent aussi de mettre à jour le processus de démarche artistique derrière les œuvres présentées, ce qui, sous la logique de l'apprentissage par imitation, permet aux participants de découvrir les éléments clés qui devraient figurer dans leur propre démarche.

En regard de la mise en exposition des œuvres créées par le groupe, la même dynamique est observable. En offrant sa création au regard d'autrui, le participant s'enrichit des commentaires extérieurs qui doivent forcément stimuler sa propre création. Il est aussi souhaitable que ces commentaires influencent son regard critique sur les œuvres d'artistes professionnels qu'il lui sera donné d'observer dans les musées et centres d'exposition qu'il visitera à l'avenir. Connaissant les rouages de la mise en exposition ainsi que les principales fonctions des musées et centres d'exposition, il est en effet possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle le participant sera plus enclin à s'intéresser à la sphère muséale et par conséquent à fréquenter davantage les institutions dévouées à cette même sphère.

Le troisième objectif énuméré ci-haut est plus particulier en ce qu'il ne concerne pas directement le groupe adolescent mais bien les institutions scolaires et muséales impliquées dans le projet. Évidemment, afin de mettre sur pied un modèle générique d'éducation muséale spécifiquement conçu pour les adolescents, il faut d'abord se soumettre à la tenue expérimentale d'un projet comme *À part être*. Cette expérimentation devrait permettre de cerner les conditions préalables à la réussite d'une telle activité. Enfin, en mettant en branle un projet-pilote de ce genre, il est possible d'évaluer les bénéfices y étant rattachés pouvant parfois différer ou s'ajouter aux objectifs antérieurement définis.

1.4 Présentation du contexte, de l'intérêt et des objectifs du travail de recherche

Dès la première édition du projet *À part être*, le GREM, le centre d'exposition de Val-David et la Polyvalente Des Monts se sont donné comme objectif de tester la formule du projet pour éventuellement en dégager un modèle générique de pédagogie muséale. À cet égard, il s'est révélé nécessaire d'énoncer clairement les objectifs du projet et de mettre sur pied un mode d'évaluation afin d'en mesurer l'efficacité. La première édition a donc été un projet-pilote visant principalement à évaluer la faisabilité générale de l'activité. Il a tout de même été possible de tirer quelques conclusions, entre autres quant à la nature des apprentissages réalisés par les participants. « Les résultats ont été regroupés sous deux grands titres : ceux qui

relèvent de l'intérêt et ceux qui sont de l'ordre des bénéfices...⁷». Bien que les conclusions tirées de la première évaluation démontrent clairement que plusieurs bénéfices sont liés à la participation à l'activité *À part être*, ces conclusions se sont surtout révélées utiles pour réorganiser la formule du projet sans nécessairement fournir d'indications claires quant à l'atteinte des objectifs. Par exemple, l'observation directe des participants et l'analyse des œuvres en lien avec la thématique de l'identité a permis de conclure qu'« un projet qui comme *À part être* exige une participation active des adolescents doit être axé sur la liberté⁸ ». D'ailleurs, dans un exposé présenté à Rome, le 3 octobre 2006, lors du congrès annuel du CECA (Committee for Education and Cultural Action) de l'International Council of Museums (UNESCO), Michel Allard, directeur du GREM, présentait le projet *À part être* en fournissant des informations précieuses quant aux paramètres d'un éventuel modèle tiré de l'expérience *À part être 2003-04*. Parmi cette liste, les plus importants sont sûrement ceux référant aux visiteurs, dans ce cas-ci, aux adolescents participants. En effet, pour nommer que les plus importants, on peut d'abord spécifier que l'activité proposée ne doit pas « transposer ou adapter un programme conçu à l'intention d'enfants ou d'adultes ». Ensuite, « il faut miser sur leur [celle des adolescents] volonté de s'affirmer » tout en ne faisant pas « preuve d'un dirigisme absolu, ni tomber dans un laxisme qui résulte en un laisser-faire total et entier⁹ ».

Voilà pourquoi l'évaluation de la deuxième édition doit présenter clairement la nature des objectifs du projet afin d'établir quelles sont les modalités d'évaluation adéquates pour mesurer le degré de réussite de l'activité. C'est donc en décembre 2006 qu'a été mis sur pied un système d'évaluation voulant mesurer l'attitude des participants envers les institutions muséales et les arts plastiques, avant et après la participation au projet. Cette tactique visait à mesurer l'impact du projet sur ces deux composantes. Ensuite, le projet d'évaluation avait pour mandat de mesurer les connaissances acquises quant au fonctionnement des institutions muséales, aux questions relatives au processus de création des artistes professionnels ainsi qu'à l'application de ces connaissances dans la production d'une œuvre propre à chacun des participants. À cette liste, il faut maintenant aussi ajouter les observations d'ordre méthodologique qui ne figuraient pas parmi les préoccupations premières en début de projet mais qui se sont ajoutés au moment de l'analyse des données. Toutefois, avant de débiter l'élaboration

⁷ Allard, M., « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, repensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p. 108-118.

⁸ Allard, M., « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, repensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p. 108-118.

⁹ *Idem*

d'un quelconque procédé d'évaluation et d'analyse, il était nécessaire de connaître plus en détail l'état de la question de la pédagogie muséale pour les adolescents afin d'émettre un jugement juste et éclairé quant à la valeur et à l'apport du projet *À part être* au sein de la sphère muséale actuelle.

2. L'adolescence et les musées

2.1 Revue de la littérature

L'objectif de cette revue n'est point de dresser une liste exhaustive de toutes les études connues à ce jour se penchant sur la thématique adolescents-musées. Il s'agit plutôt de soulever les problématiques principales contenues dans la relation rarement harmonieuse entre adolescents et musées. Il est aussi nécessaire de mettre en lumière les principales connaissances cumulées au sujet de ce public particulier afin d'établir que le projet *À part être* tient bien compte de ces dernières dans la structure de son déroulement. Cette brève revue doit aussi servir à juger si les objectifs visés par le projet en question sont pertinents à la réalité muséale contemporaine.

Tout d'abord, est-il vrai que les adolescents ne visitent pas les musées? Font-ils vraiment partie de ce que l'on appelle communément le non-public? Il est, d'après Vitor Matias et Tamara Lemerise, possible de répondre par la négative à cette affirmation. En effet, ces derniers nous informent que :

« Bien qu'encore peu nombreuses, les données disponibles ne confirment pas cette perception de la quasi-absence des jeunes dans les institutions muséales. Les adolescents ne sont évidemment pas parmi les plus grands utilisateurs, mais ils y sont néanmoins présents, parfois en petit nombre, parfois en assez grand nombre¹⁰ ».

Cette constatation permet une reformulation essentielle de la problématique. En fait, « la fréquentation des musées est perçue par ces derniers répondants [les adolescents] comme une activité « plate », peu intéressante¹¹ ». Ainsi, plutôt que supposer que les adolescents ne fréquentent tout simplement pas les institutions muséales par manque d'intérêt, il est maintenant possible de se demander qu'est-ce qui leur rend cette activité déplaisante? L'absence d'intérêt des adolescents pour les visites commentées

¹⁰ Vitor, M. et Lemerise, T., « La relation musées-adolescents : L'importance du rôle des enseignants de l'ordre du secondaire », dans Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Matias, V. (dir), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale / Contemporary Research Trends in Museum Education*, éditions MultiMondes, Montréal, 2002, p. 65-87.

¹¹ Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T., « La relation musées-adolescents démystifiée », dans Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Matias, V. (dir), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale / Contemporary Research Trends in Museum Education*, éditions MultiMondes, Montréal, 2002, p. 49-63.

traditionnelles est connue. Allard et Forest expliquent qu'en plus de la rareté des programmes d'activité réservés aux adolescents, ceux-ci sont rarement adaptés à ce public particulier. En effet, ces auteurs soulignent qu'il s'agit, plus souvent qu'autrement « d'adaptations de programmes conçus pour les adultes ¹² ». Pour sa part, dans un article paru dans *Publics & Musées*, Tamara Lemerise soutient que plusieurs efforts ont toutefois été déployés afin d'améliorer les lacunes des activités muséales visant le public adolescent. Ces efforts sont dus en partie, selon l'auteure, à trois prémisses relativement récentes.

« D'une part, la mission des musées est devenue plus socio-éducative (une mission non seulement axée sur l'éducation, mais aussi sur des problématiques humaines et sociales), ce qui a permis d'élargir les créneaux d'actions et de mieux rejoindre les jeunes par le biais de problématiques qui les touchent de plus près (ex. la drogue, le sport et la santé, etc.). D'autre part, un intérêt manifeste pour de nouveaux types de clientèles s'est développé; les adolescents sont, aujourd'hui, une clientèle à laquelle plusieurs musées prêtent une attention particulière. Enfin, l'avancement des connaissances quant aux besoins, intérêts et attentes des jeunes face au musée a aussi contribué à l'implantation de nombreux projets novateurs spécifiquement dédiés aux adolescents » ¹³.

De plus, Allard, suite à la tenue de la première édition du projet *À part être*, pose la proposition préliminaire suivante comme étant l'une des clés de réussite essentielle des programmes muséaux pour adolescents. « L'intégration sous la forme d'une participation active des adolescents à toutes les fonctions du musée émerge comme la condition essentielle pour susciter et développer leur intérêt envers cette institution (...) ¹⁴ ».

Toutes ces informations permettent de dresser un portrait de la situation actuelle de la pédagogie muséale pour les adolescents. Toutefois, ces constatations ne couvrent pas à elles seules tout le champ des interrogations. Certes, les faits énoncés ci-haut permettent de mieux cerner les objectifs à atteindre par les programmes éducatifs muséaux pour adolescents. Par contre, il demeure essentiel de continuer les recherches, ne serait-ce que

¹² Allard, M. et Forest L., cité dans Allard, M., « Les adolescents et les musées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 4, 1993, p. 765-774.

¹³ Lemerise, T., « Les adolescents et les musées enfin des chiffres », dans *Publics et Musées*, n° 15, janvier 1999, p. 9-29.

¹⁴ Allard, Michel, « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, ripensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p. 108-118.

pour découvrir quelles méthodes permettront d'atteindre ces objectifs. D'ailleurs, parmi toutes les études citées ici et toutes celles consultées lors de la mise sur pied des modalités d'évaluation, aucune ne pose la question de la méthodologie de recherche en lien avec le public adolescent. Bien que ces deux problématiques, soit la nature du public adolescent et les modes d'inquisition adéquat à celui-ci, semblent être profondément liés, la littérature scientifique ne se penche sur la deuxième composante que trop peu. En effet, aucune indication particulière n'est disponible en ce qui concerne la récolte de données chez les adolescents, en muséologie du moins. Voilà pourquoi la présente recherche est doublement utile. Elle ne fait pas que révéler des données reliées à une activité particulière. Elle permet de mettre à jour la problématique méthodologie et adolescent. Sans offrir de solution immédiate, ce travail apporte quand même un regard critique sur cette question, stipulant que l'on doit essentiellement se pencher sur cette lacune de la recherche en muséologie pour réussir à améliorer la relation adolescents-musées.

2.2 Questions intéressantes et actuelles en pédagogie muséale à l'égard du groupe adolescent

Les recherches énoncées jusqu'ici présupposent toutes que les adolescents représentent un groupe de visiteurs particuliers mais ne fournissent que très peu d'informations quant à l'homogénéité et autres caractéristiques propres à ce public. On peut conséquemment se demander si les institutions muséales possèdent les informations nécessaires à l'élaboration d'activités lui étant entièrement consacrées. Et d'abord, de quelle nature sont ces informations? Certaines pistes de recherche sont inévitables. Il est évident que pour susciter l'intérêt des adolescents, on doit d'abord élaborer des expositions abordant des thématiques figurant parmi leurs préoccupations. Quelles sont donc ces préoccupations? Il s'agit ici d'un questionnement de premier ordre pour toute institution désirant ouvrir ses portes au public adolescent. Ainsi, il serait intéressant de s'attarder aux enquêtes menées auprès de ce public pour comprendre les caractéristiques mêmes qui font en sorte qu'ils considèrent les musées « plates » et ennuyeux. Ces enquêtes fournissent sans aucun doute une panoplie d'informations relatives aux intérêts des adolescents, ouvrant la voie à une réorganisation du concept d'exposition pour qu'enfin celui-ci s'harmonise au public qu'il vise. En effet, toutes sortes de moyens sont généralement réunis au sein des expositions pour enfants afin que ceux-ci se sentent réellement interpellés par la muséographie. Qu'en est-il des expositions pour adolescents? Sachant déjà qu'il n'est pas suffisant de procéder à une simple adaptation des activités pour adulte à ce public particulier, avons-nous tenté de découvrir quels sont, par exemple, les supports muséographiques adéquats à ce groupe? En savons-nous déjà suffisamment sur les modes d'apprentissage propres à l'adolescence? Son rapport à l'objet muséal est-il le même que celui qu'entretiennent les groupes d'adultes? La question

est d'autant plus pertinente en ce qui concerne les musées d'art puisque ceux-ci évoluent dans la sphère abstraite intrinsèque à l'objet d'art. Bien sûr, les musées d'art ont pour mission de présenter l'œuvre d'art comme entité. Mais tout le discours concernant la démarche artistique et la biographie de l'artiste sont les clés de lecture nécessaires au visiteur pour le sortir de ce que l'on considère comme étant le jugement de valeur et l'emmener vers un jugement esthétique. À cette fin, il faut bien connaître la capacité d'abstraction des visiteurs pour ensuite développer un discours à la fois rattaché à l'objet donné à voir et accessible au public ciblé. Il ne fait aucun doute que cette capacité d'abstraction n'est pas la même chez les adultes que chez les adolescents. Ces questions de rapport à l'objet, de capacité d'abstraction et de création de liens sont donc une piste de recherche pouvant nettement participer à l'amélioration de la communication entre les musées d'art et les adolescents.

Plusieurs stratégies de communication peuvent permettre de rejoindre le public adolescent. Toutefois, le partenariat avec les écoles secondaires demeure inévitablement le moyen le plus direct d'amener les adolescents à l'intérieur des murs des institutions muséales. Ce partenariat semble d'ailleurs d'ores et déjà évoluer pour atteindre une efficacité et un fonctionnement différent de celui que l'on a connu jusqu'à récemment. La réforme scolaire actuelle dans les écoles du Québec participe grandement à cette évolution. Par contre, celle-ci n'est pas la seule responsable de ce changement d'attitude envers les musées et encore moins la première manifestation de l'envie de donner plus de place à ces institutions au sein du cursus scolaire des adolescents. Déjà vers 1978, Guy Vadeboncoeur, alors conservateur du Musée Stewart, énonçait la nécessité d'abandonner le concept de visite-récompense au profit de la visite muséale étroitement en lien avec le programme scolaire¹⁵. Cette initiative commence à peine à prendre forme au sein du programme d'enseignement des arts plastiques au Québec. En effet, ce n'est qu'en 2004 que fut mis sur pied, par le gouvernement du Québec, le programme *La culture à l'école*. Ce document d'appel d'offre à l'intention des commissions scolaires, des écoles et du milieu culturel professionnel est un outil fort appréciable pour les trois parties concernées. Ce genre d'outil permet enfin d'enrayer le rapport de dépendance qui liait l'école aux musées pour faire place à un rapport de partenariat. *La culture à l'école*, permet de remplacer la formule de visite-récompense par l'élaboration d'une visite dont les objectifs sont bien ancrés dans le cursus scolaire. Cette stratégie offre la possibilité de sortir de l'apprentissage strictement

¹⁵ Allard, M., Landry, A. et Meunier, C., « Où va l'éducation muséale? », dans Émond, A.-M. (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions / Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe : Research on programs and exhibitions*, éditions Multimondes, Québec, 2006, p. 9-20.

académique pour privilégier un terrain plus interactif ou à tout le moins plus actif tout en demeurant en lien direct avec la matière à livrer aux élèves.

« Nous souhaitons que ces projets soient riches, nombreux et variés. Ils permettront aux élèves de jouer un rôle actif dont ils retireront des bénéfices qui enrichiront leur vie d'écoliers : développement de la créativité, du travail d'équipe, du sens critique et esthétique, et de l'estime de soi. Ils deviendront ainsi des adultes ouverts, attentifs et avertis, plus enclins à participer à la vitalité culturelle de la société¹⁶ ».

Théoriquement, ce document est une ressource indispensable pour enrayer le clivage entre les institutions scolaires et celles à caractère culturelle. Étendre la nature des apprentissages et leur mode de transmission s'avère souvent difficile mais nécessaire à la réalisation de ces dits apprentissages par le plus grand nombre d'élèves possible. Toutefois, il serait intéressant d'évaluer la fréquence d'utilisation de cet outil proposé par le gouvernement. Est-il vraiment construit de façon à encourager le partenariat école-musée? De plus, dans le champ même du partenariat entre école secondaire et musée, les choses se complexifient. En effet, l'absence de professeur titulaire, la grille horaire changeante des élèves et la capacité des institutions muséales à offrir des activités construites spécialement pour la clientèle adolescente demeurent tous des facteurs qui ralentissent et parfois même empêchent la mise en œuvre de ces partenariats tant souhaités. Il serait nécessaire d'établir un mode d'évaluation du programme gouvernemental *La culture à l'école*. Ainsi, il serait possible de constater s'il convient ou s'il doit être amélioré pour souscrire à la réalité des écoles secondaires comme celles-ci demeurent souvent les plus négligées quant à l'accès aux programmes de ce genre.

2.3 Pertinence du projet *À part être* à l'intérieur du programme d'enseignement des arts plastiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

La pertinence du projet *À part être* à l'intérieur du programme de formation de l'école québécoise est indubitable. Ce dernier représente en effet un moyen des plus complets en ce qui a trait à l'acquisition des diverses compétences visées par le programme de formation en arts du secondaire. Il est d'ailleurs construit à partir des mêmes constats que ceux qui sous-tendent l'élaboration du programme de formation en arts du MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec). Ce dernier programme admet que

¹⁶ Site Web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/plcal/medias/programeCulture07-08.pdf>, consulté le 11 juin 2007.

la formation en arts plastiques « alphabétise l'élève sur le plan visuel » et « l'aide à décoder les images et à voir de façon sensible » tout en l'amenant « à exercer son jugement critique et son sens esthétique ¹⁷ ». Le projet *À part être* présente, dans son élaboration même, des convictions similaires et est construit de manière à participer activement à l'atteinte de ces objectifs.

D'autre part, comme Allard le soulignait dans le post-mortem de la première édition du projet *À part être*, la participation active des adolescents dans la tenue de l'activité doit être considérée comme une des clés de sa réussite (Allard, 2002). C'est aussi dans cette optique que le MELS souhaite l'intégration des arts plastiques au sein de la formation du deuxième cycle du secondaire.

« Leur intérêt sera d'autant plus vif qu'on leur proposera des situations laissant une large place à l'initiative de chacun selon ses affinités et ses capacités, et qu'ils seront invités à s'engager dans l'élaboration concrète d'une activité ou d'un projet en arts¹⁸ ».

Pour ajouter à l'argumentation de la pertinence du projet présenté ici, il suffit de démontrer la conscience qu'a le MELS de l'importance des visites en milieux muséaux comme outil essentiel à l'atteinte des objectifs du programme de formation en arts plastiques.

« Par ailleurs, des activités telles que la fréquentation de musées et de galeries d'art ou la rencontre avec des artistes jouent un rôle important pour le sensibiliser au processus de création et lui faire découvrir de façon concrète la matérialité des œuvres. De telles expériences contribuent à enrichir ses propres créations de même que sa perception des œuvres d'art et sa capacité à les apprécier. Elles permettent de préciser des intentions professionnelles en devenir. C'est ainsi que l'élève s'ouvre au monde des arts et en découvre certaines particularités. Il prend aussi conscience de ce qui caractérise sa propre culture. Cette perception renouvelée et enrichie du monde contribue à la structuration de son identité personnelle et culturelle et le prépare à exercer son rôle de citoyen¹⁹ ».

¹⁷ Site Web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=arts>, consulté le 20 juin 2007.

¹⁸ Site Web du Ministère de l'Éducation du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=arts>, consulté le 20 juin 2007.

¹⁹ Site Web du Ministère de l'Éducation du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=arts>, consulté le 20 juin 2007.

En ce qui concerne les trois principales compétences disciplinaires visées par le Ministère, elles sont toutes trois prises en considération et mises à contribution dans le cheminement de l'adolescent participant au projet *À part être*. En effet, comme on demande à l'élève de produire une œuvre qui sera éventuellement mise en exposition, on lui demande finalement de donner forme à la matière en utilisant les connaissances plastiques qu'il possède déjà tout en l'appelant à perfectionner ses connaissances préalables. Il doit par la suite livrer un produit final d'une qualité supérieure à un simple travail académique. Un cahier de traces lui étant remis dès le début du projet, il est aussi encouragé à pousser plus loin sa recherche et à intégrer les diverses étapes de la démarche artistique par l'exercice qu'il en fait. Ce mode d'apprentissage concrétise tout à fait les compétences visées par le programme de formation des arts plastiques du Ministère.

« Invité à enrichir ses idées de création, il pousse plus loin ses recherches préalables, fait l'inventaire de plusieurs possibilités, se documente et réalise des esquisses et des croquis ²⁰ ».

Le volet exposition contenu dans la dernière étape du projet *À part être* couvre la notion médiatique de la création qui est voulue par le programme de formation du Ministère. Sachant que son œuvre sera mise en exposition et donnée à la vue, l'élève se voit obligé d'articuler un message concret derrière sa création. Il ne s'agit plus d'un projet d'arts plastiques qui consiste uniquement à mettre en pratique des savoir-faire particuliers. Il faut maintenant donner forme à un discours. L'élève doit donner une fonction de communication à l'œuvre et donc mettre à l'épreuve sa compréhension des symboles et sa connaissance des langages visuels pour se faire comprendre.

« Créer des images médiatiques, c'est concrétiser des messages visuels qui s'adressent à des destinataires ciblés et qui visent à les informer, à les persuader, à les divertir et à susciter chez eux un besoin à y répondre ²¹ ».

Comme la formule *À part être* comprend des visites guidées d'exposition dans des institutions muséales professionnelles, la compétence visant l'appréciation des images est elle aussi couverte. Pourvu que ces visites respectent le caractère interactif omniprésent dans l'activité, elles fournissent un terrain de présentation d'images qui constituent un excellent moyen d'enrichir le vocabulaire plastique

²⁰ *Idem*

²¹ Site Web du Ministère de l'Éducation du Québec,
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=arts>, consulté le 20 juin 2007.

du participant. Une fois ce vocabulaire rehaussé, il est plus aisé de l'amener à un jugement esthétique avisé et conscient, se démarquant totalement du jugement de valeur. En présentant des œuvres d'artistes professionnels à l'adolescent possédant déjà les connaissances liées à la démarche artistique, on pousse ce dernier à s'interroger sur la représentation du monde que possède l'autre et de poser cette représentation en comparaison à la sienne. C'est un processus qui lui permet de mettre à l'épreuve ses propres schèmes cognitifs pré-établis afin d'élargir son regard pour se construire une représentation du monde qui demeure souple et ouverte, chose essentielle au développement d'un esprit critique sain et mature. Cette confrontation à l'altérité lui permet également de prendre conscience de sa position face au monde et de s'expliquer ses propres réactions.

« L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans le respect de l'image, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celles des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a conservées pour témoigner de son cheminement. Il peut ainsi expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes, et décrire les moyens qu'il a utilisés pour apprendre²² ».

L'alphabétisation visuelle, l'amélioration de la capacité de décodage des images, le développement d'une vision ouverte et sensible du monde ainsi que l'exercice du jugement critique sont donc des composantes du projet *À part être* qui rendent ce dernier pertinent au sein du programme de formation en arts plastiques de l'école québécoise. Il devient ainsi aisé d'argumenter que ce projet devrait abandonner son caractère parascolaire pour une implantation dans toutes les écoles secondaires du Québec. Toutefois, il importe, avant d'envisager la conception d'un modèle générique, d'évaluer l'atteinte, par les participants, des objectifs globaux du projet. Il est en effet primordial de prouver que les vertus du projet *À part être* ne demeurent pas simplement théoriques et que les élèves bénéficient de leur participation active. Voilà pourquoi l'objectif de ce travail est d'évaluer l'édition *À part être 2006* à laquelle ont participé des élèves des secondaires 4 et 5 de la Polyvalente des Monts de Sainte-Agathe dans les Laurentides.

²² *Idem*

3. Évaluation de l'édition *À part être* 2007

3.1 Présentation des objectifs du projet d'évaluation

Rappelons les différents objectifs du projet *À part être*. Il s'agit en effet de :

- 1) « Stimuler chez des adolescents (15-16 ans) la création artistique par un véritable processus de recherche, de création et de production d'une œuvre menant à sa présentation dans une exposition ».
- 2) « Développer des pratiques éducatives qui, par une participation active, incitent les adolescents à fréquenter les musées et les centres d'exposition ».
- 3) « Élaborer, réaliser, évaluer et valider pour les musées et les centres d'exposition en collaboration avec les écoles un modèle d'éducation muséale spécifique aux adolescents²³ ».

L'importance est maintenant de répertorier les diverses caractéristiques à évaluer pour permettre de vérifier l'efficacité du projet visant ces objectifs. Dès le début de la tenue de l'activité, la première édition aidant, une liste de bénéfices supposés a été élaborée. Il s'agissait ensuite d'élaborer des méthodes d'évaluation qui seraient chacune responsable de mesurer un de ces bénéfices en particulier. Alors que certains se situent au niveau des attitudes, d'autres relèvent plutôt du domaine des apprentissages théoriques et il était donc important de prendre en considération cette différence notoire dans l'élaboration des outils d'évaluation.

Tout d'abord, une fiche descriptive (cf. annexe 1) a été remise à chacun des participants afin de relever différentes données statutaires qui se révéleraient utiles dans le cas où il aurait fallu créer des sous-groupes pour expliquer des écarts de résultats prononcés ou autre problème relevant d'un éventuel caractère épars des données.

En ce qui concerne les attitudes, deux aspects spécifiques étaient visés. En effet, par l'expérience complète du projet, il était possible de croire que d'une part, l'attitude des participants envers les arts plastiques serait modifiée. D'autre part, il s'avérait tout aussi intéressant de mesurer l'impact du projet *À part être* sur l'attitude des participants face aux centres d'exposition et institutions muséales. La proximité avec le centre d'exposition de Val-David pendant ces

²³ Allard, M., « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, repensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p.108-118.

quelques mois ainsi que la compréhension du principe de démarche artistique et l'apprentissage de l'appréciation des travaux d'artistes professionnels ont été interprétés dès le départ comme des éléments devant nécessairement jouer sur l'attitude des élèves. Par conséquent, des tests quantitatifs ont été incorporés au programme global d'évaluation pour vérifier l'hypothèse concernant ces présumés changements d'attitudes dans les deux domaines donnés.

Les apprentissages plutôt théoriques devaient, pour leur part être évalués de manière indépendante au test d'attitudes pour arriver à départager ainsi les possibles influences des affects négatifs sur l'acquisition des nouvelles connaissances. Bien que plusieurs apprentissages voulus par le projet figurent parmi la liste des objectifs à atteindre selon le Ministère, il faut comprendre que l'activité demeurerait parascolaire et ne menait conséquemment pas à une évaluation formelle des apprentissages réalisés par l'élève. Les acquis, comme conséquences à la participation, étaient d'ailleurs tout à fait indépendants aux acquis nécessaires à la réussite du cours d'arts plastiques donné à la polyvalente.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Présentation des outils de cueillette des données

L'organisation du groupe participant au projet *À part être 2007* s'est plus au moins déroulée de la même manière que pour la première édition du projet. C'est-à-dire que Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques à la Polyvalente des Monts de Saint-Agathe a lancé un appel à tous pour créer un groupe de participants intéressés par le projet. Lors d'une première réunion officielle, les élèves présents ont reçu de la documentation concernant la présentation du projet (cf. annexe 2). Il est toutefois à noter que compte tenu de quelques problèmes de recrutement (horaires chargés, difficultés à joindre les élèves susceptibles de vouloir participer, etc.) le projet *À part être 2007* a été lancé en décembre 2006 plutôt qu'en septembre 2006, début de l'année scolaire, comme l'aurait voulu la formule de la première édition. Au cours de la deuxième réunion du 17 janvier 2007, les participants ont été mis au courant de la composante d'évaluation du projet qui se déroulerait parallèlement aux activités principales du projet. De plus, avant même d'élaborer davantage sur les modalités d'évaluation, il est nécessaire de spécifier que chacun des participants a également reçu un formulaire déontologique visant l'obtention de l'accord parental à l'égard de la participation de leur enfant à toute forme d'évaluation. Comme la plupart des jeunes impliqués étaient, à cette date, mineurs, il était essentiel d'obtenir cet accord avant de procéder à quelque collecte de données (cf. annexe 3).

Comme expliqué plus haut, la première forme élaborée de cueillette de données auprès des participants consistait en une fiche signalétique permettant de classer ces derniers sous différentes catégories (cf. annexe 1). Ces catégories se déclinent comme suit :

- 1) Le genre
- 2) L'âge
- 3) Le nombre de visites de centres d'exposition ou de musées préalables au projet *À part être*
- 4) La nature des activités préférées des participants

Au terme de cette récolte d'informations primaires, il était nécessaire d'évaluer l'attitude préalable de chacun des élèves tout d'abord envers les arts plastiques et ensuite envers les centres d'exposition. Afin d'éviter de devoir bâtir un questionnaire de toutes pièces pour ensuite avoir à le soumettre à diverses étapes de validation, il a été décidé d'utiliser des questionnaires à choix multiples déjà rédigés et validés. Ces derniers ont été tirés du *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs, Lieux historiques et autres institutions muséales*²⁴, refondus et aménagés pour les fins de la présente étude²⁵. Évidemment, il a été prévu d'administrer ceux-ci au début du projet lors de la première visite d'exposition à la Maison du Village de Val-David (21 février 2007) ainsi qu'à la fin, lors du démontage de l'exposition par les participants (10 juin 2007), cette double administration étant nécessaire à l'analyse de l'impact de la participation au projet.

Pour leur part, les données concernant les apprentissages théoriques devaient être récoltées à l'aide d'un questionnaire à réponses ouvertes, sujet également à deux administrations, visant l'évaluation avant et après participation. Lors de l'élaboration des modalités d'évaluation, l'intention était d'administrer ce questionnaire à trois reprises, soit en début, milieu et fin de parcours. Ce questionnaire ouvert avait pour objectif d'évaluer les connaissances concernant la démarche artistique, l'intérêt personnel pour les arts plastiques ainsi que les habitudes de fréquentation et la connaissance du fonctionnement des institutions muséales.

Finalement, la dernière forme d'évaluation devait consister en des entrevues filmées qui se chargeraient de mesurer les bénéfices personnels acquis par la participation au projet *À part être*. Bien que les formes d'évaluation énumérées plus haut devaient techniquement être complétées par tous les élèves, les entrevues

²⁴ Allard, M., Larouche, M.-C., Meunier, A. et Thibodeau, P., *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs : Lieux historiques et autres institutions muséales*, Édition Logiques, Montréal, 1998.

²⁵ Les divers questionnaires qui figurent dans ce travail sont disponibles dans leur version intégrale dans Giroux-Gagné, Amélia, *Projet d'évaluation de l'activité pédagogique muséale À part être... Laisser des traces*, Travail dirigé, Maîtrise en muséologie, UQAM, 2007.

filmées devaient se dérouler uniquement auprès de neuf participants. Ces dernières ont été élaborées en fonction de mettre plus avant l'expérience personnelle de ces neuf participants. Il fallait donc les encourager à s'exprimer au sujet de leur propre production artistique, du processus personnel de création et de démarche artistique qu'ils ont vécus. Finalement il fallait aussi les interroger quant à leur opinion personnelle et à la portée des intérêts développés par le projet. Le déroulement de celles-ci a été prévu en fin de projet, lors du démontage de l'exposition clôturant leur expérience (10 juin 2007). Le tableau récapitulatif des modalités d'évaluation ci-contre permet une vue d'ensemble de chacune des formes d'évaluations envisagées en début de projet.

**Tableau 1 : Modalités des évaluations du projet *À part être...*
*Laisser des traces*²⁶**

Modalités d'évaluation	Objectifs visés	Thématiques abordées	Période concernée par l'évaluation
Fiche signalétique	Recueillir des informations sur les participants pour d'éventuelles corrélations dans l'analyse des données	-Le genre -L'âge -L'année scolaire -La fréquence des visites de centres d'expositions -Les intérêts généraux	Au tout début du projet (21 février)
Questionnaire à choix multiples sur l'attitude envers les centres d'expositions	Mesurer les changements d'attitude face aux centres d'exposition	L'intérêt pour : -les centres d'expositions -la fréquentation des centres d'expositions	Au début (21 février) et à la fin du projet (10 juin)
Questionnaire à choix multiples sur l'attitude envers la discipline artistique	Mesurer les changements d'attitude face à la discipline artistique	L'intérêt pour : -la discipline artistique -la démarche artistique -le processus de création -l'artiste professionnel	Au début (21 février) et à la fin du projet (10 juin)
Questionnaire ouvert	Mesurer les bénéfices acquis concernant des domaines spécifiques	-Le processus de création -L'intérêt pour les arts plastiques -La connaissance du fonctionnement des institutions muséales et les habitudes de fréquentation	Au début (18 mars) et à la fin du projet (10 juin)
Entrevues ciblées filmées	Mesurer les bénéfices acquis par la participation au projet <i>À part être...</i>	-Les œuvres produites -Le processus personnel de création -La portée des intérêts développés	À la fin du projet (10 juin)

²⁶ Il est à noter que les divers outils de collecte de données ainsi que les modalités d'évaluations furent élaborés avec l'aide du GREM et ensuite approuvés par la direction du GREM et celle du Centre d'exposition de Val-David.

3.2.2 Explication du mode de traitement des données

Les tests à choix multiples servant à mesurer l'attitude des participants face à la discipline des arts plastiques et des centres d'exposition ont été bâtis sous le mode de test d'opinion. C'est-à-dire qu'ils contenaient des opinions auxquelles les participants devaient signifier leur degré d'adhérence par une échelle formée de cinq options. Une valeur numérique de 1 à 5 a par la suite été appliquée à chacune des options de réponse, permettant ainsi de quantifier l'attitude des participants face aux opinions contenues dans le test. Voici un exemple concret de la formule des tests d'attitude :

- | | |
|--|------------------------|
| 1. J'ai horreur des centres d'expositions. | A Pas d'accord du tout |
| | B Pas d'accord |
| | C Je ne sais pas |
| | D D'accord |
| | E Tout à fait d'accord |

La valeur numérique 1 a toujours été associée aux attitudes favorables. Comme certaines affirmations contenues dans les tests étaient rédigées sous la forme négative, les choix de réponses ont été organisés de manière à ce que la lettre A corresponde toujours à la valeur numérique 1 et conséquemment à une attitude favorable envers la discipline des arts plastiques ou des centres d'exposition. Une fois les deux questionnaires remplis pour la première fois, une compilation des données a eu lieu. Cette compilation a permis d'établir une moyenne générale de l'attitude du groupe envers les deux sujets concernés. De plus, chacune des opinions du test a pu être comptabilisée, ce qui a permis d'établir des pistes en ce qui concerne les moyens les plus concluants pour intéresser les adolescents aux arts plastiques et aux centres d'exposition. En effet, comme plusieurs méthodes de médiation des arts plastiques étaient exposées dans le questionnaire, il était facile d'observer dès le départ lesquelles plaisaient davantage au groupe évalué. Évidemment, le but premier de ces évaluations demeurait la comparaison des moyennes d'attitude pour chacun d'eux avant et après la participation au projet. Cela devait permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle le projet *À part être* aurait une influence positive sur ces attitudes.

En ce qui concerne le questionnaire à réponses ouvertes, une grille d'analyse des réponses a été élaborée pour relater les changements entre la première et la deuxième administration. Ce questionnaire comprenait six questions auxquelles les participants devaient répondre par un court paragraphe. Il s'agissait en fait de relever, dans le discours écrit des participants, des informations quant à leurs apprentissages à l'égard de la démarche artistique ainsi que de la fonction des centres d'exposition et des gens qui y œuvrent à titre d'employés. Comme la formule des questions comprenait en général les termes « décrit », « énumère » et « explique », le but était

clairement de constater si des éléments de réponses différaient de la première administration à la seconde. C'est-à-dire que ce questionnaire devait indiquer si les élèves se trouvaient mieux outillés, s'ils avaient intégré de nouvelles informations de réponses lors de leur cheminement tout au long du projet. Pour ce faire, il était nécessaire d'établir une liste des termes répertoriés dans chacune des réponses de la première administration et de renouveler l'exercice avec les réponses fournies lors de la deuxième tenue du test. Ces relevés devaient permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves intégreraient des nouveaux concepts et du vocabulaire associé aux centres d'exposition et à la démarche artistique par le biais de l'expérience *À part être*.

Finalement, le dernier outil d'analyse s'est concrétisé par la tenue des entrevues filmées, ciblées. Ces dernières servaient plutôt à donner aux participants une occasion de s'exprimer quant à leur expérience, à propos des émotions et des apprentissages qu'ils considéraient eux-mêmes avoir vécus et intégrés. Comme les entrevues ont été conçues pour être réalisées une seule fois, elles ne devaient pas servir d'instrument de comparaison entre l'avant et l'après expérience. Il s'agissait en fait de faire réfléchir les élèves sur leur vécu et les questionner sur leurs accomplissements personnels. Les informations fournies par ces entrevues ne devaient pas être des éléments de « mesure » à proprement parler mais bien des commentaires quant à la valeur personnelle que ces neuf élèves accordaient à leur participation au projet. Évidemment, elles devaient aussi permettre de soulever des informations pertinentes qui auraient pu passer inaperçues parmi les résultats fournis par les autres méthodes d'évaluation ayant eu lieu. Principalement, les entrevues devaient servir à interroger les élèves sur les intérêts potentiels qu'aurait pu faire naître chez eux l'activité *À part être*.

3.2.3 Considérations à l'égard du groupe de participants évalués

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des données, certaines réserves doivent être mises en lumière. En effet, quelques modifications primaires se sont opérées au sein du groupe évalué, et ce, à divers moments clés de l'exercice. À la première rencontre officielle du groupe, soit le 17 janvier 2007, celui-ci était composé de 27 élèves dont 21 filles et 6 garçons. Toutefois, à deux étapes différentes, le groupe de participants a diminué. Dès la rencontre du 21 février 2007, celui-ci se voyait réduit à 17 participants. De plus, cinq autres abandons ont eu lieu entre les mois de février et mai 2007. Ce qui veut dire qu'au moment de la mise en exposition, 12 élèves avaient mené leur projet à terme. Les raisons principales des nombreux abandons seront expliquées un peu plus loin. D'autres particularités concernant la constitution du groupe à évaluer ont rendu le processus plus ardu qu'envisagé au départ. En effet, les absences motivées de quelques participants ont provoqué des complications au niveau de l'analyse globale des données. Compte

tenu des protocoles d'administration associés aux divers tests, leur absence lors de périodes clés pour l'évaluation a contribué à la diminution du nombre de profils pré et post projet disponibles pour la compilation des données. De plus, une élève s'est jointe au projet en fin de parcours. Comme elle n'a été présente à aucune rencontre préliminaire au montage de l'exposition, elle n'a pas été prise en considération dans la compilation des données. La qualité artistique supérieure de l'œuvre de cette élève et sa motivation rendait toutefois difficile son exclusion du groupe d'exposants. Le but premier du projet *À part être* étant de promouvoir l'intérêt envers les arts plastiques et les institutions muséales, il était simplement contre-productif d'exclure cette adolescente de l'activité. Il faut donc comprendre que sur 13 élèves (6 garçons et 7 filles) exposant, seulement 7 ont répondu à toutes les évaluations. S'ajoutant aux considérations quant au groupe évalué, quelques problématiques relevant de la cueillette de données ne peuvent être passées sous silence. La rubrique suivante se charge d'élaborer plus encore sur ces problématiques méthodologiques.

3.3 Limites méthodologiques

Chaque plan de recherche se voit, au cours de son déroulement, aux prises avec une certaine quantité de limites méthodologiques incontrôlables qui affectent de diverses façons les résultats et conséquemment les conclusions fournies par ces recherches. Par souci de transparence, l'objectif de la prochaine rubrique est d'énoncer clairement les limites méthodologiques contenues dans ce travail d'évaluation afin de permettre une interprétation plus juste des résultats et une meilleure compréhension de la portée de ses conclusions. Chacune des phases de collecte de données sera donc ici représentée de manière à en exposer les limites respectives.

Il importe, dans un premier temps, d'exposer les limites des questionnaires fermés puisque les résultats quantitatifs ont été soumis à une analyse indépendante aux données qualitatives et que celle-ci a révélé des conclusions significativement différentes à ce qui était attendu au départ. Ces limites s'appliquent évidemment à différentes sphères et sont exposées en fonction de ces dernières.

3.3.1 Limites méthodologiques reliées aux moments d'administration des tests d'attitude

Tout d'abord, les problématiques quant aux moments d'administration de ces tests doivent être précisées. Malgré que le protocole d'administration envisagé au départ (soit le mode pré et post projet explicité plus haut) ait été respecté, quelques conditions influentes importantes furent observées quant à la nature des moments choisis pour l'administration des tests. En effet, les

évaluations pré et post projet ont toutes deux été administrées au groupe après la tenue d'une session spécifique de l'activité. Par exemple, le premier test d'attitude a été administré après la première visite au centre d'exposition. L'empreinte de l'expérience d'initiation aux centres d'exposition était alors encore toute fraîche dans leur mémoire et s'est probablement traduite par une attitude nouvellement très favorable envers ces lieux muséaux. Selon cette même logique, on pourrait aussi admettre que les résultats du deuxième test d'évaluation, administré à la toute fin du projet, lors du démontage de l'exposition, ont très probablement été teintés par l'expérience du deuil de l'activité et par la fatigue accumulée tout au long de l'expérience, accumulation spécialement accrue par la période finale de production de l'œuvre plus intense que toutes les autres phases de l'activité. Il aurait été possible d'enrayer ces limites en administrant les questionnaires avant la tenue des activités discutées ici. En ce qui concerne la première administration, il aurait fallu procéder à la récolte de données avant la visite commentée au centre d'exposition. Le même raisonnement est applicable en ce qui concerne la deuxième administration. C'est-à-dire que les tests auraient sans doute été plus concluants s'ils avaient été administrés lors du vernissage qu'après l'activité intense et épuisante du démontage de l'exposition. Il est donc possible d'avancer que le problème que constituent ces résultats peu concluants fournis par les questionnaires fermés se situe plutôt au niveau du « momentum » des administrations qu'au plan du protocole de recherche. Toutefois, quant à ce protocole de recherche, la période prévue d'intégration de l'expérience ne fut peut-être pas assez longue pour permettre une transparence significative au niveau de l'attitude contrôlée. Afin de récolter des données plus significatives, il aurait sûrement été plus utile de prolonger la période entre les deux administrations quitte à administrer le test trois fois soit en début de parcours, à la moitié et finalement après une semaine ou deux suivant le démontage de l'exposition. Cette méthode aurait entre autres permis d'enrayer l'hypothèse selon laquelle les élèves n'ont pas eu le temps nécessaire pour intégrer les divers apprentissages et conséquemment, procéder à un changement d'attitudes significatif.

3.3.2 Les tests d'attitudes en tant qu'outil de cueillette de données

Les limites intrinsèques à l'outil d'évaluation doivent aussi être spécifiées. Bien que les variables applicables aux moments d'administration aient sans doute eu un effet particulier sur les résultats, la forme même des questionnaires fermés a sûrement eu un impact tout aussi important. En fait, il est à supposer que la formule même du questionnaire fermé ne correspond pas tout à fait au public évalué ici. En effet, en demandant aux répondants de se soumettre à une catégorie de réponses prédéfinies, on leur demande de se conformer à une opinion déjà élaborée, laissant peu de place à l'affirmation de soi et à l'attitude proactive. Justement,

ces composantes sont des concepts connus et identifiés comme nécessaires à l'éveil d'un intérêt chez le public adolescent. Si la participation active des adolescents est une des clés du succès des activités muséales les concernant, il doit en être de même pour la récolte de leur opinion personnelle. À partir du moment où l'implication directe de l'adolescent est privilégiée lors de la récolte des données, cela fournit une stimulation qui est sujette à transparaître sur le sérieux et la validité des réponses.

3.3.3 Nature du groupe évalué

En plus de considérations quant aux limites de l'outil lui-même, il ne faut pas oublier que l'activité *À part être* s'adressait à un groupe de volontaires. Il faut admettre que les participants aient tous été des élèves qui présentaient préalablement des attitudes positives face aux centres d'exposition et à la discipline des arts plastiques. Il est conséquemment plus difficile, dans ce contexte, d'obtenir des écarts concluants. En effet, dans le cas où le projet aurait été adressé à des jeunes ayant à la base des attitudes très négatives face aux sphères évaluées, les différences enregistrées auraient été plus marquées.

Toutes les spécificités élaborées ici figurent parmi la liste des limites induites par les questionnaires fermés visant la cueillette des données quantitatives. L'analyse des données a toutefois été complétée et est présentée plus bas dans le texte.

3.3.4 Contraintes de temps dans l'administration du questionnaire ouvert

Dans un deuxième temps, l'évaluation des apprentissages concernant le fonctionnement de la démarche artistique ainsi que celui des institutions muséales est elle aussi soumise à certaines limites. La plus importante est probablement celle relevant des contraintes de temps. En effet, lors de l'élaboration des modalités d'évaluation, il a été décidé d'administrer le questionnaire aux participants à trois moments précis dans le déroulement du projet. Toutefois, des contraintes de temps et de protocole d'administration n'ont pas permis ces trois évaluations et il a été décidé de se résigner à administrer ce dernier seulement en mi-projet (18 mars 2007) ainsi qu'à la toute fin (10 juin 2007). Ce qui voudrait dire que l'objectif de comparaison en trois temps élaboré au début n'est tout simplement pas réalisable. De plus, comme la première administration du questionnaire ouvert s'est déroulée en mi-projet, il n'est pas non plus possible de procéder à une comparaison pré et post activité. Même si des pistes de réponses ont pu être relevées quant à l'acquisition de nouveaux concepts, elles ne sont pas

représentatives au sein d'une argumentation qui voudrait fixer ces acquisitions sur une trame temporelle avant/après participation.

3.3.5 Le questionnaire ouvert en tant qu'outil de cueillette des données

Le deuxième point à souligner ici concerne la formulation des questions contenues dans ce test à réponses ouvertes. En effet, une revue des réponses aux questions a permis d'établir que l'outil en lui-même n'était pas nécessairement construit de manière à bien mesurer les objectifs préalablement visés. Bien qu'offrant la possibilité de respecter la liberté d'expression et la singularité de la pensée de l'individu évalué (chose primordiale tenant compte du besoin d'affirmation de soi chez les adolescents), les tests à questions ouvertes font face à des aléas de différentes natures. Entre autres, la question de l'accessibilité du vocabulaire contenu dans les questions pour le groupe évalué en est une non négligeable. À la suite des deux administrations du test à réponses ouvertes, il est possible d'avancer que la formulation des questions ne correspondait probablement pas au niveau de compréhension du groupe adolescent. La première question comprise dans le test ouvert réfère à la définition de soi et à des sphères personnelles, éléments très présents dans le développement de la personnalité à l'adolescence, et qui ne pose conséquemment aucun problème. Toutefois, les réponses aux questions suivantes se référant à des sphères plus abstraites sont généralement moins complètes et difficilement catégorisables dans l'esprit du traitement des données. Par exemple, à la question « Énumère, dans tes propres mots, les étapes d'une démarche de création », les réponses suivant la première administration sont plus complètes et intéressantes que celles répertoriées lors de la deuxième administration. Au moment de la première administration, les participants en étaient toujours à l'étape de l'initiation au travail d'artiste professionnel et ont pu, grâce aux informations leur étant fournies via les visites au centre d'exposition, soutirer des éléments de réponses observables en général derrière toutes les œuvres leur étant données à voir. Lors de la deuxième administration du test, il aurait fallu que les participants puissent se sortir de leur expérience personnelle et de leur propre démarche artistique pour se replonger dans une sphère abstraite et commune à toute production artistique. En fait, le problème mis en exemple ici se décline en deux problématiques. Alors que la formulation même de la question (« Énumère et explique, **dans tes propres mots...** ») ne pousse pas le participant à se sortir de sa propre expérience pour fournir une réponse, le « momentum », soit tout juste après l'expérimentation d'une démarche personnelle, n'encourage pas plus le répondant à se sortir de la sphère personnelle pour fournir une réponse contenant des éléments plus théoriques.

La quatrième question contenue dans le questionnaire ouvert est aussi très abstraite. « Selon toi, quelle est l'utilité de l'expression artistique? » Il s'agit d'une question large et généreuse comportant une complexité quant à la réflexion, dans laquelle les participants ont fort probablement refusé d'entrer. Il est en fait probable de croire que le stade de développement de la transcendance de la pensée nécessaire à l'élaboration d'une réponse significative à cette question n'est pas encore atteint à l'adolescence. La période de l'adolescence est principalement occupée par la tâche de construction de l'identité personnelle²⁷. Centré sur lui-même, l'adolescent arrive difficilement à articuler une réponse aux questions ouvertes lui demandant d'opérer un regard global et avertit sur le monde extérieur. La nature des dernières questions du test ouvert s'apparente fortement à celle exposée ici. Il est donc possible d'affirmer que le questionnaire ouvert n'était peut-être pas construit de manière à s'adresser au public adolescent. Plutôt que de fournir des mesures selon les objectifs préalablement élaborés, le questionnaire ouvert aurait été plus utile comme indicateur de la maturité de la réflexion des participants.

Ces considérations énoncées à l'égard du questionnaire ouvert, il est possible d'avancer que l'outil ne mesure pas tout à fait les informations pour lesquelles il a été élaboré au départ. D'ailleurs, si la période entre les deux administrations pour ce qui est des questionnaires fermés est trop courte, celle qui sépare les deux administrations du questionnaire ouvert l'est encore davantage. Ce dernier permet toutefois de relever quelques observations intéressantes qui seront utilisées plus loin dans la présentation des études de cas.

3.3.6 L'entrevue filmée et ses limites méthodologiques

Les entrevues filmées (cf. annexe 4) sont probablement l'outil le plus fidèle aux objectifs de départ. Comme ces dernières devaient servir d'opportunité pour les participants de s'exprimer librement, cela fournit nécessairement un terrain plus large pour l'analyse des réponses. L'entretien de vive voix convient d'ailleurs davantage au groupe adolescent que les questionnaires décrits plus haut. En interrogeant ces derniers de vive voix, on leur offre la possibilité de s'exprimer et de prendre part activement à l'évaluation. Le fait de se sentir ainsi concernés par la tenue de l'évaluation ne peut que stimuler leur participation. De plus, dans le cas où les réponses fournies ne s'avéraient pas exactement ce qui était recherché, il était alors possible, à l'aide de relances de rediriger les réponses et d'obtenir ainsi des informations vraiment pertinentes pour l'analyse du discours. D'ailleurs, s'il avait été décidé de procéder à des entrevues pré et post activité, l'outil nous aurait fourni un meilleur

²⁷ Atkinson, R. L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. et Bem, D.J., *Introduction à la psychologie*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1994.

moyen de comparaison. La grande limite méthodologique de ces entretiens réside d'ailleurs dans le fait qu'ils ont eu lieu à la fin de l'activité seulement et qu'ils ne s'adressaient pas au groupe complet. En effet, le rôle de ces entrevues était de servir de support aux résultats fournis par les questionnaires. Suite à l'argumentation précédente, il est nécessaire d'accorder plus d'importance aux entretiens qu'aux divers questionnaires. C'est d'ailleurs principalement sur leur analyse que porteront les études de cas.

Toutes ces limites méthodologiques prises en compte, il est nécessaire d'opérer des changements à l'égard de l'analyse des résultats. Bien que les données des questionnaires aient été analysées et présentées ci-bas, une analyse sous le mode d'études de cas référant aux neuf adolescents ayant participé aux entrevues filmées est probablement la stratégie la plus appropriée afin de dégager une conclusion concernant les bénéfices de l'activité *À part être*. Cette méthode d'analyse permet en effet de tirer ainsi des constats plus complets quant aux retombées du projet.

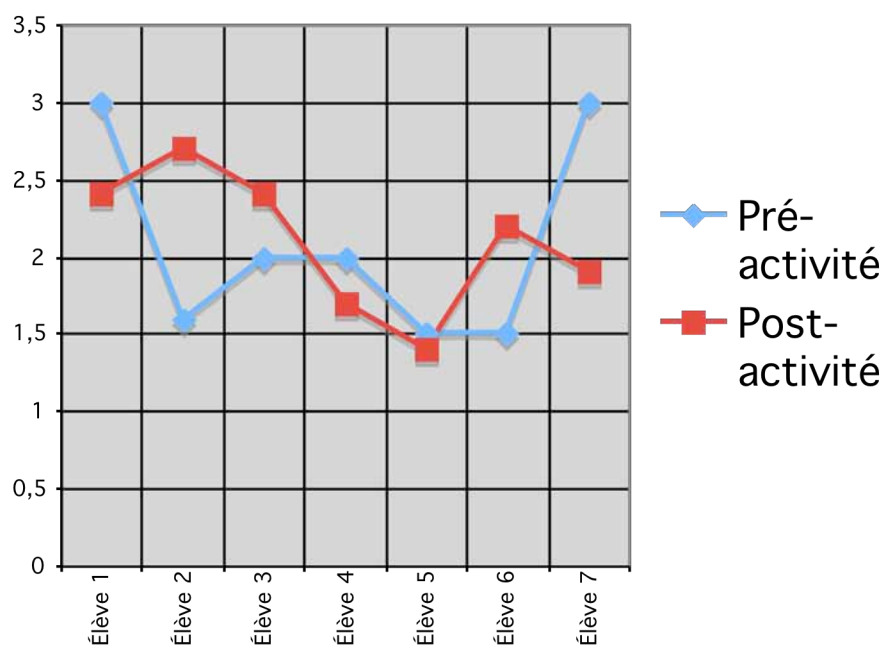
3.4 Analyse des données quantitatives

Les résultats quantitatifs ont été comptabilisés sous forme de moyennes d'abord pour chacune des questions comprises dans les évaluations. Ensuite, une moyenne de ces résultats a été calculée afin de permettre une éventuelle conclusion quant à l'impact global de l'activité sur les attitudes mesurées. Toutefois, avant même de tirer quelque conclusion que ce soit, il est important de rappeler qu'au total, seulement sept élèves ont complété les évaluations aux deux moments visés soit pré et post activité. Comme un groupe de 13 élèves s'est rendu jusqu'à la phase finale du projet, il est difficile, avec ce groupe restreint, de présenter une conclusion tirée de ces résultats comme étant une tendance générale identifiée pour tout le groupe. Il est toutefois utile de constater, au sein de ces sept élèves, combien ont vécu un changement d'attitude qu'il soit positif ou négatif. De plus, afin d'expliquer et d'analyser ces résultats, il est nécessaire de diviser cette rubrique en deux parties, soit l'analyse des résultats à l'égard des attitudes envers les centres d'exposition, puis l'attitude envers la discipline des arts plastiques.

Tout d'abord, concernant les données récoltées à l'égard de l'attitude envers les centres d'exposition, le tableau suivant démontre les courbes de moyennes pré et post activité pour chacun des participants ayant suivi toutes les étapes du projet et ayant conséquemment complété les deux tests d'attitude, avant et après leur participation à l'activité *À part être*²⁸.

²⁸ Les résultats complets des tests à questions fermées se retrouvent dans Giroux-Gagné, Amélia, *Projet d'évaluation de l'activité pédagogique muséale À part être... Laisser des traces*, Travail dirigé, Maîtrise en muséologie, UQAM, 2007.

Tableau 2 : Attitudes envers les centres d'exposition



En gardant en tête qu'une valeur près de 1 signifie un intérêt plus accru envers les centres d'exposition et que conséquemment, plus la valeur augmente plus le degré d'intérêt diminue, il est possible de constater que l'expérience a influencé positivement l'attitude envers les centres d'exposition chez quatre étudiants sur un total de sept individus. Toutefois, la moyenne globale du groupe qui au départ se situait à 2,1 demeure la même pour le deuxième test, ce qui signifierait aucun changement d'attitude à l'égard des centres d'exposition.

Toutefois, malgré les hypothèses présentées ci-haut, les tests d'attitude fournissent quelques renseignements intéressants. En effet, certaines affirmations contenues dans le test d'attitude envers les centres d'exposition ont subi une nette amélioration. C'est-à-dire que les moyennes calculées pour au moins 5 affirmations présentent un changement d'attitude positif significatif. Une moyenne de pré-activité de 1,9 avait été accordée à l'affirmation « J'ai horreur des centres d'exposition ». Toutefois, après l'activité, cette moyenne a diminué à 1,4. Ce qui veut dire en quelque sorte que cette

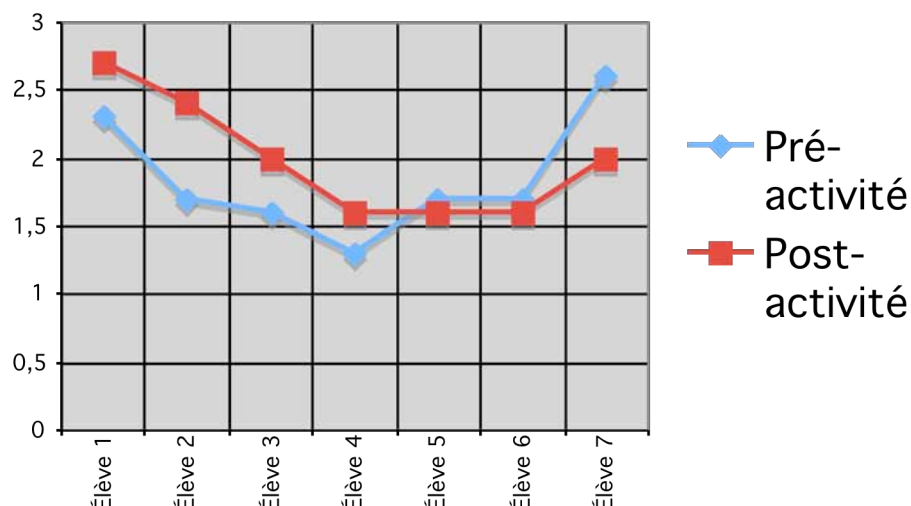
disposition négative face aux centres d'exposition s'est atténuée suite à l'activité *À part être*. Quant à l'affirmation « Quand je serai adulte, j'aimerais travailler dans un centre d'exposition » il est aussi possible de noter un changement d'attitude positif de la part du groupe. Il s'agit effectivement de l'énoncé ayant subi le plus grand écart pré et post activité en passant d'une moyenne de 3,9 à une moyenne de 3,1. Finalement l'énoncé selon lequel « Aller dans un centre d'exposition ou ailleurs, c'est pareil pour moi » a aussi subi une variation à la baisse, passant de 2,3 à 1,7, ce qui signifierait que les élèves considèrent la fréquentation des centres d'exposition d'un œil nouveau suite à leur participation. En effet, il est possible de comprendre, par cette variation significative, que la visite en centres d'exposition est moins banale pour eux suite à leur expérience.

D'autres observations indirectes sont livrées par l'analyse des résultats quantitatifs. Par exemple, ces évaluations se révèlent entre autres utiles pour identifier les façons d'intéresser les adolescents aux centres d'exposition. En sachant que ces derniers n'aiment pas passer des heures au centre d'exposition, il est possible d'en tirer la conclusion suivante : si les activités réservées aux adolescents dans les institutions muséales ne sont que des adaptations des activités pour adultes, il est toutefois obligatoire et primordial de tenir compte de la capacité d'attention et de la durée d'intérêt soutenu plus courtes chez ces derniers que chez le public adulte.

Ensuite, ce qui est possible de constater n'est point surprenant mais bien utile pour expliquer les abandons en mi-projet. En effet, les 5 élèves ayant rempli la première évaluation concernant l'attitude face aux centres d'exposition mais ayant abandonné le projet en cours de route présentaient dès le départ une attitude plus négative que le reste du groupe. C'est-à-dire que les moyennes respectives concernant ce groupe d'élèves se situaient toutes au-dessus de la moyenne du groupe. Donc, ces 5 participants représentaient les élèves les moins favorables envers les centres d'exposition dès le départ. D'ailleurs la moyenne pré-activité du groupe total, donc incluant ces 5 derniers est de 2,4 alors qu'elle tombe à 2,1 lorsqu'on les exclut. Il aurait d'ailleurs été intéressant de pouvoir calculer la moyenne post-projet de ces participants pour vérifier si l'on aurait obtenu un résultat plus concluant quant au changement d'attitude.

En ce qui concerne les résultats obtenus au terme des tests d'attitudes envers la discipline des arts plastiques, les résultats sont encore moins concluants. En effet, pour la majorité des participants, la moyenne des évaluations a subi une augmentation suite à la deuxième administration, ce qui voudrait dire que le projet *À part être* n'aurait pas influencé l'attitude des participants envers la discipline des arts plastiques de manière positive mais plutôt négativement. Le tableau suivant présente les résultats des tests d'attitude.

Tableau 3 : Attitude envers la discipline des arts plastiques



Si les résultats concernant les centres d'exposition ne corroboraient pas tout à fait l'hypothèse de l'amélioration des attitudes suite à la participation au projet, ceux concernant la discipline des arts plastiques ne contribuent point, au premier regard, à redresser la tangente. Alors que les moyennes comparées des tests concernant les centres d'exposition ne montraient aucun changement significatif d'attitude, celles concernant la discipline des arts plastiques passent de 1,8 à 2, ce qui signifierait un changement d'attitude négatif envers la discipline. Il est évidemment déroutant d'obtenir de tels résultats.

En effet, si l'on en croyait ces moyennes, seulement trois élèves sur sept auraient bénéficié de leur expérience. Toutefois, les circonstances atténuantes s'appliquant aux résultats concernant les centres d'exposition se retrouvent aussi ici. C'est-à-dire que les tests sur les deux attitudes évaluées ont été administrés exactement aux mêmes moments et qu'ils sont ainsi sujets aux mêmes influences concernant le « momentum » et le contexte. Il est d'ailleurs possible de présupposer que la fatigue de la fin du projet ait eu encore plus d'impact sur l'attitude envers les arts plastiques. En effet, les obstacles majeurs contenus dans le projet sont ceux auxquels ont été confrontés les adolescents durant la création de leur œuvre et de la rédaction de leur démarche artistique. Ces étapes étant toutes deux en lien plus direct avec la discipline des arts plastiques qu'envers les centres d'exposition eux-mêmes, il serait logique d'assumer qu'ils ont influés directement les données récoltées par les tests concernant la discipline des arts plastiques ou

à tout le moins davantage que celles récoltées par les tests au sujet des centre d'exposition.

Malgré l'aspect quelque peu déroutant des résultats, il est encore une fois possible de récolter des informations utiles concernant la manière dont les adolescents jugent et apprennent les arts plastiques. Tout d'abord, les questions concernant la recherche documentaire et bibliographique au sujet des arts plastiques ont reçu une meilleure moyenne après l'activité. En effet, l'affirmation « Les livres que je préfère sont ceux qui parlent des arts plastiques » est passée d'une moyenne de 3,6 à une moyenne de 2,9, ce qui représente un changement d'attitude nettement favorable. De plus, l'affirmation « J'aime me documenter pour créer une œuvre » est passée d'une cotation de 2,6 à une cotation de 2,3. Sans nul doute, la documentation et l'étude « bibliographique » à l'égard des arts plastiques fut encouragée tout au long du processus de création chez les participants et cet encouragement est apparemment récompensé par un changement d'attitude positif. La quatrième affirmation démontrant un changement d'attitude favorable est la suivante : « Il est inutile de connaître les différentes étapes de la démarche artistique ». À cette affirmation, une moyenne de 2 avait été préalablement accordée. À la fin du projet, cette moyenne a diminué à 1,6. Ce que cette constatation comporte de satisfaisant à l'égard du projet est qu'il est, grâce à cette dernière, permis d'affirmer que le groupe de participants a non seulement appris sur les diverses étapes de la démarche artistique mais les élèves s'accordent tous pour dire que cet apprentissage est utile. En d'autres mots, non seulement ont-ils appris mais ils ont compris l'utilité de ce qu'ils apprenaient, ce qui permet indubitablement de croire à un ancrage plus profond de ces dites connaissances au sein des schèmes cognitifs de l'élève. Il est aussi intéressant de souligner que les affirmations ayant subi des changements d'attitude sont toutes rédigées selon une forme qui réfère l'élève à une action dont il est le seul initiateur. En effet, lorsque les affirmations contiennent des références aux artistes professionnels ou à la discipline des arts plastiques en général, plusieurs d'entre-elles n'ont subi aucun changement d'attitude sinon négatif. Toutefois, lorsque les affirmations comportent un verbe d'action conjugué à la première personne comme « j'aime faire », « j'aime me documenter pour créer » ou bien « j'aime mieux faire des travaux d'arts plastiques », elles subissent un changement d'attitude généralement positif. Cette observation vient donc souligner l'importance de réserver aux adolescents un rôle actif et central au sein des activités leur étant vouées.

Finalement, concernant les fameux abandons, il est possible d'observer que les moyennes d'attitude envers la discipline des arts plastiques des participants dont il est ici question sont toutes égales ou plus élevées que la moyenne du groupe. Ce qui voudrait dire que les cinq abandons qui ont suivi la première visite au Centre d'exposition de Val-David correspondaient à des profils étant à la

base moins favorables aux centres d'exposition ainsi qu'aux arts plastiques que le reste du groupe s'étant rendu jusqu'à la fin du projet.

3.5 Études de cas

Il va sans dire que les résultats fournis par les tests d'attitudes ne sont pas assez représentatifs pour permettre une conclusion poussée quant aux bénéfices reliés à la participation au projet *À part être* quoiqu'ils indiquent toutefois des tendances particulières. De plus, à cause de toutes les limites méthodologiques mentionnées plus haut, les informations livrées par le questionnaire ouvert ne sont pas non plus d'une grande aide. Dans le cas où les entrevues filmées auraient révélé un enthousiasme peu présent ou une grande déception de la part des participants face au projet, il aurait été naturel d'accorder autant d'importance aux résultats quantitatifs qu'aux discours contenus dans les entrevues. Toutefois, une fois l'analyse de ces entrevues effectuée, il est flagrant que les résultats qualitatifs qu'elles représentent vont dans un sens totalement opposé aux résultats quantitatifs enregistrés. Pour cette raison et parce que, au terme de l'élaboration des limites méthodologiques de chacune des modalités d'évaluation, les entrevues se sont révélées le moyen le plus adéquat pour la collecte de données, il est tout à fait logique de mettre une emphase sur les informations y étant comprises. D'abord, avant même d'élaborer une forme précise de présentation des résultats obtenus par les entretiens filmés, il est de mise de connaître le mode sous lequel les entretiens ont été élaborés. Voilà pourquoi le devis des entretiens, élaboré au début de l'évaluation du projet, est présenté ici en détail.

Devis pour l'enquête par entretiens filmés du projet *À part être... Laisser des traces*

Nature de l'enquête par entretiens : L'enquête par entretiens filmés se définit ici par un usage complémentaire. C'est-à-dire que ces derniers se dérouleront à la toute fin du projet *À part être*, soit de manière postérieure aux diverses enquêtes par questionnaires auxquelles aura participé le groupe d'élèves s'étant inscrit volontairement au projet. Il s'agit plus précisément de conduire, auprès de quelques participants, des entrevues semi-dirigées afin d'obtenir des informations plus précises et spontanées que ne le permettent les questionnaires ouverts et fermés administrés préalablement. Cette mesure vise plus particulièrement à mettre en lumière les impressions générales des élèves quant à leur participation à l'activité ainsi que de mesurer les bénéfices acquis par ce groupe suite à cette expérience.

Programmation temporelle²⁹ : La programmation temporelle des entrevues filmées est indubitablement contrôlée. Afin que les opinions récoltées soient les plus fondées possible, les entrevues présentées ici sont en fait la dernière forme d'évaluation faite auprès des participants. Cette décision permet en effet aux élèves participants de conclure le projet par un discours imprégné de toutes les phases antérieures du projet soit : deux visites d'exposition à la Maison du Village de Val-David ainsi que des rencontres périodiques avec le professeur d'arts plastiques titulaire du projet sans oublier l'expérience constituée par la traversée des diverses étapes de la démarche artistique leur ayant permis d'exposer une œuvre d'art complète et étudiée. Les dites entrevues ne se dérouleront donc qu'une seule fois pour chaque participant choisi dans la semaine précédant le vernissage de l'exposition qui représente en quelque sorte l'aboutissement du projet.

La mise en scène : Une zone fixe installée à même le Centre d'exposition servira de décor pour chacune des entrevues. La période disponible pour chacune des entrevues ainsi que le nombre d'élèves interviewés permet difficilement de choisir un emplacement différent pour chacune des entrevues. Toutefois, comme les entrevues prendront place à l'intérieur même du Centre d'exposition *La Maison du Village* de Val-David où seront accrochées toutes les œuvres du groupe, l'environnement demeure de loin le plus en lien avec les objectifs de l'entrevue. Cette caractéristique permet à la fois un mode d'accès direct aux interviewés. En effet, dans cet environnement, les élèves et l'intervieweur se retrouvent face à face au centre de l'exposition qui elle-même constitue la matérialisation concrète de l'expérience vécue par le groupe.

Cadre contractuel de la communication : Afin d'établir un cadre communicationnel direct et clair, les élèves seront informés, avant la tenue de l'entretien, des objectifs spécifiques de ce dernier soit : connaître les bénéfices acquis par les élèves ayant participé au projet *À par être... Laisser des traces*, et ce, à plusieurs niveaux :

- ✓ La portée des intérêts développés par la participation au projet en question
- ✓ La connaissance du processus de création et de la démarche artistique
- ✓ L'affect éprouvé devant l'œuvre produite et offerte au regard du public
- ✓ L'appréciation personnelle de l'expérience vécue

Les différents paramètres sous-jacents à l'enquête par entretiens seront aussi mis à jour pour les participants. Ces derniers seront

²⁹ Blanchet, Alain et Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, (dir.) François de Singly, Sociologie 128 (coll.), Éditions Nathan, Paris, 1992.

visiblement informés qu'ils seront filmés tout au long de l'entretien. Toutefois, pour permettre la spontanéité des réponses, les questions leur étant posées ne sauront connus d'eux qu'au moment même de l'entretien. Afin de procéder à la formation d'une illusion de parole libre chez les élèves, ces derniers seront encouragés à la production d'un discours autonome autour d'un thème qui lui sera par contre contrôlé par quatre questions pré-élaborées.

Relances prévues au discours autonome : Certaines relances ont été prévues en fonction des questions. Il s'avère toutefois difficile de planifier ces dernières de manière définitive. Comme elles constituent un acte réactif reprenant le discours des interviewés de façon à accomplir la fonction d'acte directeur, elle doivent s'adapter aux réponses fournies sans toutefois en changer le sens. Compte tenu du risque toujours présent de modification de l'opinion que comportent les relances de type interprétatif, celles qui sont prévues seront du type complémentaire au discours en s'appuyant sur des fragments de contenu dans les réponses aux quatre questions directes.

C'est donc sous ces conditions que ce sont déroulés les entretiens. De manière à expliquer les conclusions que nous fournissent ceux-ci, la présentation des données sous la forme de brèves études de cas semble la plus appropriée. En effet, ce mode de présentation des résultats offre un portrait global des apprentissages transversaux acquis par les neuf élèves ayant participé à ces entretiens. La dernière section de ce travail consiste donc en une présentation de neuf études de cas, suite auxquelles une observation concernant les acquis globaux sera faite pour mettre en lumière les apprentissages communs à tout le groupe. La formule selon laquelle sont présentées les études de cas est uniforme pour chacune d'elles. Elle vise d'abord à fournir les informations de bases tirées des fiches signalétiques³⁰ qui sont :

- 1) Le genre
- 2) L'âge
- 3) Le nombre de visites de centres d'exposition ou de musées préalables au projet *À part être*
- 4) La nature des activités préférées des participants

Suivant la présentation des neuf élèves concernés, une courte description des caractéristiques inhérentes à leur création

³⁰ Ces informations sont fournies dans la présentation des élèves faisant l'objet des études de cas plutôt par souci d'identification que comme données servant à l'analyse des acquis. En effet, le genre, l'âge, le degré de fréquentation des institutions muséales et les passe-temps ne sont pas des données directement reliées à l'analyse.

personnelle ainsi qu'à l'objectif premier sous-jacent à celle-ci est brièvement exposée. Ces informations servent en fait d'introduction à l'analyse du discours de chacun au sein de l'entretien filmé, objectif principal visé par ces études de cas. Les textes de démarches artistiques ainsi que les illustrations représentant les travaux des divers participants dont il est question ont été intégrés aux études de cas pour une meilleure compréhension de l'analyse. Ces documents sont tirés du catalogue d'exposition publié par la *Maison du Village* de Val-David.

Jusqu'où ça ira ?

Installation : tissus polyester, peinture latex, bois.

Ce projet m'a permis d'exprimer, à travers cette installation, un problème de société qui me rejoint : *l'anorexie*.

Une personne de mon entourage était atteinte de cette maladie et je dis « était » parce qu'elle est maintenant libre des complexes qui la préoccupaient à propos de son apparence. Elle s'est rendue compte qu'il y avait d'autres façons de perdre du poids tout en restant en santé et en *nourrissant* une bonne estime de soi.

L'anorexie, qui continue d'atteindre de nombreuses personnes, fait beaucoup plus de victimes que l'on pense. Il n'y a qu'à penser aux parents et aux proches qui se retrouvent impuissants devant cette maladie mentale, attristés d'assister à la détérioration de la vie de leur enfant ou de leur ami(e) sans parvenir à les sauver d'eux-mêmes. Comment dire à quelqu'un qui est atteint de l'anorexie qu'il a un problème et qu'il doit cesser cette course contre la vie? Vous me répondrez sûrement «C'est impossible! ». J'aurais dit la même chose il y a quelques mois, mais ce travail artistique est devenu pour moi un moyen d'interpeller les personnes affectées par cette souffrance et de montrer les conséquences.



J'ai voulu présenter, dans mon projet, l'effet de cette maladie sur l'apparence physique. Pour ce faire, j'ai illustré un être que l'on voit dépérir au fil du temps, à l'image des dommages graduels que l'on peut percevoir sur cette silhouette de bas en haut. Je manifeste, aussi, ma volonté de mettre fin à ce mal par un signe imposant qui nous oblige à nous arrêter et à réfléchir sur cette maladie et ses causes.

Comment peut-on faire une différence en tant qu'individu dans une société? En prenant la parole pour dénoncer la situation, mais aussi ... par l'ART!

3.5.1 Élève 1

La première élève à avoir participé à l'entretien filmé est une adolescente âgée de 16 ans. Lors de sa participation au projet *À part être*, elle complétait son cinquième secondaire. Dans la fiche signalétique distribuée au tout début du projet, l'élève en question affirmait avoir déjà visité un centre d'exposition ou un musée. L'élève 1 affirme aimer pratiquer des sports, aller au cinéma, dessiner et écouter de la musique alors que la lecture ne figure pas parmi cette liste. En ce qui concerne ses intérêts envers les arts plastiques, elle affirme clairement qu'il s'agit pour elle d'un mode d'expression qu'elle aime particulièrement comme cela lui permet d'exprimer des opinions qu'elle ne sait pas toujours verbaliser. Le sujet de l'anorexie constitue la pierre angulaire de l'installation présentée par cette élève. L'installation intitulée *Jusqu'où ça ira?* présente une silhouette anorexique devant un immense panneau d'arrêt.

Le désir de communication présent dans l'œuvre de l'élève 1 se traduit entre autres par son grand format. En effet, les dimensions de l'installation décrite ici exigent que le récepteur se situe à une distance qu'E.T. Hall³¹ qualifierait de « publique ». Par cette caractéristique et par la violence du rouge composant la pièce arrière, l'œuvre arrive à interpeller plusieurs récepteurs à la fois et constitue donc un message public plutôt que personnel. D'ailleurs, dans le texte l'accompagnant, l'élève 1 stipule que « ce travail artistique est devenu pour moi un moyen d'interpeller les personnes affectées par cette souffrance et de montrer les conséquences ».

L'idée de communication et de matérialisation du message représente la thématique la plus récurrente dans le discours de l'adolescente au cours de l'entrevue³². En effet, après avoir admis l'intention d'un message derrière son œuvre, l'adolescente se dit soulagée suite au vernissage, comme si elle « avait parlé ». En ce qui concerne ce qui fut le plus exigeant pour elle dans la démarche du projet, elle affirme qu'il s'agit de la transposition d'un discours, d'un message réfléchi en une œuvre visuelle. Le processus de la matérialisation de l'idée, le passage de la réflexion à la représentation plastique est sans aucun doute un acquis important chez cette adolescente. Alors que la réflexion sur la thématique à aborder n'a été aucunement difficile, la réflexion concernant la transposition du sujet en matière a été plus ardue. Il s'agit évidemment ici d'une opération mentale complexe qui demande une

³¹ Hall, E.T., *La dimension cachée*, Points Essais (coll.), Paris, Édition du Seuil, 1971.

³² La transcription intégrale des entrevues se retrouve dans Giroux-Gagné, Amélia, *Projet d'évaluation de l'activité pédagogique muséale À part être... Laisser des traces*, Travail dirigé, Maîtrise en muséologie, UQAM, 2007.

capacité de conceptualisation qui a été sans aucun doute mise à l'épreuve chez l'élève 1.

À la question « Est-ce que tu penses que ta participation au projet *À part être* va changer ta façon de visiter des centres d'exposition? », celle-ci répond par l'affirmative. Toutefois, il est intéressant de noter qu'après qu'on lui ait demandé d'élaborer sur la nature de ces changements, l'élève procède à une analyse de ses comportements passés lors de visites de centres d'exposition plutôt que de se projeter dans le futur comme la formulation de la question l'aurait incité. Il s'agit d'un phénomène particulier car l'élève semble comprendre à ce moment précis pourquoi elle considérait les visites en centres d'exposition « plates ». Au lieu d'affirmer qu'à l'avenir, elle prendra le temps de comprendre la signification de chaque œuvre, elle précise plutôt qu'elle ne le faisait pas avant. Il semblerait donc que la question ait stimulé une réflexion sur les lacunes de ses propres comportements passés. Cette réalisation témoigne sûrement d'un apprentissage au niveau « comportemental ». En effet, il faut que de nouveaux acquis entrent en jeu pour que l'individu en vienne à articuler une désapprobation de ses propres comportements passés. C'est-à-dire qu'en profitant du projet *À part être* pour faire part publiquement d'un message étant important à ses yeux, l'adolescente a compris que chaque œuvre possède cette caractéristique de médiation, de communication, qui doit être prise en compte lors des visites en centres d'exposition, chose qu'elle ne faisait pas avant. Cette nouvelle connaissance entre donc en dissonance cognitive³³ avec son comportement habituel et cette dernière doit être réglée en opérant un changement au niveau du comportement en question, chose pouvant être clairement identifiée comme un apprentissage « comportemental ». D'ailleurs, malgré, les résultats des questionnaires fermés jugés insuffisants à la formation d'une conclusion, l'élève 1 fait partie des quatre participants chez qui une amélioration de l'attitude envers les centres d'exposition est notable après la participation au projet. En plus de ces différents acquis, l'élève accepte d'affirmer que le projet *À part être* a été pour elle une source de valorisation et de fierté.

Donc, en ce qui concerne cette première participante, il est possible de souligner que le projet constitue une expérience valorisante, participant ainsi à la construction d'une image de soi positive. Les différents acquis ont aussi chez elle un impact positif quant au comportement à adopter en centres d'exposition. Finalement, il est aussi possible d'affirmer que le projet est un terrain idéal pour pratiquer l'opération de conceptualisation de la réflexion (en devant transposer une réflexion personnelle en symboles plastiques) et transmettre son opinion à autrui.

³³ Festinger, L., *Theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, USA, 1957.

La pensée

Dessin : mine de plomb

(2H, 7H, H, F, B, 2B, 3B).

Pour le projet *À part être*, moi, j'ai pris comme thème la pensée. Mes idées et dessins ont tous été développés avant la participation au projet. Par contre, je profite de cette occasion pour les exposer et les exprimer en public d'une manière encore plus précise et perfectionnée. Mon travail est passé à travers beaucoup d'indécision. Au début, mon projet était principalement centré sur la pensée, ses qualités, ses défauts, ses opinions et ses perceptions. Par contre, j'ai récemment décidé de tout changer et de simplifier. J'ai décidé de le faire sur nos bons et nos mauvais côtés, qui sont, selon moi, l'imagination, l'ouverture d'esprit comme bons cotés, les pensées négatives et l'habitude de se créer des problèmes comme mauvais côtés.

LES BONS CÔTÉS : les images 1 et 3

L'imagination: Ce dessin représente l'imagination qui est, selon moi, un de nos bons cotés. L'imagination est une perception, car elle est composée de représentations de la réalité à partir de sensations. Alors, étant consciemment ou inconsciemment influencée par la réalité, l'imagination n'est pas entièrement contrôlable. Selon moi, elle nous aide à percevoir ou à créer le bien dans nos vies. Par contre, on peut se perdre dans le bien de l'imagination, ce qui ne veut pas nécessairement dire que l'on est bien dans la réalité.

Éléments	Représentations
La chaise, le vêtement et le livre	La réalité
L'homme	La pensée
L'extra-terrestre	L'imagination de la personne qui l'emporte.
Le mi-démon/mi-ange	Sa conscience (bon et mauvais côté) qui le retient dans la réalité.

L'ouverture d'esprit : Ce dessin représente l'ouverture d'esprit, selon moi le plus important de nos bons côtés. L'ouverture d'esprit est une opinion, un jugement sur la réalité.



1. L'imagination



3. L'ouverture d'esprit

Pour moi, elle nous permet de comprendre et d'accepter ce qui est perçu. Par contre, il ne faut pas tout accepter sans raison ou sans jugement de valeur, en particulier les médias ou certaines religions trop matérialistes. En ce qui me concerne, l'ouverture d'esprit est la seule chose qu'il nous faut pour s'accepter, être heureux et enfin vivre en paix.

Éléments	Représentations
La femme	La pensée
L'œuf	Notre naissance dans le monde
L'oiseau	Le monde
Le satellite	Les médias
Les grosses mains	Pour démontrer que les médias est en général de la manipulation.
La fenêtre	Action de la pensée d'être ouverte envers le monde et en même temps d'être fermée envers les médias.
L'eau	Source de vie. Ce qui garde le monde vivant à travers toute la guerre. C'est aussi le début de toutes les rivières.
La rivière	Chemin de la vie. Toutes les rivières mènent à l'océan, et l'océan est ce qui relie le monde ensemble.

La pensée

(suite)

LES MAUVAIS CÔTÉS : les images 2 et 4

Les pensées négatives : Ce dessin représente les pensées négatives qui sont, selon moi, le plus fréquent des mauvais côtés de la pensée. Les pensées négatives sont aussi des opinions, des jugements sur ce qu'on perçoit. Ce jugement n'est pas directement influencé par la réalité, donc ces pensées peuvent être évitées. Selon moi, porter un jugement négatif sur les autres nous fait sentir meilleurs. En contraste, son défaut est de trop juger négativement, de devenir par la suite une mauvaise personne et d'en subir les conséquences.

Éléments	Représentations
La femme	La pensée
La pomme croquée	La mauvaise décision sur le dilemme que nous avons tous confronté un jour dans notre vie.
La fleur	L'action de la mauvaise décision de grandir en se nourrissant de la pensée pour fleurir et donner des conséquences.
Les serpents	Les conséquences d'avoir pris la mauvaise décision.

La mauvaise habitude de se créer des problèmes : Ce dessin représente la mauvaise habitude que nous avons de nous créer des problèmes, selon moi, le plus grave des côtés de la pensée. Cette habitude est composée de perceptions des influences conscientes ou inconscientes de la réalité; que ce soit des problèmes physiques ou psychologiques (faux besoins, ou mauvaises habitudes), le bon côté du problème *est sa résolution*. Selon moi, le défaut de la pensée est la pensée elle-même. Nous, les humains, sommes les seuls êtres assez intelligents pour se créer des problèmes. Assez intelligents pour se poser des questions inutiles. Assez intelligents pour nous compliquer la vie. Pourquoi ne vivons-nous pas la vie simplement et sans aucun souci?



4. La mauvaise habitude de se créer des problèmes



2. Les pensées négatives

Éléments	Représentations
L'humain	La pensée
Le parasite	Le problème qui se nourrit et contrôle la pensée. Le parasite est sur son dos pour démontrer que l'on n'est pas toujours conscient du problème. Le problème peut parfois revenir comme un insecte qui pond des œufs. Elle a des ailes, car un problème peut venir de quelqu'un d'autre et se partager.
Les lunettes, le masque à respirer et l'habit	Ce qu'on a absolument besoin pour régler le problème.
Les chaînes et le fil barbelé	Ce qui nous empêche de le régler comme on veut.
Le marteau et le pic	Outils pour s'en libérer.
La clef	Le contraste entre la laideur du problème et la beauté de la résolution.

3.5.2 Élève 2

L'élève 2 est un adolescent âgé de 18 ans lors de sa participation au projet. Il complétait à l'époque son cinquième secondaire. Il affirmait aussi avoir déjà visité plus de cinq centres d'exposition avant le projet. Parmi ses intérêts figurent faire du vélo, dessiner, écouter de la musique et penser. Il décrit ses intérêts pour les arts plastiques par le dessin et le contraste. L'idée de création de départ de cet élève consistait en l'illustration de l'absurde et la thématique choisie était celle de la pensée.

L'élève 2 présente, lors de l'exposition, un polyptique composé de quatre dessins au plomb. *La pensée*, titre de l'œuvre, est illustrée par quatre dessins intitulés comme suit : *L'imagination*, *Les pensées négatives*, *L'ouverture d'esprit* et finalement, *La mauvaise habitude de se créer des problèmes*. Les dessins au plomb présentés par l'adolescent sont tous très élaborés, comportant beaucoup de détails et de jeu de contraste. Bien qu'une distance respectable est obligatoire à l'appréciation globale du polyptique, chacun des éléments le composant demande que le récepteur s'approche. Alors que le message livré par l'œuvre de l'élève 1 visait une médiation de masse, la nature des dessins présentés par l'élève 2 témoigne d'un besoin de communication mais à un niveau plus intime. Toutefois, l'élève demeure profondément convaincu que le message qu'il tentait d'émettre n'a pas été bien saisi par les visiteurs de l'exposition. En effet, lors de l'entrevue, l'élève stipule clairement qu'il croit que les visiteurs n'ont pas saisi son message. Cette remarque est particulièrement étrange car, de tous les textes de démarche artistique figurant dans le catalogue, celui de l'élève 2 est probablement le plus complet en ce qui concerne l'explication de la signification iconographique de l'œuvre. En effet, un tableau pour chacun des dessins est élaboré afin d'expliquer en détail les symboles illustrés. La particularité de la remarque demeure dans ce que l'élève attribue entièrement ce manque de compréhension à son texte plutôt qu'à un manque d'effort de compréhension du public. Il considère ne pas avoir réussi à mettre tout ce qu'il voulait exprimer dans un texte, ne précisant pas si ses dessins comprenaient, pour leur part, tous les éléments qu'il souhaitait y intégrer. Malgré la grande qualité plastique des dessins présentés et la netteté du discours iconographique contenu dans le texte de démarche artistique, l'élève 2 croit ne pas avoir réussi à communiquer son message. En analysant plus en profondeur le discours de l'entrevue filmée, il est toutefois possible d'avancer que l'adolescent en question fait preuve d'un esprit critique très prononcé, parfois trop, face à son propre travail ainsi que face à son expérience. En effet, sur une liste de sept sujets différents, l'élève répond de manière négative. D'ailleurs, bien qu'il affirme avoir visité plus de cinq centres d'exposition ou musées au début du projet, il mentionne, lors de l'entretien, ne pas en avoir visité « si souvent que ça ». Cette contradiction témoigne d'une attitude négative qui pourrait même

être qualifiée de dévalorisante face à lui-même. D'ailleurs, plutôt que de répondre sous un angle personnel à la question « Qu'est-ce qui t'a plu le plus? » l'élève répond que c'est d'avoir travaillé en groupe, avec d'autres élèves. La réponse est particulière car même si deux autres participants mentionnent avoir aimé l'expérience de groupe, cette composante est la seule qui semble être considérée sous un aspect positif par l'élève 2.

Bien que les réponses émises par l'élève 2 aux questions d'entrevue ne permettent pas de stipuler énormément sur la nature de ses apprentissages, il est clair qu'un effort d'expression écrite particulier fut pratiqué par l'élève perceptible dans son texte de démarche artistique. Le perfectionnisme de l'élève (même après le montage de l'exposition, il opérait des « corrections » à ses dessins) a peut-être teinté son sentiment de réussite. D'ailleurs, il considère lui-même n'avoir rien appris en participant au projet *À part être*.

La fourmi que je suis

Dessin : fil d'acier, papier mâché, peinture latex, tissus et craie de cire sur canevas.

La fourmi est un insecte qui, malgré sa taille réelle insignifiante (0,7 à 30mm), peut transporter des charges plus lourdes qu'elle sur son dos. J'ai créé cette fourmi immense afin de démontrer comment je me sens lorsque j'ai trop de préoccupations ou quand j'en ai trop sur les épaules.

Après quelques réflexions qui m'ont mené à créer cette créature, j'ai réalisé que je pouvais me permettre de la faire plus grande que nature puisque j'allais l'utiliser pour me représenter : la nouvelle Sophie qui s'affirme enfin ! La petite fourmi que j'étais peut enfin prendre une place, SA place et s'exprimer davantage.

Il y a quelques années, je n'aurais jamais osé parler devant plusieurs personnes, je ne me serais pas impliquée dans tout ce que je fais maintenant. J'ai appris, comme la fourmi, à faire ma place dans la classe, dans l'école, dans ma famille et dans la société. Comme nous tous, d'ailleurs, elle a une fonction utile dans la société, elle fait son travail de petite fourmi.

À l'image de la fourmi, je suis quelqu'un qui s'investit beaucoup au sein de son milieu, mais il y a des moments où cela devient trop lourd... Les préoccupations qui pèsent sur mes épaules sont représentées symboliquement par ce fragment de page d'agenda surchargée de responsabilités. Aussi, une fourmi, quand elle transporte une charge imposante, fait appel à d'autres fourmis pour veiller sur la tâche (je n'ai pas toujours fait cela).



L'expérience que je viens de vivre m'a démontré que l'on a besoin des autres pour grandir et avancer. Merci à ceux qui m'accompagnent au quotidien et particulièrement à celle qui m'a aidé à m'impliquer et oser me montrer parmi les miens.



3.5.3 Élève 3

L'élève 3 est de sexe féminin et était âgée, lors de l'expérience, de 16 ans. Elle complétait également son secondaire 5. Elle affirmait, au début du projet, avoir déjà visité entre 2 et 5 centres d'exposition. Ses temps libres sont occupés par le vélo, le patin et la lecture. Ses intérêts pour les arts plastiques sont de l'ordre de la démarche artistique et du développement de l'idée en un travail intéressant. La pièce présentée par cette participante consiste en une grosse fourmi de papier mâché au-dessus de laquelle est suspendue une toile représentant une page d'agenda, intitulée *La fourmi que je suis*.

Alors que la plupart des élèves rencontrés (n= 6/9) avaient l'intention de communiquer une idée, une opinion, l'élève 3 se situe plutôt au niveau émotif et personnel. L'objectif était en fait d'exprimer comment elle se sentait par rapport à elle-même. L'expérience *À part être* fut réellement une occasion pour elle d'exprimer son rapport au monde. Le texte de démarche artistique qu'elle a présenté le spécifie clairement, il s'agissait d'« un défi personnel », d'appivoiser son besoin et son droit à l'expression de ses émotions.

L'accomplissement personnel était en fait au centre des motivations de l'élève 3 dès le début du projet. Les propos de l'élève, lors de l'entrevue, confirment que cette motivation est demeurée primordiale tout au long de l'expérience. « Je ne pensais pas me rendre là » affirme-t-elle lors de l'entretien. Il est aussi intéressant de noter que l'adolescente est la seule à avoir avoué éprouver des craintes face à ce que le public penserait de son œuvre. Elle avait en effet « peur » que son œuvre ne ressemble pas à ce que les autres présenteraient même si elle comprend que l'originalité d'une œuvre puisse en faire sa valeur. De par le dévoilement de sa personnalité dans son travail plastique, il est possible d'affirmer que l'élève 3 est probablement celle ayant retiré le plus de valorisation par sa participation. « Tu fais une grande démarche avec beaucoup de stress puis la récompense que tu as à la fin c'est ... c'est ... indéfinissable ».

La nature des apprentissages réalisés par l'élève 3 se situe principalement au niveau de l'affirmation de soi et du sentiment de surpassement. Alors que dans la plupart des entrevues (n=7/9) une grande partie du discours tourne autour des accomplissements techniques, soit au niveau de l'écriture du texte ou de la création en tant que telle, l'élève 3 n'en fait mention qu'une seule fois pour en arriver à parler de ses craintes face à l'incompréhension potentielle du public. Il s'agissait donc, pour cette étudiante, de mettre à l'épreuve sa capacité à la critique et du même coup, par le rapport à l'altérité que cela a représenté, à stabiliser son appréciation d'elle-même en confirmant sa présence parmi la foule.

Réflexion amoureuse

Installation : papier mâché, bois, métal, miroir, peinture latex, huile, acrylique, ruban cache.

Nous avons tous un moment de notre vie qu'on aimerait effacer de notre mémoire ou, tout simplement, n'avoir jamais vécu. Lorsqu'on s'y attend le moins, ou simplement lorsqu'on refuse de voir la réalité en face, la vie peut nous surprendre et nous imposer le pire. Elle nous expulse complètement et cruellement de notre nid douillet. C'est à cet instant qu'on doit faire un choix.

Le mien a été difficile mais je ne le regrette pas. J'ai lu quelque part que l'amour on le trouvait d'abord dans le regard de nos parents et ensuite de nos amis. Un jour, nous nous mettons en quête d'un unique miroir de référence. Cela signifie aussi se mettre en quête de sa propre identité. On cherche alors à s'aimer dans le regard de l'autre. Instant magique où deux miroirs se renvoient des images agréables.

La trouvaille du bon miroir nous ouvre des horizons sans fin et nous donne un sentiment de puissance et d'éternité, mais les deux miroirs n'avancent pas nécessairement à la même vitesse et dans la même direction ou un des deux arrête tout simplement d'avancer et on s'y fracasse. Cet instant, où l'autre miroir n'est plus en face, c'est la fin de l'histoire d'amour mais aussi la perte de son propre reflet. À cet instant, on ne sait plus qui on est. C'est ce que j'ai voulu vous faire comprendre à travers mon projet.

Pendant un moment, j'ai eu envie de tout arrêter, car mon inspiration me rappelait sans cesse des mauvais souvenirs, mais je ne pouvais pas lâcher si près de la fin. Maintenant j'ai compris que lorsqu'on surmonte un moment difficile, ça nous rend meilleurs et sans ces moments difficiles dans notre vie, nous ne



serions pas nous-même aujourd'hui. Après toutes ces épreuves, j'ai toujours énormément d'espoir car je sais qu'après une rupture la vie recommence.

Pour cette installation, j'ai réalisé deux toiles à l'huile, avec des dégradés de couleurs et de tons de gris, en alternance, pour donner l'impression d'accélération au hibou qui vole. Le hibou est fait de matériaux recyclés, de papier mâché. Je l'ai peint à l'acrylique. Il me représente dans la situation illustrée ici. L'arbre est fait de papier mâché, de broche et de peinture latex. Il représente le lieu de paix avant la rupture, tout comme le nid de l'oiseau. Enfin, le miroir taillé en forme de hibou représente l'autre personne, le hibou se dirige vers lui (ou elle) pour s'y fracasser. Un miroir !

Inspiré du texte de Bernard Werber dans *Nous les dieux* et *Encyclopédie du Savoir relatif et absolu*, Tome V.



3.5.4 Élève 4

La quatrième participante auprès de laquelle s'est déroulé l'entretien filmé était âgée, à ce moment, de 16 ans. Elle terminait, elle aussi, son secondaire 5. Elle dit avoir visité entre deux et cinq centres d'exposition avant sa participation au projet. La liste de ses intérêts se décline ainsi : dessiner, écouter de la musique, lire, chanter et passer du temps avec ses amis. Elle est la seule participante à mentionner l'exposition de la première édition du projet *À part être*. C'est en fait sa connaissance du projet, tenu trois ans auparavant, qui l'a poussé à participer à son tour. Elle affirme avoir un intérêt immense pour les arts plastiques. Bien que l'idée de son projet s'articule autour d'une expérience personnelle, soit celle d'une peine d'amour, elle démontre une implication émotionnelle tout de même moins importante que l'élève 3 ou à tout le moins plus réfléchie et consciente. Sa pièce consiste en une installation composée de deux toiles, deux pièces de papier mâché et un support de bois sur lequel est superposé un miroir et s'intitule *Réflexion amoureuse*.

Une distance très respectable est nécessaire entre le récepteur et l'œuvre présentée par l'élève 4 afin que celui-ci saisisse bien l'ensemble de la signification de la pièce. Plutôt que de vouloir livrer une opinion ou un message d'ordre social, l'élève 4 a clairement vécu l'expérience *À part être* comme l'opportunité d'opérer une catharsis face à une expérience vécue et douloureuse. Lors de l'entretien, l'élève exprime que l'exercice fut, pour elle, libérateur : « ça me rappelait des mauvais souvenirs à cause du sujet mais quand j'ai eu fini je trouve que ça m'a ... comme libérée ».

La notion intéressante et particulière soulevée par cette participante durant l'entrevue se réfère à l'occupation de l'installation dans l'espace. Alors que l'ensemble des participants a commenté sur son œuvre et son travail plastique au moins une fois pendant l'entretien, l'élève 4 est la seule à avoir avoué que la rédaction du texte de démarche artistique s'est révélée utile pour la direction à prendre quant à l'occupation de l'espace par son œuvre. En effet, c'est la clarification de ses idées à l'écrit au sein du texte qui lui a permis de tracer des points de repère quant à la répartition des pièces de l'installation dans l'espace. En effet, à la question « Est-ce que c'est l'évolution de ton idée qui a fait changer ton installation? » l'élève a répondu : « au début c'était comme flou, je n'avais pas écrit mon texte fait que j'avais pas mis tout au clair, fait que là, je m'en allais un peu n'importe comment fait que à la fin ça s'est plus structuré puis ça a bien été après ».

Les apprentissages développés ici sont d'abord nettement en lien avec l'expression des émotions. L'élève a découvert l'effet de catharsis qu'offre l'expression artistique. En plus de vivre une catharsis elle-même en accomplissant son travail, elle a pris conscience de la capacité de l'art à provoquer des réactions chez le

public. « C'est le fun de voir la réaction des gens quand on exprime nos choses dans l'art ». Parmi tous les sujets abordés au sein des entrevues, il s'agit ici de la seule réflexion référant clairement à l'utilité de l'expression artistique sur un plan général et non pas simplement personnel. La participante a pu aussi comprendre que des règles de mise en exposition gère la communication artistique. En clarifiant ses idées à l'écrit, elle a pu constater que cela avait un impact direct sur la mise en espace de son œuvre. Il est donc question ici d'apprentissages plus théoriques qui se réfèrent directement à de nouvelles capacités d'appréciation de l'art en général. Il va sans dire que ces apprentissages auront nécessairement un impact positif quant à l'intérêt pour les arts plastiques et les centres d'exposition autre que dans le sens de la production personnelle.

Marcher debout

Installation : papier mâché,
plâtre, peinture acrylique, corde,
matériaux divers.

J'ai choisi pour mon œuvre de parler un peu des moments qui sont parfois difficiles.

Vous vous demandez peut-être pourquoi?

Récemment j'ai perdu un être cher. Il était atteint du cancer du cerveau. Cette épreuve fut éprouvante.

Je compare mon projet à la boxe, car dans la vie il faut parfois se battre pour arriver à réussir, atteindre nos buts et accomplir nos rêves. Parfois nous tombons, nous échouons, mais il est important de savoir se relever et poursuivre là où nous étions rendus.

Au début, j'ai écrit un texte que j'ai recomposé plusieurs fois. À nouveau inspirée par l'expérience que je venais de vivre, j'ai décidé de vous parler de mes sentiments, de vous parler de ... mon grand-père...

Je vivais avec celui-ci lorsque le diagnostic lui fut annoncé : il avait une maladie dont on ne guérit pas. Son dernier combat fut inspirant pour moi et c'est dans le but de lui rendre hommage que j'ai décidé d'écrire un poème.

Pour mon projet en arts plastiques, j'ai voulu créer une installation qui reflète les émotions intenses que j'ai vécues pour les partager avec vous... un message d'espoir, dire tout haut qu'il faut se relever et apprendre à toujours marcher debout.



3.5.5 Élève 5

Le cas de l'élève 5 est probablement un peu plus particulier. En effet, bien que le projet s'adresse aux étudiants de quatrième et cinquième secondaire, l'élève 5 était seulement âgée de 15 ans et complétait son secondaire 2 lors de la tenue du projet. Elle insista d'ailleurs auprès de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques à la Polyvalente des Monts, pour participer. Au début du projet, elle affirmait avoir déjà visité un seul centre d'exposition ou musée. Ses temps libres sont en général occupés par le ski, la planche à neige, le dessin, l'écoute de la musique et la lecture. Elle affirme que les arts plastiques représentent son avenir, son « domaine » et qu'ils lui permettent de s'exprimer librement. La thématique principale de son œuvre est la persévérance face aux obstacles de la vie. Bien qu'inspirée par une expérience vécue, son œuvre se décrit plutôt comme étant un message plutôt qu'une catharsis à proprement parler comme dans le cas de l'élève 4. L'installation présentée par cette jeune participante est composée d'une toile et d'une corde ancrée à une main de plâtre fixée au sol, rejoignant un ballon de boxe fixé au plafond. Sa pièce, intitulée *Marcher debout*, représente le combat face à la vie et le besoin de persévérer face aux divers obstacles qui font surface.

Le jeune âge de la participante contribue probablement à la quantité minimale d'information livrée par l'entretien. En effet, les conclusions quant aux acquis sont difficilement déchiffrables car l'élève en question a fourni très peu de matière à réflexion quant à ce qu'elle croit avoir appris par sa participation. En analysant le discours de l'entrevue de cette élève, il est clair que cette dernière n'était pas en position de fournir amplement d'information concernant son expérience. La plupart des réponses qu'elle a fournies aux questions sont positives mais très peu développées. En effet, pour la plupart des questions, un simple « oui » fait office de réponse. Le but de l'entretien filmé étant de fournir un terrain d'expression plus personnel, il est difficile ici d'élaborer grandement sur les possibles acquis de l'étudiante. Toutefois, son enthousiasme face au projet est grand et sa satisfaction face à sa propre création sont deux éléments qui font surface. Elle qualifie le projet *À part être* d'« expérience mémorable ». Elle affirme par contre n'avoir rien appris sauf si ce n'est de la persévérance que lui a demandé le fait de mener à terme le projet et de respecter les échéanciers. D'ailleurs, des neuf participants aux entrevues filmées seuls deux participants ont affirmé n'avoir rien appris, quoiqu'un questionnement plus poussé a permis de lui faire avouer avoir appris à persévérer, chose très particulière comme il s'agit en fait de la thématique principale de son œuvre. C'est tout comme si le projet *À part être* lui avait servi d'outil pour intégrer son propre message.

Regard sur l'intérieur

Installation : métal, cuir,
bois.

Dans le cadre du projet *À part être*, j'ai décidé de dénoncer, grâce à une installation, les manipulateurs qui sont de plus en plus présents dans notre société. Ce *genre* de personnes qui cachent leur véritable identité sous de belles paroles, de beaux vêtements et de fausses valeurs pour mieux manipuler les gens qui les entourent. Mon projet démontre que ces êtres finissent par tellement façonner leur image extérieure qu'ils oublient totalement l'importance de leur authenticité ainsi que leurs valeurs propres.

Après un certain temps, ils ignorent ce qu'ils ont été jadis à cause de la coquille qu'ils ont créée. Cette coquille est représentée, dans mon œuvre, par une armure. Je trouvais pertinent d'utiliser cet objet qui illustre bien le renfermement et la solidité de l'enveloppe qu'un manipulateur se crée.

J'ai décidé de symboliser *l'âme* du manipulateur par un arbre mort. Je trouve le lien pertinent puisque, comme les individus, les arbres vivent, meurent, souffrent, rencontrent des problèmes et des obstacles. En utilisant l'arbre comme symbole de *l'homme*, j'ai aussi voulu représenter le fait que, comme un arbre malade qui contamine tous les autres arbres d'une forêt, une personne peut en faire autant.

Vous trouverez, à travers mon installation, de nombreux messages qui vous conscientiseront sur la vraie nature des manipulateurs. Peut-être, y reconnaîtrez-vous quelqu'un de votre entourage ...



3.5.6 Élève 6

L'élève 6, de sexe masculin, est âgé de 18 ans lors de la tenue du projet. Il termine lui aussi son secondaire 5 et affirme avoir visité seulement un centre d'exposition ou musée avant la tenue du projet. Il prétend occuper ses temps libres en pratiquant des sports et en écoutant de la musique. Son œuvre consiste en une installation présentant une armure de métal qu'il a fabriquée de toutes pièces, d'un arbre mort et de morceaux de cuir et de fourrure. Il a intitulé cette pièce *Regard sur l'intérieur*.

La particularité du cas au sein du travail de l'élève 6 réside en ce que le message livré par l'œuvre a été inclus au projet une fois la pièce construite. Alors que la plupart des travaux furent guidés par une idée ou concept de départ (n=8/9), le travail de l'élève 6 débuta par la réalisation plastique autour de laquelle fut ensuite articulé un message. L'élève, lors de l'entrevue affirme avoir créé sa pièce et avoir compris plus tard qu'elle devait porter un message. « Au départ, non, parce que je ne connaissais pas le projet non plus, je ne savais pas qu'il fallait nécessairement un message, l'arbre, il est venu après puis ça a rejoint mes idées générales fait que ça marche ». Bien qu'il affirme avoir ajouté une composante à l'œuvre pour lui donner une utilité communicationnelle, il dit avoir choisi de transformer sa pièce pour l'ajuster à un message de son cru, reflétant une opinion lui étant complètement personnelle. En effet, à la question « Mais le message, il vient de toi quand même? », l'élève répond « oui, oui, c'est clair là ». D'autre part, l'élève 6 est le seul à souligner que le projet lui a amené des nouvelles connaissances au niveau strictement plastique soit un savoir-faire relié directement au matériau principal qu'il a utilisé. Cette particularité est sûrement générée par le fait que l'élève 6 a comme passe-temps la fabrication d'armures métalliques utilisées dans la mise en scène de combat à l'épée. Il dit en effet en avoir déjà produit plusieurs avant la tenue du projet en question.

Alors, les apprentissages acquis par l'élève 6 sont, en premier lieu, de l'ordre technique. Toutefois, celui-ci a appris à transformer un savoir-faire qu'il pratiquait déjà par dilettantisme afin de l'utiliser comme mode de médiation de ses opinions personnelles. Il avoue personnellement avoir retiré une satisfaction par la présentation de son œuvre à un nouveau public. « le fait que je puisse montrer mes œuvres à d'autre monde que juste du monde qui sont habitués à voir des armures, voir un petit peu le sourire sur le, sur les visages des personnes en se disant Hon, comment il a fait ça? C'était, c'était bien ». Autre fait intéressant, une réponse particulière de l'élève 6 à la question « Les visites au centre d'exposition, est-ce que ça t'as appris quelque chose? » permet en quelque sorte d'accepter l'hypothèse selon laquelle les divers apprentissages acquis par une expérience comme *À part être* ne sont pas toujours assimilés consciemment et rapidement par les participants. En effet, à la

question mentionnée ici, l'élève a répondu « je le sais pas, ça faudrait que j'y pense... à qu'est-ce que ça m'a appris exactement. J'imagine que oui, ça m'a appris quelque chose mais il faudrait que je fasse une réflexion plus profonde un jour ».

Autant Temps comme Au temps

Installation : papier mâché, broche à poule, plâtre, peinture latex, table de bois.

Une femme, des objets, tant de choses à dire mais si peu de temps pour l'exprimer. Le projet raconte le rapport au temps, mais aussi celui aux responsabilités que les gens ont et qui prennent de nombreuses heures dans une simple journée.

L'idée m'est venue en travaillant sur ma première idée pour le projet *À Part Être*. Je me suis alors aperçue que je n'avais pas assez de temps à consacrer, car j'avais trop d'obligations. Tant et tellement que le seul temps que j'avais de libre n'était pas suffisant pour m'inspirer pour le projet! C'est alors que j'ai eu l'idée de faire le projet sur *le temps*. De plus, lorsque je fais un travail, j'ai l'impression qu'il n'est jamais terminé parce que je suis trop perfectionniste. Une date précise, placée dans mon horaire, me dérange énormément, car j'aime prendre mon temps et toujours peaufiner ce que j'entreprends.

Mon projet a une fonction en quelque sorte. J'aimerais montrer aux gens, surtout aux hommes, le travail des femmes dans notre société moderne. La plupart des hommes n'ont aucune idée du rôle de la *femme* et ne la traitent pas à sa juste valeur.

La femme, qu'elle le veuille ou non, est *multi-tâche* et remplit plusieurs rôles : la *femme-d'affaire* qui gère (le budget, l'épicerie, les cours, les...), la *femme-mère* qui tient, selon moi, le rôle le plus difficile, la *femme-infirmière*, la *femme-de-ménage*, la *femme-cuisinière*, la *femme-à-l'écoute*... ainsi de suite. Enfin, il y a l'exigence de la FEMME qui doit toujours être belle, qui ne doit jamais révéler ses vraies émotions ou ses sautes d'humeur, être impeccable, irréprochable... Ouf!

Les quatre objets que la femme tient dans mon oeuvre sont : un biberon, un porte-monnaie, un rouge à lèvres et un cœur. Chacun a une symbolique importante dans la vie. Le biberon symbolise l'enfance et les soins à apporter à un bébé pour qu'il survive, le porte-monnaie représente la femme qui doit maintenant subvenir



à ses propres besoins et aider au budget familial, le rouge à lèvres est un symbole très féminin qui démontre que, de nos jours, la femme ne peut se permettre de négliger son apparence. Les cheveux sont parsemés de gris car une femme aussi encombrée ne peut être que stressée. Ses nombreuses mèches blanches démontrent aussi un indice de temps. Cette dame n'a assurément pas eu le temps de profiter de la vie et de quelques moments qui auraient pu participer à son bonheur. Non seulement cette femme n'en peut plus à cause de ses tâches mais, en plus, elle attend un second bébé !

Vous comprendrez, qu'à cette femme j'aurais pu ajouter beaucoup d'autres bras tellement les tâches sont nombreuses, de même que j'aurais eu moi-même besoin de m'en greffer quelques-uns pour réaliser ce projet à la perfection. Dans la vie, j'ai appris qu'il fallait faire des choix parce qu'il est impossible de tout bien faire. C'est ce que j'ai fait dans cette production artistique : accorder de l'importance à ce que je jugeais prioritaire pour dire l'essentiel, accepter que ce ne soit pas parfait... tout en donnant le meilleur de moi-même.

J'offre mon projet à toutes les femmes qui se reconnaissent dans ce personnage qui semble incroyable, mais qui fait pourtant tellement partie de notre réalité. Je l'offre aussi à toutes les personnes qui peuvent comprendre!

3.5.7 Élève 7

L'élève 7 est de sexe féminin et était âgé de 15 ans lors de la tenue de l'entretien. Contrairement à la majorité des participants interviewés (n=6/9) qui en était à leur cinquième secondaire, elle terminait son quatrième secondaire lors de sa participation au projet. Elle affirmait avoir visité entre deux et cinq centres d'exposition ou musées avant de prendre part à l'activité *À part être*. Ses temps libres sont occupés par les sports, le cinéma, le dessin, l'écoute de la musique, la lecture et le design intérieur.

L'œuvre créée par l'élève 7 avait comme but précis d'émettre un message social. Un buste de femme en papier mâché à plusieurs bras, jonglant avec divers objets de la vie quotidienne devait se charger de représenter la surcharge encombrant la vie des femmes dans la société moderne. La pièce intitulée *Autant comme au temps* se veut un hymne à la femme mais aussi un témoin des responsabilités innombrables qui relèvent, d'après l'élève, de la femme. Par ce projet, l'adolescente a voulu faire comprendre aux gens que la femme est souvent sous-estimée et qu'elle ne jouit d'aucun temps libre.

Il est intéressant de noter à quel point le message véhiculé par l'œuvre représente aussi en quelques sorte, les apprentissages acquis par l'élève 7. En effet, cette participante est la seule à noter parmi ces dits apprentissages les tâches que font les gens œuvrant dans les centres d'exposition. « surtout juste la démarche de création, il y avait beaucoup de choses que je ne savais pas là-dedans puis les tâches que font les personnes qui travaillent dans les centres d'exposition, il y a beaucoup de choses que je savais pas puis maintenant, ça m'a beaucoup appris, c'est sûr ». D'après cette élève, ce sont ces apprentissages qui seront responsables de sa nouvelle approche lors de futures visites en centres d'exposition. La question de l'accomplissement personnel fait aussi partie intégrante de son appréciation globale du projet. À la question « Qu'est-ce qui t'a plu le plus? » l'élève répond « ce serait de montrer aux gens qu'est-ce qu'on est capable de faire puis à quoi on pense, vraiment, par les œuvres d'art. » Il est dès lors possible d'affirmer que parmi les bénéfices du projet, figure, pour cette élève, la capacité de se prouver face à l'altérité, d'acquérir une forme d'admiration de l'extérieur, chose souvent importante au développement de l'assurance de soi se façonnant principalement durant l'adolescence.

Mon imagination divague

Dessins au crayon à l'encre Bic, pastels secs.

Les idées pour mes dessins viennent de façon fortuite, n'importe où et n'importe quand; je ne pars pas avec une pensée précise sauf, peut-être les yeux, qui sont pour moi le miroir de l'âme. À partir de là, je me laisse aller dans ma composition sans être sûr du résultat, car les idées progressent avec ce que je dessine, elles évoluent avec l'inspiration.

Mes dessins présentent souvent une pensée que je veux faire passer et, en conséquence, des éléments nouveaux apparaissent au fur et à mesure que l'œuvre avance. Lorsque je commence un dessin, les traits de base ne sont jamais complétés ni définitifs, donc je peux laisser mon imagination divaguer sur des idées nouvelles. Si une idée me vient subitement, je l'intègre à ce que je suis en train de faire, car je me dis que si elle vient de naître, c'est qu'il y a une place pour elle dans mon oeuvre. Je me surprends moi-même à découvrir des choses dans mes propres tableaux.

Parfois, je veux que des détails précis soient perçus par l'observateur, mais j'aime quand c'est l'observateur qui m'en fait découvrir. Je veux que les gens voient ce qu'ils ont envie de voir, je laisse chacun libre d'interpréter ce qu'il perçoit et je trouve ça stimulant. Mes dessins peuvent être très différents dépendamment de mes états d'âme. Les traits sont plus sévères lorsque mon humeur s'y prête et les lignes sont plus courbes lorsque je me sens bien, c'est donc dire que les sentiments jouent un rôle important sur le résultat.



Les quatre éléments



Gaïa



Vapeurs illicites

Souvent, j'ai de la difficulté à décider quand le dessin est terminé. Par moment, c'est évident, d'autres fois, je cherche et j'ai tendance à en mettre un peu trop. Jusqu'à maintenant, je n'ai eu aucune difficulté à m'éloigner d'un dessin car le but est d'en faire profiter les autres, mais cela ne veut pas dire que ce ne sera pas le cas un jour.

3.5.8 Élève 11³⁴

Le cas de l'élève 11 est, en soi, très particulier. Cet adolescent de 18 ans n'est plus élève de la Polyvalente des Monts lors de la tenue d'*À part être*. Il s'agit en fait d'un décrocheur n'ayant pas complété son parcours scolaire et n'ayant complété que le deuxième secondaire. Il affirme n'avoir visité qu'un seul centre d'exposition ou musée au début du projet. Il occupe ses temps libres en allant au cinéma, en dessinant ainsi qu'en écoutant de la musique.

L'œuvre présentée par l'élève 11 constitue un triptyque, intitulé *Mon imagination divague*, composé de trois dessins à l'encre et au pastel. Ces dessins, *Les quatre éléments*, *Gaïa* et *Vapeurs illicites* n'avait pas de message social ou d'opinion personnelle à offrir sur un sujet bien précis. L'adolescent spécifie lui-même qu'il préfère laisser toute interprétation libre au récepteur. Dans cette logique, l'objectif n'était pas nécessairement de présenter un concept ou une ligne de pensée bien précise mais plutôt de présenter un travail plastique libre de toute symbolique personnelle. « [...] moi dans le fond, quand je dessine, j'aime beaucoup que, qu'il y ait des choses spéciales dedans, que le monde découvre des affaires puis c'est pour ça que j'ai de la misère à décrire souvent ce que je fais parce que je préfère quand le monde il voit, ils voient ce qu'ils veulent voir, tu sais, dans le fond ».

L'élève 11 estime que l'acquisition majeure qu'il a soutirée du projet se situe au niveau de la confiance en soi. « [...] la confiance en soi, c'est sûr que, tu sais, au début, tu te sens un peu bien tu sais, faut savoir toute planifier, tout faire comme il faut, il faut que, tu sais, tu n'es pas sûr si ça va être assez beau, est-ce que le texte va fitter avec ce que j'ai fait ». Il s'agissait, pour cet élève d'une tribune, d'un moyen de présenter au public son travail et de voir à quel point celui-ci pouvait être apprécié. Il va sans dire que la question du texte explicatif a été plus éprouvante pour cet élève dont l'acte de création n'a pas été forcément éprouvant. Organiser les idées à présenter à l'écrit a été, selon lui, l'étape la plus difficile du projet. Pour cette raison, il est possible de croire que la transcription des idées plastiques à l'écrit a été un exercice enrichissant pour l'élève 11, exercice qui lui permettra probablement dans le futur de mieux structurer son travail plastique.

³⁴ Il faut ici spécifier que les élèves 8, 9 et 10, malgré leur participation aux autres évaluations, ne figurent pas parmi la liste des participants aux entrevues filmées. Voilà pourquoi les études de cas passent de l'élève 7 à l'élève 11.

Tout influence tout !

Dessin : mine de plomb et encre.

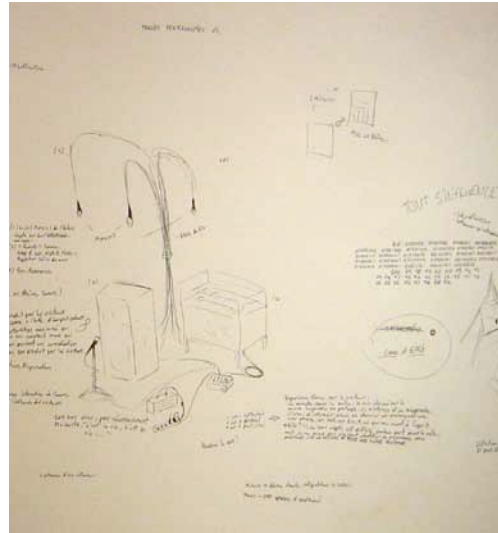
Ce projet n'est plus le même qu'il était au début. En effet, à cause de divers facteurs, il s'est modifié, a évolué avec les circonstances, les événements, pour enfin donner quelque chose de complètement différent, mais en lien avec le point de départ.

Mais quel est donc ce projet devenu simple croquis? Ce plan *rough*, imparfait? L'idée de départ était peut être d'une trop grande envergure. Je voulais créer un rapport de l'humain avec l'environnement, une interaction entre le spectateur et une scène. Imaginez un micro, suspendu dans la salle d'exposition, capteur de sons produits par le visiteur, le moindre bruit, le moindre mot, la moindre réaction.

Imaginez maintenant un autre microphone créant un *feedback* perpétuel, plaisant ou non, auquel de nouveaux sons, toujours produits par les visiteurs, se rajouteraient, pour le modifier et le moduler à l'infini tout en conservant l'émission originale dans son historique : un son produit par l'humain qui se modifierait et évoluerait.

L'idée derrière le concept? L'humain, les influences, la causalité. Le fait qu'une réaction dans un événement dépend toujours de ceux qui précèdent. Démontrer que tout ce que nous faisons, même les dire et les gestes les plus anodins, ont une répercussion sur quelque chose, quelqu'un d'autre, et ce, même si nous ne nous en rendons pas nécessairement compte. Et c'est bien ce qu'est la vie! Un geste qui entraîne une mise en abîme, un mouvement sans fin, un effet papillon.

Ce que je voulais produire comme effet avec ces sons complexes, chaotiques, infinis, prenant de l'ampleur à chaque « loop » (le feedback audio) se seraient manifestés concrètement par des ondulations dans un bassin d'eau aménagé à l'autre bout de la salle d'exposition pour démontrer que les traces, manifestées ici par la vibration créée par la boîte de résonance, peuvent voyager à travers l'espace, le temps et la matière (ici visuelle), et ce, de façon éphémère.



Je n'étais pas l'artiste, mais l'idéateur d'un système autonome qui évolue, se complexifie, absorbe et apprend de son environnement et de ceux qu'il côtoie, telle une toile blanche prête à être salie ou embellie par les visiteurs, les véritables créateurs. Ce concept, « hors-norme », le contraste de l'infini et de l'éphémère, le sens humain derrière l'Installation froide, électrique, usinée sans recherche esthétique m'intéressait beaucoup.

J'ai pensé abandonner le projet *À part être* car je ne voyais pas comment je pourrais le mettre à terme, c'est-à-dire le rendre concret, utile et fonctionnel. J'ai réalisé, en parlant avec des spécialistes de l'image et du son, que mon projet était beaucoup plus complexe qu'il n'y paraissait. Le projet dont je rêvais demandait, en fait, beaucoup plus de temps, d'expertises, de recherche, d'expérimentation, de matériel spécialisé et d'argent que je ne l'avais imaginé. J'ai compris comment ce projet venait, ironiquement peut-être, supporter l'idée derrière le concept, c'est-à-dire que rien ne cesse d'évoluer jusqu'à la fin de sa durée de vie, que ce soit une chose, une idée, une pensée, un concept ou un être. Certains diront : « L'accouchement est la mort d'une vie ».

Le projet que je présente est loin d'être terminé mais au moins je me suis rendu à ce qui commence. À partir de mon concept, issu de mon imagination, j'ai voulu créer une expérience qui démontrait que tout a une influence... et j'espère que ce croquis, ce simple plan, fera des vagues et permettra de donner vie au prolongement de ma démarche ou à la démarche d'une autre personne. Ce qui revient à l'idée de départ, le même principe, (un autre loop) que tout influence tout!

3.5.9 Élève 12

Le neuvième participant aux entretiens était âgé, à ce moment, de 17 ans. Il complétait lui aussi son cinquième secondaire et affirmait avoir visité plus de cinq centres d'expositions ou de musées avant sa participation au projet. Il affirme occuper ses temps libres par la pratique de sports, le cinéma, le dessin, la musique et la lecture.

Au moyen de sa production a proprement parler, le cas de l'élève 12 est très particulier. En effet, plutôt que de présenter une œuvre, une matérialité, l'élève 12 a tenté d'exposer un concept, un croquis de l'œuvre qu'il avait envisagé présenter en premier lieu. Cette idéation de création, *Tout influence tout!*, avait comme objectif de mettre en lumière l'influence de l'humain sur son environnement. D'ailleurs, l'œuvre en elle-même devait se charger de provoquer une réaction chez le public. Un crayon de plomb avait été placé près de l'œuvre dans le but d'inciter les gens à y intervenir.

La réflexion de l'élève 12 est sans aucun doute la plus approfondie. L'élève, en recherchant la réaction du public, tentait de stimuler un débat quant à la nature de l'art. « je voulais juste plus que ça fasse réagir le monde, qu'ils donnent leur opinion qu'ils se demandent est-ce que c'est de l'art, est-ce que c'en est pas, c'est quoi l'art (...) ». Il va donc de soi que les acquis assimilés par cet élève relèvent d'une sphère différente de ceux du reste du groupe. L'élève exprime avoir beaucoup appris quant à la réalisation du travail derrière la présentation publique d'une œuvre mais, il reste que la réflexion et le questionnement philosophique auquel ce dernier a voulu faire participer les visiteurs est nettement plus abstrait que ne peuvent l'être les acquis techniques, par exemple. En exposant sa démarche et son questionnement au public, l'adolescent dit avoir compris que « la démarche artistique fait autant partie de la pièce que, que le produit final dans le fond ». Cette observation témoigne aussi de la maturité cognitive de l'élève. Comme preuve, même s'il n'est pas le seul à avoir accompli cette réalisation, il est l'unique participant qui est arrivé à l'exprimer aussi clairement. D'ailleurs, l'élève en question est le seul à discuter de questionnements intrinsèques au domaine de l'art et à la mise en exposition. « je trouvais ça un peu dommage que, dans un centre d'exposition, tu puisses pas exposer quelque chose si il n'y a pas de signature, c'est pas considéré comme de l'art si ça n'a pas de signature (...) »

Bref, puisque les réponses aux questions posées par l'étudiant devaient être fournies par le public, il est difficile de savoir si ce dernier a réussi à se forger une opinion quant au débat qu'il a lui-même voulu initier. Toutefois, il va sans dire que l'expérience *À part être* a été pour lui une façon d'articuler son propre raisonnement pour finalement en arriver à questionner le public quant à des réflexions qui demeurent litigieuses parmi les esthètes professionnels.

3.6 Observations communes

Les brèves analyses ci-haut ont eu pour but de mettre en lumière les particularités individuelles retrouvées dans le discours des entretiens. Toutefois, certaines observations communes à tout le groupe sont notables. En effet, il se dégage chez tous les participants, d'une forme ou d'une autre, des remarques permettant de statuer que l'expérience fut agréable et qu'ils ont apprécié y avoir participé. Même si quelques étapes furent plus difficiles pour certains, aucun des participants n'a formulé de commentaires négatifs quant à son expérience ni au déroulement du projet à strictement parler.

3.6.1 Attitude générale envers les centres d'exposition

Les données quantitatives ne permettent pas d'avancer que le projet *À part être* ait pu contribuer à améliorer l'attitude des participants envers les centres d'exposition. Étrangement, la majorité des jeunes interviewés (n=8/9) admet avoir envie de visiter plus de centres d'exposition. En effet, les questionnaires fermés ne permettent pas cette observation mais une fois les participants interrogés clairement sur leur intention de visiter plus de centres d'exposition à l'avenir, la plupart d'entre eux affirment avoir un intérêt plus accru envers ces institutions muséales, ce qui confirme que les données des questionnaires fermés ne relatent pas fidèlement l'impact que le projet ait pu avoir sur les participants. D'ailleurs, la même proportion de participants affirme démontrer un intérêt plus profond pour les textes de démarche artistique accompagnant les œuvres des centres qu'ils visiteront. Non seulement seront-ils plus enclins à fréquenter les institutions muséales, mais leur comportement en tant que visiteur se voit amélioré par leur participation au projet *À part être*. Le seul étudiant à ne pas avoir répondu positivement à la question « Est-ce que tu vas être plus intéressé par les textes qui expliquent les démarches artistiques? » a tout de même spécifié qu'il l'était déjà. Il ne s'agit donc pas ici d'une diminution de l'intérêt mais d'un simple statu quo. Il a d'ailleurs répondu « non, pas plus, pas moins, autant ».

3.6.2 La persévérance comme compétence transversale

Autre observation intéressante, plusieurs participants (n=5/9) ont parlé, à leur manière, de la persévérance que leur a demandé la participation au projet. Même si cette observation appréciable s'était avérée la seule observable, il en aurait déjà été un point très positif pour l'activité *À part être*. En effet, la persévérance, bien entendue accompagnée d'un sentiment de valorisation suite à la conclusion du projet est en soi un apprentissage transversal qui profitera sans aucun doute aux participants dans plusieurs situations auxquelles ils

seront appelés à faire face. Donc, les entretiens filmés nous apprennent que le projet *À part être* semble avoir eu un succès global. Il s'agit d'une expérience de laquelle les participants sont ressortis mieux outillés pour circuler dans le monde des centres d'expositions mais surtout en y puisant une valorisation personnelle et un sentiment d'accomplissements marquants. On peut également présumer qu'ils sont conséquemment mieux outillés pour s'inscrire dans une démarche d'appréciation artistique.

3.7 Constats et regard critique face à la récolte et à l'analyse des données

L'analyse du discours contenu dans les entretiens filmés permet d'avancer quelques conclusions quant aux apprentissages du groupe suite à leur participation au projet. Toutefois, il est impossible d'établir une comparaison pré et post projet à l'aide de cette analyse. Les limites méthodologiques exposées plus haut concernant les questionnaires administrés aux participants en sont profondément responsables. S'il avait été possible de prévoir ces divers aléas, il aurait été grandement bénéfique pour l'analyse de prévoir des entretiens filmés périodiques, soit à trois ou quatre reprises, lors des moments jugés importants au niveau de l'acquisition de nouveaux apprentissages. C'est-à-dire qu'il aurait sûrement été profitable d'interroger les participants sous le mode de l'entrevue, à plusieurs moments clés du projet. En effet, en ne disposant que des informations des entretiens filmés s'étant déroulés à la fin du projet, il est impossible d'offrir un panorama évolutif des acquis. C'est-à-dire que bien qu'il soit possible de mettre en lumière quelques acquis importants, il est impossible de constater comment et surtout à quel moment ces acquis ont été assimilés par les adolescents.

La question référant à l'échantillonnage demeure elle aussi problématique. Quoique les entretiens, principales sources d'interprétation pour la formation de conclusions, se soient déroulés auprès de la plupart des participants ayant exposé (n=9/13), le nombre de participant demeure restreint. Il aurait été aussi particulièrement intéressant d'interroger les élèves ayant abandonné le projet en cours de route pour arriver à déterminer et élaborer plus en profondeur les conditions de la réussite du projet.

Autre problématique se référant aux évaluations quantitatives, le court laps de temps séparant les différentes administrations a probablement contribué au désintérêt des élèves quant à l'évaluation du projet. C'est-à-dire que les modalités d'évaluation élaborées en début de projet auraient été mieux adaptées à un projet se déroulant à plus long terme. Le peu de temps disponible pour l'administration de quelconque forme d'évaluation ainsi que les considérations quant au groupe à évaluer porte à croire que le mode d'entrevues

périodiques aurait été finalement plus adéquat et plus utile à l'élaboration de conclusions.

Toutefois, l'enthousiasme global des participants face à leur expérience et leur dynamisme à se prêter au jeu des entretiens démontre qu'ils étaient tous impliqués dans l'évaluation du projet. Dès lors, les conclusions élaborées au terme de l'analyse des discours de ces dits entretiens ne sont pas considérées comme étant insignifiantes pour autant et mérite d'être prise en compte.

4. Conclusion

4.1 Retour sur l'analyse

Bien que les limites méthodologiques abordées plus haut constituent un défi considérable à l'argumentation des bienfaits du projet *À part être*, il ne faudrait pas croire que ceux-ci sont peu nombreux. En effet, quelques observations tirées des entretiens filmés ont prouvé que plusieurs compétences transversales ont pu être acquises suite à la participation au projet. Pour ne reprendre que les plus significatives d'entre-elles, il est possible d'en faire la liste suivante. Tout d'abord, il faut insister sur l'agent stimulateur de prise de confiance en soi pour les participants. La longue démarche que demande le projet tant au niveau artistique qu'intellectuel, récompensée par la suite par la valorisation de leur travail au sein d'une institution muséale professionnelle, ne peut que contribuer à améliorer leur opinion face à eux-mêmes et conséquemment, leur confiance en leur capacité personnelle. Suivant la même logique, cette valorisation a comme effet direct de valoriser chez eux la persévérance et il n'est point étonnant de constater que la majorité des participants (5/9) en ait fait mention pendant les entretiens filmés. Il est aussi possible d'inclure la compétence communicationnelle parmi la liste des bénéfices acquis par l'activité. D'ailleurs quelques élèves (4/9) y font référence lors des entretiens. La création artistique est devenue pour eux une méthode maîtrisée d'expression personnelle et il faut avouer qu'il s'agit d'un acquis qui se révèle utile pour communiquer mais aussi importante en ce qui concerne leur compréhension du monde par une démarche d'appréciation esthétique consciente. Finalement, on ne peut passer sous silence les acquis qui relèvent du savoir-faire technique. Bien qu'un seul participant en ait fait mention pendant l'entrevue, la qualité plastique des œuvres présentées parle d'elle-même quant aux apprentissages techniques acquis par les jeunes lors de la création de leur pièce respective.

De plus, le projet d'évaluation présenté ici permet aussi de mettre en lumière des informations précieuses quant à la relation musées-adolescents. Grâce aux tests quantitatifs, nous pouvons en effet avancer quelques conclusions fondées quant à la manière d'intéresser les adolescents à la sphère artistique. D'abord, il était déjà connu que ces derniers ne sont pas des adeptes des visites commentées traditionnelles. Le projet *À part être* nous permet d'affirmer que non seulement doivent-ils tenir un rôle actif au sein des activités pédagogiques muséales mais que cette caractéristique s'applique aussi au domaine de l'évaluation de ce public particulier. Les tests à questions fermées ou trop obtuses n'ont pas été un succès au niveau de la récolte des données. Il est dès lors possible d'affirmer que sonder ce public sur leurs intérêts envers les centres d'exposition est aussi délicat que de les intéresser aux institutions elles-mêmes. Comme la problématique de la quasi-absence

d'évaluation concernant les visiteurs de ce groupe d'âge a été mentionnée dès le début de ce travail, il est maintenant possible d'avancer que le projet *À part être* s'avère utile quant au développement de nouvelles méthodologies de recherche concernant ce groupe ou à tout le moins quant au choix des outils à privilégier. En effet, il est clair que les questionnaires de type fermé ne conviennent pas à ce groupe d'âge. Les questionnaires ouverts doivent pour leur part être formulés de manière assez large pour permettre une impression de liberté d'expression chez le public interrogé. Mais, ils ne doivent pas comporter de termes ou de références à des concepts trop abstraits, tactique qui provoque chez les adolescent un refus de coopération ou à tout le moins un désintérêt quant à l'évaluation elle-même. Il est en effet assez complexe d'obtenir des informations particulièrement intéressantes de la part de ce groupe. D'ailleurs, lors des entretiens filmés, la plupart des élèves semblait aux prises avec des hésitations et des bégaiements fréquents. Cette multitude d'hésitations permet clairement d'identifier que l'accès aux opinions de ce groupe de visiteur est difficile même lorsqu'une attention particulière quant à la souplesse de l'outil d'évaluation est apportée par l'évaluateur.

Une autre particularité de ce public, décelable par le projet *À part être*, concerne le temps d'assimilation des connaissances fournies par l'activité muséale. Bien que les adolescents semblent capables d'intégrer des notions dont la complexité dépasse celle compréhensible par les groupes d'enfants, le temps d'assimilation de ces notions demeure long et cette notion doit être prise en compte non seulement lors de l'élaboration des outils d'évaluation mais aussi lors des activités muséales leur étant dédiées. En effet, bien que tous les éléments nécessaires pour compléter les questions contenues dans le test à réponses ouvertes aient été fournis lors des visites d'exposition, très peu d'entre-elles se sont retrouvées dans les réponses des participants. Bien sûr, plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène mais l'hypothèse la plus plausible concerne ce fameux temps d'intégration des données. D'ailleurs, un participant aux entretiens démontre bien cette possibilité. Lorsqu'on lui a demandé « Les visites au centre d'exposition, est-ce que ça t'as appris quelque chose? » ce dernier répond « Je ne le sais pas, ça faudrait que j'y pense. J'imagine que oui, ça m'a appris quelque chose mais il faudrait que je fasse une réflexion plus profonde un jour ». Donc, il est possible de stipuler qu'en plus d'apporter bon nombre de bénéfices aux participants, les projets comme *À part être* sont nécessaires en ce qui concerne le développement de méthodologies appliquées aux évaluations concernant le public adolescent.

4.2 Recommandations et dernier regard sur l'activité *À part être*

Quelques observations directes ont permis, au cours du déroulement du projet, de mettre à jour la liste des conditions permettant le

rendement maximal de l'activité. Le dernier regard sur le projet présenté ici vise à énoncer clairement ces conditions. D'abord, il faut signaler que lors de la première édition du projet, un artiste professionnel faisait partie de l'équipe encadrant les participants. Des contraintes de temps n'ont pas permis ce type d'encadrement lors de la deuxième édition du projet. Toutefois, ce contact entre les participants et un artiste professionnel est maintenant jugé non seulement pertinent mais quasi nécessaire au plein rendement du projet. En effet, par cette interaction, une meilleure compréhension du travail de l'artiste est possible par les élèves et ce contact a sans doute, un impact important et favorable sur les changements d'attitude envers la discipline des arts plastiques.

D'autre part, la nécessité d'inclure les participants dans la structuration du déroulement même du projet présente une option intéressante qui satisferait leur grand besoin d'action. En effet, la mise sur pied d'un comité d'organisation du projet permettrait de les inclure davantage dans l'ébauche de la structure de l'activité, leur inspirant un sentiment d'implication encore plus important comme ils deviennent ainsi partie prenante des décisions. De plus, cette tactique pourrait permettre de minimiser les abandons en cours de route ainsi que d'étendre le bassin de personnes intéressées, offrant la possibilité aux élèves moins attirés par la production artistique en tant que telle, la chance de développer d'autres aptitudes, relevant par exemple de la gestion et de l'organisation. Cette manière de faire permettrait d'ailleurs de mieux exploiter les tâches relevant des institutions muséologiques à proprement parler comme la diffusion et l'animation liées aux expositions. Les participants pourraient en effet se charger de la conception des cartons d'invitation, de la communication avec les médias pour les conférences de presse et autres tâches connexes à la mise en exposition.

Une autre innovation intéressante pourrait être apportée au déroulement du projet. En plus des visites à l'intérieur du centre où l'exposition des œuvres des participants est prévue, il serait sûrement très enrichissant d'étendre le programme à d'autres musées environnants. En effet, cette méthode permettrait aux élèves d'apprendre davantage sur la sphère muséale en possédant les informations nécessaires à la comparaison d'institutions de nature différentes. De plus, en diversifiant les lieux de visites, on ne peut que satisfaire davantage la curiosité des participants, offrant la possibilité à tous de trouver le type d'institution correspondant à leur intérêt personnel.

L'organisation d'activités strictement réservées au groupe adolescent est particulièrement ardue. Ce groupe d'âge est en effet sujet à une sollicitation constante, parallèle aux activités culturelles. De plus, les horaires chargés (l'école, le travail à temps partiel pour certains, la pratique de sports, etc.) combinés aux problèmes de transports (quoiqu'ils soient capables de faire preuve d'autonomie dans le choix d'activités qu'ils pratiquent, ils demeurent souvent

dépendants des parents pour ce qui est du transport et de la logistique) et aux exigences parentales, sont des considérations qui doivent absolument être prises en compte lorsque l'on propose une activité parascolaire à ce type de public. D'ailleurs, ces spécificités se sont manifestées sous différentes formes pendant la tenue du projet *À part être* entraînant des conséquences plus ou moins importantes passant d'absences motivées de la part de certains participants à des moments clés du déroulement jusqu'à l'abandon total du projet par d'autres. Ces aléas sont évidemment communs à toute activité parascolaire. Par contre, en ce qui concerne le projet dont il est question ici, ces derniers pourraient facilement être contrôlés en intégrant le projet au sein du cursus scolaire à proprement parler. En rendant l'activité obligatoire aux élèves de 4^e et 5^e secondaire des polyvalentes du Québec, on stimule d'une part la performance des participants par le caractère formel qu'on lui confère mais on évite ainsi les problématiques de logistique et de disponibilité liées aux activités parascolaires. En plus, cette formule permettrait une facilité du suivi des participants par l'enseignant impliqué, critère essentiel à l'acquisition des bénéfices par les élèves. Comme la preuve de la pertinence du projet *À part être* au sein du programme de formation de l'école québécoise a déjà été faite, il est indubitable que cette formule originale représente un enseignement alternatif certes, mais gardant bien en vue les objectifs du cursus définis par le MELS. Ce dernier, rappelons-le, stipule d'ailleurs que les visites en milieux muséaux sont une ressource non négligeable pour l'enseignement des arts plastiques au secondaire.

« Par ailleurs, des activités telles que la fréquentation de musées et de galeries d'art ou la rencontre avec des artistes jouent un rôle important pour le sensibiliser au processus de création et lui faire découvrir de façon concrète la matérialité des oeuvres. De telles expériences contribuent à enrichir ses propres créations de même que sa perception des œuvres d'art et sa capacité à les apprécier. Elles permettent de préciser des intentions professionnelles en devenir. C'est ainsi que l'élève s'ouvre au monde des arts et en découvre certaines particularités. Il prend aussi conscience de ce qui caractérise sa propre culture. Cette perception renouvelée et enrichie du monde contribue à la structuration de son identité personnelle et culturelle et le prépare à exercer son rôle de citoyen³⁵ ».

³⁵ Site Web du Ministère de l'Éducation du Québec,
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire2/index.asp?page=arts>, consulté le 20 juin 2007.

Évidemment, cette proposition demanderait une réflexion plus poussée quant à sa faisabilité mais représente une alternative intéressante quant à l'enseignement des arts plastiques ainsi qu'à l'acquisition des différentes compétences transversales nommées plus haut. Cette formule de jonction entre l'apprentissage strictement plastique et ces diverses compétences respecte d'ailleurs l'esprit de la réforme scolaire qui a présentement cours au sein des écoles secondaires québécoises. Autre bénéfice lié à cette démarche, cela permettrait de faire vivre l'expérience *À part être* à des adolescents qui, volontairement, ne se seraient peut-être jamais intéressés aux institutions muséales. Alors que la formule parascolaire attire des participants qui, en général, ont un intérêt à priori pour la médiation de l'art, la formule scolaire permettrait de faire connaître le monde de la muséologie à tous les adolescents du Québec ayant choisi d'inclure les arts plastiques à leur parcours académique. Bien que l'on puisse argumenter que cette manière de faire annihile le caractère ludique de l'activité en la rendant obligatoire, il est possible de poser la question de manière inversée. En d'autres mots, cette méthode ne permettrait-elle pas plutôt de transposer ce ludisme à l'enseignement académique des arts plastiques, puisque celui-ci comporte déjà, au niveau du 4^e et 5^e secondaire, un caractère optionnel?

5. Bibliographie

Ouvrages

Allard, M., « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans Nardi, E. (dir.) *Pensare, volutare, repensare*, Rome, Edizioni Franco-Angeli, 2007, p. 108-118.

Allard, M., « Les adolescents et les musées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n.4, 1993, p. 765-774.

Allard, M., Landry, A. et Meunier, C., « Où va l'éducation muséale? », dans Émond, A.-M. (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe : recherche sur les programmes et les expositions / Education in museums as seen in Canada, the United States and Europe : Research on programs and exhibitions*, éditions MultiMondes, Québec, 2006, p. 9-20.

Allard, M., Larouche, M.-C., Meunier, A. et Thibodeau, P., *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs : Lieux historiques et autres institutions muséales*, Édition Logiques, Montréal, 1998.

Atkinson, R. L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. et Bem, D.J., *Introduction à la psychologie*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1994.

Festinger, L., *Theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, USA, 1957.

Hall, E.T., *La dimension cachée*, Points Essais (coll.), Paris, Édition du Seuil, 1971.

Lemerise, T., « Les adolescents et les musées enfin des chiffres », dans *Publics et Musées*, no. 15, janvier 1999, p. 9-29.

Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T., « La relation musées-adolescents démystifiée », dans Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Matias, V. (dir), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale / Contemporary Research Trends in Museum Education*, éditions MultiMondes, Montréal, 2002, p. 49-63.

Vitor, M. et Lemerise, T., « La relation musées-adolescents : L'importance du rôle des enseignants de l'ordre du secondaire », dans Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Matias, V. (dir), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale / Contemporary Research Trends in Museum Education*, éditions MultiMondes, Montréal, 2002, p. 65-87.

Site Web

Site Web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec,

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/plcal/medias/programmeCulture07-08.pdf>, consulté le 11 juin 2007

Site Web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec,

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=arts>, consulté le 20 juin 2007

6. Annexe n° 1

Fiche signalétique des participants

Nom : _____

Prénom : _____

Genre :

- ☐ M
- ☐ F

Date de naissance : _____

Année scolaire : _____

J'ai déjà visité :

- ☐ Aucun centre d'exposition ou musée
- ☐ Un centre d'exposition ou un musée
- ☐ Entre deux et cinq centre d'exposition ou musée
- ☐ Plus de cinq centre d'exposition ou musée

Dans mes temps libres, j'aime :

- ☐ Pratiquer des sports comme : _____
- ☐ Aller au cinéma
- ☐ Dessiner
- ☐ Écouter de la musique
- ☐ Lire
- ☐ Autres : _____

Je me suis inscrit(e) au projet *À part être* parce que :

Mes intérêts pour les arts plastiques sont :

Pour le projet *À part être... Laisser des traces*, je travaille :

- ☐ seul (e)
- ☐ en équipe avec : _____

7. Annexe n° 2

Documents de présentation du projet remis aux participants



P R É S E N T E :

À PART ÊTRE

LAISSER DES TRACES

IDENTITE EXPLORATION CRÉATION EXPOSITION ARTS
VISUELS ART ACTUEL MÉTIERS D'ARTS INSTALLATIONS
EXPRESSION ÉMERGENCES TRANSFORMATION BOIS VERRE
PAPIER TEXTILE MÉTAL PEINTURE CÉRAMIQUE
SCULPTURE GRAVURE PHOTO IDENTITE EXPLORATION
CRÉATION EXPOSITION ARTS VISUELS

Le centre d'exposition de Val-David, la Maison du village vous invite à participer à la deuxième édition du projet de création en arts visuel *À part être*. Ce projet vous fera découvrir le monde des arts visuels par le biais de visites d'expositions, de rencontres avec des artistes professionnels, d'exploration et de production menant à la réalisation d'une exposition collective autour du thème de l'identité.

En participant à ce projet, tu auras la chance ...

- De créer une œuvre en art visuel sur le thème de l'identité;
- De travailler en lien avec un centre de diffusion en art visuel;
- De visiter au moins deux expositions à la Maison du village;
- De rencontrer plusieurs artistes professionnels;
- De poursuivre une démarche de création comme les artistes professionnels;
- De participer à un atelier d'initiation au carnet de traces;
- D'apprendre comment monter un dossier d'artiste;
- D'écrire un texte de démarche créatrice
- D'exposer les œuvres créées au centre d'exposition la Maison du village pendant une période de deux semaines du 26 mai au 10 juin 2007
- De participer au montage et au vernissage de l'exposition de l'exposition;
- D'avoir une couverture médiatique dans les journaux locaux et les sites Internet de la Maison du village et de la Société des musées québécois;
- Et plus !

EXPOSITIONS

13 JANVIER AU 11 MARS 2007

Voyage...

Vernissage de l'exposition le samedi 13 janvier 2007, à 14h, sous la présidence d'honneur de Monsieur Guy Vadeboncoeur, Ph.D, FAMC, président de la Société des musées québécois.

Made in China

Membre fondateur de l'agence *Stock*, Jean-François Leblanc propose un regard pertinent sur la Chine d'aujourd'hui. Ses photographies grand format démontrent une observation lucide et sensible d'un sujet d'actualité.

La Cocotte

Issue de la maîtrise en beaux-arts de l'Université Concordia, **Karen Hibbard** commente et réinterprète notre société au travers de l'estampe et de l'art numérique. Avec l'installation numérique *La Cocotte*, l'artiste dénonce les stéréotypes et démystifie l'univers féminin.

24 MARS AU 21 MAI 2007

Fibres...

Vernissage le samedi 24 mars 2007, dès 14h.

Nathalie Rolland récupère des feuilles mortes, des peluches de sécheuses, de vieux annuaires téléphonique et construit des à la fois œuvres poétiques et écologiques.

Geneviève Oigny réinvente la lanterne de papier en racontant des histoires sur ses surfaces et en créant un dialogue entre le visiteur et ses créations lumineuses.

26 MAI AU 10 JUIN 2007

À part être... Laisser des traces

Vernissage le samedi 26 mai 2007, dès 14h.

L'artiste donne une forme matérielle à son monde intérieur, ses œuvres achevées sont comme une trace laissée dans le monde, comme des pierres qui montrent d'où il vient, où il s'en va...

Les réalisations d'un groupe de jeunes de secondaire IV et V de la Polyvalente des Monts de Sainte-Agathe-des-Monts. Un projet d'éducation muséal novateur initié par La Maison du village, Centre d'exposition de Val-David en partenariat avec la Polyvalente des Monts.

En s'inscrivant au projet de création en art visuel

À PART ÊTRE LAISSER DES TRACES

Tu t'engages à :

- Faire les deux visites d'exposition et rencontres avec les artistes à La Maison du village, Centre d'exposition de Val-David;
- Participer à l'atelier d'initiation au carnet de traces;
- Réaliser une œuvre authentique en art visuel sur le thème de l'identité et un texte de démarche;
- Être présent lors de la rencontre de présentation des œuvres et préparation au montage;
- Participer au montage et au vernissage de l'exposition.

Personnes ressources au projet :

À la Polyvalente des Monts

Daniel Charest

charestart@hotmail.com

819 324-0949

René Béland

rebel_projet@yahoo.ca

450 660-6178

À La Maison du village, Centre d'exposition de Val-David

Sophie Banville

centre@culture.val-david.qc.ca

Kim Stiebel

819 322-7474

Amelia Giroux-Gagné

8. Annexe n° 3

Formulaire déontologique visant l'accord parental pour la participation des élèves à l'évaluation d'À part être 2007

Chers parents,

Le Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées (GREM) de l'Université du Québec, en coopération avec le centre d'exposition La Maison du Village de Val-David ainsi que la Polyvalente des Monts de Saint-Agathe, conduisent présentement la deuxième édition du projet *À part être...*

Afin de faire de ce projet-pilote un modèle de programme d'éducation muséale conçu spécialement pour les adolescents, il s'avère nécessaire d'évaluer les bénéfices retirés, les attitudes développées et les connaissances acquises par ces derniers suite à leur participation. L'administration de tests écrits et d'entrevues vidéos sont donc essentiels à l'évaluation globale de l'activité.

Par la présente, nous sollicitons donc votre accord à la participation de votre enfant à la tenue des différentes évaluations prévues dans le cadre de cette édition du projet *À part être*. Nous vous demandons de compléter le formulaire ci-dessous et de le retourner au professeur Daniel Charest, titulaire du projet, le plus tôt possible.

Il est entendu que si votre enfant participe, il pourra se retirer en tout temps du projet. Quant aux résultats des tests, la plus stricte confidentialité est assurée.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos salutations les plus distinguées.

Michel Allard, professeur
Directeur du Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées
Université du Québec à Montréal

✂

- () J'accepte que mon enfant participe aux évaluations
() Je refuse que mon enfant participe aux évaluations

(signature des parents)

(Date)

(nom de l'enfant)

9. Annexe n° 4

Questions d'entrevues

1. Par ton œuvre, as-tu voulu passer un message aux visiteurs?

(Complémenter la réponse à l'aide d'interventions au niveau de la compréhension du participant quant à la matérialisation d'une charge émotive en œuvre d'art)

Exemple : Par quel moyen? Pourquoi ce message est-il important à tes yeux? Est-ce que ce message est en lien avec une expérience que tu as vécue?

2. Qu'est-ce qui a été le plus exigeant pour toi dans cette démarche?

(Complémenter la réponse à l'aide d'interventions visant la mise à jour du processus de création)

Exemple : L'idée de départ t'est-elle venue aisément? La production artistique t'a-t-elle demandé beaucoup d'efforts? As-tu continué à réfléchir à l'idée de départ qui t'as inspiré lors de la création de ton œuvre? Dans le cas où ton message de départ se serait transformé, ton œuvre aurait-elle subi des modifications aussi?

3. Crois-tu que ta participation au projet *À part être* va changer ta façon de visiter des centres d'expositions?

(Complémenter la réponse à l'aide d'interventions portant sur les habitudes et la fréquence de visite des centres d'expositions)

Exemple : As-tu l'intention de visiter davantage de centres d'expositions ou de musées? Seras-tu plus intéressé par les textes expliquant les démarches artistiques des œuvres exposées?

4. Conseillerais-tu à tes amis de participer au projet *À part être*?

(Complémenter les réponses par des questions visant l'identification par les participants des points forts de l'expérience)

Exemple : Qu'est-ce qui t'as plu le plus dans ce projet? Que crois-tu avoir appris en participant au projet?

10. Remerciements

Michel Allard, directeur du Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées

Sophie Banville, directrice de la Maison du Village de Val-David

Daniel Charest, enseignant en arts plastiques à la Polyvalente des Monts, Sainte-Agathe

Kim Stiebel, coordonnatrice du projet *À part être... Laisser des traces*, à la Maison du Village de Val-David

Anik Meunier, professeure, Université du Québec à Montréal

Tous les participants du projet *À part être... Laisser des traces*