

Moniques Richard

Université du Québec à Montréal

**LE PROJET *AMALGAME* ET SON DISPOSITIF MULTIMODAL.
CRÉATION ET TRANSPPOSITION DE PRATIQUES PAR
DE FUTURS ENSEIGNANTS EN ARTS PLASTIQUES**

Résumé

Au cours de leur formation universitaire, les futurs enseignants en arts plastiques éprouvent souvent des difficultés à intégrer leurs compétences artistiques, médiatiques et pédagogiques dans des projets signifiants pour eux et les élèves. Cette recherche-action collaborative vise à stimuler l'accompagnement de l'art à l'école par le développement d'un dispositif pédagogique multimodal qui intègre ces compétences et facilite la transposition des acquis d'un domaine à l'autre, dont celui de la littérature. Dans le cadre d'un cours de création au baccalauréat, les étudiants sont invités à participer au projet *AmalGAME*. *Croisement de genres artistiques et médiatiques en enseignement*, qui recourt à ce dispositif. La notion d'amalgame sert de déclencheur à des activités qui favorisent la circulation de l'imaginaire en dehors d'un cadre trop souvent dominé par des préoccupations disciplinaires, en puisant dans les pratiques artistiques actuelles et la création au quotidien. Les résultats montrent l'exploration de stratégies et de formes variées combinant modes, genres et styles (prototypes à la de Vinci, photoroman improvisé, installation multimédia collaborative, etc.), ainsi que l'intégration de compétences à différents moments de la conduite d'un projet. Cet article décrit la portée multimodale de cette recherche et propose une réflexion quant aux possibilités interdisciplinaires d'un tel dispositif pour la formation.

Mots clés : croisement de genres, multimodalité, transposition didactique, conduite de projets, enseignement des arts plastiques.

Introduction

En 2007, j'étais invitée par la direction des programmes de l'École des arts visuels et médiatiques (ÉAVM), de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à mettre à jour le cours AVM4000 : *Création et enseignement des arts visuels et médiatiques*. J'avais pour mandat de préparer les futurs enseignants en arts plastiques à intégrer leurs compétences professionnelles comme artiste en formation et de les amener à mieux comprendre le sens et la portée de leur formation disciplinaire dans la préparation à l'enseignement. En discutant avec les étudiants et des enseignants, j'ai pu constater que ces premiers éprouvaient souvent des difficultés à intégrer leurs compétences artistiques, médiatiques et pédagogiques dans des projets signifiants pour eux, ainsi que pour les élèves auxquels se destine leur enseignement.

Selon mes observations, celles d'étudiants et celles de collaborateurs, la plupart des étudiants au profil enseignement du baccalauréat créent des formes artistiques avec plus ou moins d'aisance, mais s'interrogent peu sur les codes qu'ils utilisent; ils privilégient le mode visuel, se sentant moins à l'aise avec les autres modes de représentation. Le mode textuel, par exemple, devient fréquemment un fardeau supplémentaire aux travaux exigés dans leur programme et l'écriture, une obligation, surtout en vue de la passation de l'examen de français qui sanctionne leurs études. De plus, en grande majorité, ils développent des situations d'apprentissage déconnectées de leur pratique artistique pour répondre aux exigences nombreuses des programmes scolaires québécois et de leurs stages en milieu scolaire. Ils se sentent généralement plus à l'aise avec l'une ou l'autre des compétences, artistiques, médiatiques ou pédagogiques – pour certains, avec plusieurs d'entre elles –, mais peu réussissent à les intégrer de façon significative.

L'importance de la problématique et l'ampleur de la tâche m'ont incitée à amorcer un projet de recherche-action collaborative en vue du développement d'un dispositif pédagogique qui faciliterait l'intégration de ces compétences ainsi qu'une pratique de création plus significative en lien avec l'enseignement. Depuis 2008, avec l'aide de collaborateurs, j'invite des étudiants à vivre le projet *AmalGAME* dans ce cours de création. L'acronyme GAME renvoie au croisement de genres artistiques et médiatiques en enseignement, ainsi qu'à la dimension ludique du projet¹.

¹ Je fais référence au terme anglais *game*, qui veut dire jeu.

J'utilise la notion d'amalgame pour décrire des agencements inhabituels de genres et de codes provenant de plusieurs domaines, dont celui de la littérature². Cette notion sert également de déclencheur à une séquence d'activités d'apprentissage multimodales qui mène les étudiants à la réalisation d'un projet de création pédagogique intégrant diverses compétences.

Ce projet de recherche collaboratif vise à stimuler l'accompagnement de l'art à l'école chez de futurs enseignants en arts plastiques par un dispositif pédagogique multimodal inspiré à la fois de leur pratique artistique, de leur expérience médiatique, des savoirs didactiques accumulés et des pratiques culturelles au quotidien. Il conjugue formation et recherche (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001) à partir des besoins d'un milieu. Dans cet article, je présente le cadre théorique, la méthodologie employée et le dispositif de formation/recherche, de même que la description et l'interprétation de certains résultats. Je propose de réfléchir aux possibilités qu'ouvre un tel dispositif pour la formation de futurs enseignants de divers domaines, dont celui des langues.

Cadre théorique

Dans un premier temps, les références du cadre théorique ont été sélectionnées à partir du descripteur de cours AVM4000, qui met l'accent sur la dynamique de création, la pratique réflexive de l'enseignant et son identité professionnelle. Toutefois, la problématique étant complexe, ces références ont été élargies au fur et à mesure pour inclure diverses modalités de création, la légitimation artistique et la diffusion. De plus, pour les besoins spécifiques du projet, ce cadre réfère particulièrement aux notions de genre et d'amalgame, tout en les situant par rapport à celles de style, de mode et de multimodalité. Des recherches précédentes m'ont aussi menée à insérer dans ce cadre la conduite de projets, pour structurer des activités d'apprentissage plus autonomes chez les étudiants, et à introduire la transposition didactique, pour faciliter les passages entre savoirs artistiques et pédagogiques. Ce cadre constitue la base du dispositif qui structure le projet *AmalGAME* et auquel se greffent les notions sélectionnées.

² Mes intérêts de recherche récents m'ont amenée à collaborer avec des chercheurs en didactique des langues préoccupés par la multimodalité et à élargir ainsi mon cadre théorique. Il s'agit de Jean-François Boutin, Nathalie Lacelle et Monique Lebrun, membres fondateurs du Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale, dont je fais partie.

Modalités de création, légitimation artistique et diffusion

Au Québec, les programmes de formation en arts plastiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2001; 2006) s'articulent principalement autour de la dynamique de création selon trois mouvements – inspiration, élaboration et distanciation – telle que développée par Gosselin Potvin, Gingras et Murphy (1998). Ces programmes recourent à diverses stratégies de création, à des gestes transformateurs, techniques, matériaux et outils, dont ceux liés aux médias et aux nouvelles technologies, à des notions du langage plastique ou multimédia, de même qu'à un répertoire visuel (MELS, 2006, p. 27). Toutefois, des recherches québécoises indiquent que les étudiants en formation à l'enseignement des arts et les jeunes enseignants en arts plastiques éprouvent des difficultés à cerner leur dynamique de création et à établir des liens entre leur pratique artistique et la pratique pédagogique (Bonin, 2007; Laurier, 2004). Selon Laurier (2004), une fois à l'école, les étudiants se centrent trop exclusivement sur les aspects techniques au détriment de la création de sens. Elle propose d'utiliser le récit de création pour « comprendre le sens de l'expérience créatrice en la rendant explicite grâce aux langages écrit et visuel » (p. 52). Cette stratégie de compréhension, qu'on peut qualifier de multimodale puisqu'elle combine texte et image, semble bien répondre au problème identifié en alliant à la fois création, pratique réflexive et construction identitaire. Cependant, avant de l'appliquer, il importe de mettre à jour la terminologie employée, car malgré l'exposition de ces étudiants aux contenus des programmes, ces derniers réfèrent assez peu aux modalités de création et autres pratiques de l'artiste.

En recensant les écrits sur la création dans le champ des arts, des sciences ou du quotidien, on constate que diverses modalités entrent en jeu, telles que bricolage, ingénierie, bissociation, appropriation, détournement, hybridation, interactivité, collaboration. Déjà, dans *La pensée Sauvage*, Lévi-Strauss (1962) met en contraste les pratiques du bricoleur, qui se fondent sur les occasions qui se présentent pour créer un « arrangement nouveau d'éléments [...] en utilisant des résidus et des débris d'événements » (p. 31-32), avec celles de l'ingénieur, dont le projet détermine les connaissances, les moyens, les matériaux et les outils à utiliser pour matérialiser les concepts de départ (p. 33). Pour lui, l'artiste tient à la fois du bricoleur et de l'ingénieur. Selon Odin et Thuderoz (2010), cette synthèse est toujours pertinente, puisque l'artiste actuel doit « faire avec » des technologies qu'il ne maîtrise pas toujours, tout en contrôlant les

émergences et menant à bien son projet (p. 375). Pour Koestler (1965), la création résulte de la bissociation entre des matrices de référence différentes, provoquant ainsi un choc créateur fondé sur l'intuition et l'improvisation. Hutzler, Gortais et Poulain (2002) relèvent d'ailleurs la « présence concomitante de démarches de création très différentes » en art actuel (p. 313). L'artiste d'aujourd'hui emprunte à diverses sources et s'approprie les codes et les styles (Berthet, 1999). Il détourne les fonctions des médias, actuels ou plus traditionnels, en recyclant les valeurs et pratiques de diverses cultures, tout en jouant un rôle actif et critique dans le développement de nouveaux médias (Bourriaud, 2001). Pour faire sens, il inclut parfois le regardeur qui participe à la production à travers des interfaces; il collabore de plus en plus avec des pairs créateurs de divers domaines (Couchot, 2003). On remarque aussi le croisement des modes de production en arts visuels, danse, musique, théâtre, littérature, communication, mathématique, biologie; on note l'élargissement des fonctions communicative et expressive, ainsi que l'accessibilité à des publics variés. Ces productions, parfois qualifiées de multimodales (Hutzler *et al.*, 2002; Jacucci *et al.*, 2009), combinent des éléments disparates par divers processus d'hybridation (Molinet, 2006) qui donnent lieu à des formes éclatées, telles l'installation et la performance (Cauquelin, 2005), l'art numérique et l'interactivité (Fourmentaux, 2005), l'esthétique relationnelle (Bourriaud, 2001), ainsi qu'à des dispositifs combinant le réel et le virtuel (Buci-Glucksmann, 2003; De Mèredieu, 2005; Greene, 2005), et, même, au bioart (Daubner et Poissant, 2012). L'hybridation en art favorise donc une perspective multidisciplinaire qui remet en cause l'exclusivité des domaines tels qu'enseignés dans les milieux scolaires et, trop souvent encore, dans le milieu universitaire.

Mais au-delà de la démarche de création, la pratique artistique s'insère dans un contexte de légitimation et de diffusion plus large qui est peu abordé par les programmes scolaires, mais essentiel en formation universitaire. Ainsi, pour de Duve (1989), l'existence de l'œuvre d'art nécessite minimalement objet, auteur, public et lieu institutionnel de légitimation. L'auteur doit remplir deux conditions : avoir une intention préalable de produire et mettre l'intention en action (*ibid.*). Les intentions sont de divers ordres : esthétique, artistique et autre (social, politique, éthique, etc.) (de Duve, 1989; Schaeffer, 1996). Le premier ordre réfère aux moyens d'établir une relation avec l'autre, spectateur ou public; il témoigne de la volonté de créer un objet (ou événement) dont la réception donne lieu à une attention cognitive soutenue (plaisir, questionnement ou autres). Le deuxième réfère aux savoir-faire et règles de l'art et procède par la

légitimation d'une instance qui les reconnaît. Le troisième correspond à la modification de nos perceptions pour amener des changements d'attitude, de croyance ou de comportement chez le public ciblé. Ce contexte implique donc la légitimation du travail de l'artiste, sa diffusion à un public et son engagement dans un processus de transformation des perceptions, bien que les pratiques actuelles brouillent les limites existentielles de l'œuvre.

Théories des genres et analyse sociosémiotique

Pourtant absente des programmes d'arts, la notion de **genre**, qui est au cœur du projet *AmalGAME*, est présente dans plusieurs domaines d'activités (Bakhtin, 1981). Dans le langage usuel, elle correspond au concept de classification : « [i]dée générale d'un groupe d'êtres ou d'objets présentant des caractères communs [...]. Catégorie d'œuvres définies par la tradition [...], classe ou nature du sujet traité par l'artiste [...], espèce, sorte, type [...], façon, manière, mode » (*Le Petit Robert 2014*). Son étymologie, *genus, generis*, nous renvoie aux notions d'origine et de naissance (*ibid.*). En sociosémiotique, le genre consiste en « un certain agencement de la matière langagière » (Véron, 1985, p. 13).

Dans la société occidentale, il faut remonter à Platon et ses neuf muses pour constater « un premier système de classification des arts » (Girard, 2008) et l'amorce d'une théorisation des genres catégorisés sous deux modes, dramatique et narratif, mais où les arts de l'image et de l'espace sont exclus. Au I^e siècle, Pline l'ancien tiendra compte de distinctions génériques en peinture, en fonction de la moralité des contenus ou de la virtuosité de l'artiste qui reproduit des formes (Schnapper, 2013). Au cours du Moyen Âge s'ajoute aux « arts libéraux » la catégorie des « arts mécaniques » qui incluent architecture, sculpture, peinture et orfèvrerie (Girard, 2008). Bien que l'art sacré soit célébré à cette époque, on y trouve aussi l'apparition de paysages et de scènes de la vie quotidienne. Ce n'est toutefois qu'à la Renaissance que les distinctions s'estompent entre arts libéraux et mécaniques, et que le statut de l'artiste est reconnu grâce au *Traité de la peinture* (2003/1452-1519) de Léonard de Vinci. Bien que la portraiture existe au moins depuis l'Antiquité, cette reconnaissance valorise le portrait comme genre et la peinture comme médium, et donne naissance à des sous-genres comme l'autoportrait d'artiste. Quelques siècles plus tard, l'Académie française de peinture fournit une nomenclature et une hiérarchisation des genres picturaux (Félibien, 1972/1667). L'utilisation de cette liste décline

toutefois au XIX^e siècle avec l'essor du concept de l'artiste « moderne » qui se libère du genre pour se consacrer à la qualité de l'œuvre (Compagnon, 2001). On voit tout de même l'apparition, au XX^e siècle, de genres nouveaux comme l'abstraction et l'image d'écriture (Paquin, 1991). Puis, quelques décennies plus tard, selon Lyotard (1988), on assiste à l'éclatement des genres et des médias avec le postmodernisme.

À notre époque, selon le domaine (littérature, arts, médias, sciences, éducation, loisirs, etc.), les genres prolifèrent et se déclinent en diverses catégories à partir des composantes priorisées, que ce soit le médium, la forme, le contenu, l'effet recherché ou le style. Ils servent à diverses fonctions comme l'anticipation, l'identification, la localisation, la reconnaissance, la comparaison, la transgression, l'innovation. Selon Jauss (1978), le genre suscite des attentes plus ou moins précises chez le récepteur, ce que Jauss nomme l'horizon d'attente. Quant à la transgression des genres, elle s'appuie sur l'identification de genres traditionnels construits avec des codes reconnaissables : il faut connaître les conventions avant de pouvoir les détourner et innover.

Par l'application de divers codes, le genre permet d'opérer des « ruptures et des raccordements » entre ce qui est perçu (au présent) et connu (du passé) (Paquin, 1991, p. 126). Outre le thème et ses diverses composantes, ces codes incluent principalement le traitement de l'espace et du temps : espace propre du support, espace figuré sur ce dernier, spatialité du corps en rapport au médium; temps réel de la perception de l'œuvre, temps de sa production, temps de l'altération de la matière (*ibid.*). Le genre permet à la fois de localiser le récit de l'œuvre dans un espace générique par rapport au sujet particulier traité par l'artiste (*ibid.*) et de décliner une forme conventionnelle « par la réédition ou la dispersion d'une expérience identique en différents espaces, temps, sujets » (Baudouin, 2004, p. 397).

Bien que les limites de ce texte ne permettent pas d'approfondir la notion de genre, entre autres dans les autres disciplines, il est tout de même essentiel de la situer par rapport à d'autres catégories de l'étude des signes. J'ai donc regardé du côté de la sociosémiotique afin de l'insérer dans un répertoire plus large qui inclue style, mode, multimodalité, amalgame et, par dérivation, hybridité.

Tout comme le genre, le **style** est également un concept classificatoire. Il permet une interprétation particulière d'un genre (Dufrenne, 2013; Wolf et Perry, 1988), en évoquant une certaine qualité de réception par la sélection d'éléments singuliers (Mosset, 2010). Il permet aussi un regroupement générique en l'associant à la généralisation d'un système de représentation par une collectivité (Dufrenne, 2013). Il est donc souvent associé soit à un artiste ou à une technique particulière, soit à un mouvement, à une époque ou à un contexte culturel.

Le genre se matérialise dans un ou plusieurs **modes** de signification qui, selon les auteurs, sont plutôt associés à la spécificité de la réception sensorielle, aux modalités de la représentation ou à un mélange des deux. On dénombre entre autres les modes kinesthésique, visuel, tactile, sonore et oral (Kress et Jewitt, 2003; Walsh, 2008), dont les ressources sont utilisées pour produire des représentations sous forme gestuelle, musicale (Kress et Jewitt, 2003), scripturale, picturale, spatiale, architecturale, chorégraphique (Richard, 2005), vestimentaire et autres (Guaïtella, sans date). La **multimodalité** consiste en la combinaison de plusieurs modes dans la construction du sens (Albers et Harste, 2007; Kress et Jewitt, 2003; Kress et van Leeuwen, 2001; New London Group, 1996). Toutefois, plusieurs chercheurs résument la combinaison à l'emploi de l'image, du son ou du texte, dont Duncum (2004).

Quant à l'**amalgame**, selon sa définition usuelle, il est alliage, mélange ou fusion « de choses de nature différente » (*Le Petit Robert 2014*). Comme résultat d'un processus, il s'apparente à l'**hybridité** en ce qu'il est composé d'éléments hétérogènes « anormalement réunies », provenant de « plusieurs ensembles, genres ou styles » (*ibid.*). Plus large que l'amalgame et plus étendue que la multimodalité, l'hybridation est décrite comme un « processus instable, évolutif et continu qui permet de transformer les pratiques, de modifier les formes de construction du réel et de « penser la rupture » (Molinet, 2006). Il englobe des processus naturels et culturels qui s'insinuent au sein même des processus génératifs de la matière, ce qui nous ramène au concept de *generis*. Outre l'amalgame, plusieurs notions apparentées sont utilisées pour décrire les transformations qui en découlent : croisement, métissage, accumulation, articulation, etc. (Berthet, 1999). Selon Latour (1997), au XXI^e siècle, on assisterait à une « prolifération des

hybrides » (p. 7) qui se répandrait dans « l'ensemble des sphères productives » dont celle de l'art (Le Gac, 1999, p. 1), comme nous l'avons vu précédemment.

Un modèle conjugué de la conduite de projets et de la transposition didactique

Déjà familière avec la conduite de projets, j'ai utilisé cette approche comme cadre pédagogique pour ce cours atelier, à partir d'un modèle inspiré de ceux de Boutinet (1999), Le Grain (1995) et Richard (2013). Dans ce dernier modèle, le projet est défini comme « une conduite d'anticipation qui vise à matérialiser une intention à travers une réalisation, ainsi qu'à évaluer ses retombées dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé » (*ibid.*). Il se déroule en trois phases : 1) l'exploration d'une proposition de départ; 2) l'élaboration d'un projet relié à la proposition; et 3) la diffusion des résultats dans un dispositif de présentation (*ibid.*). L'évaluation est intégrée tout au long du projet.

Cependant, faire vivre un projet aux étudiants et leur transmettre des connaissances ne suffit pas, il faut aussi leur donner des outils pour transposer approches et contenus dans leur pratique d'enseignement. En éducation, certains chercheurs explorent la transposition des savoirs experts à l'école, dont ceux reliés aux pratiques artistiques. Pour susciter le questionnement et l'engagement dans une expression personnelle, Roux (1999) propose de problématiser certains enjeux artistiques en tenant compte à la fois d'ancrages dans le champ artistique contemporain et dans l'univers familier des apprenants. À partir de là, l'enseignant peut transposer une problématique explorée par un ou des artistes, qui rejoint les intérêts des apprenants, à l'aide d'une mise en scène, ou « situation questionnante », où l'apprenant est invité à « faire se rencontrer deux mondes différents » (p. 123). Quant à Perrenoud (1998), il identifie certaines étapes essentielles de la transposition didactique. Pour ce projet, j'ai retenu celles qui me semblaient plus propices pour transposer la pratique de l'artiste en formation dans des projets pédagogiques signifiants : 1) repérer et décrire des savoirs et pratiques d'experts en situation; 2) inventer un curriculum; 3) s'approprier des contenus et construire de nouveaux savoirs.

Pour cette recherche, je postule qu'il importe de favoriser la création hybride/multimodale et artistique/pédagogique chez les étudiants en formation des maîtres à partir d'un ancrage en art qui crée du sens par l'utilisation de divers modes de représentation. Cela repose sur le fait que

l'art comme moyen de connaissance du sensible engage une réception esthétique multisensorielle; il déclenche le pouvoir d'évocation du réel par des modalités de création variées; il en résulte des productions multiformes ouvertes à l'interprétation et servant diverses fonctions selon les intentions de l'auteur. Dans le cas de projets qui combinent l'artistique et le pédagogique, il faut ajouter l'intention pédagogique aux trois ordres déjà identifiés pour aborder les savoirs et pratiques à transmettre dans un contexte de formation particulier; il faut aussi tenir compte de la légitimation et de la diffusion des pratiques artistiques et les ajuster à la création pédagogique.

Cependant, malgré l'accès des étudiants en arts visuels et médiatiques à une diversité de pratiques au cours de leur formation, malgré la richesse des programmes scolaires qui abordent la dynamique de création, je pars de l'hypothèse que l'intégration significative des compétences reste à faire. Un dispositif pédagogique multimodal permettrait-il de faire la jonction entre les apprentissages artistiques, médiatiques et pédagogiques des étudiants et d'enrichir ainsi leurs pratiques? La notion d'amalgame de genres, intégrée au dispositif, favoriserait-elle la compréhension de la genèse créative ainsi que des points de rupture et des raccords dans le parcours de création? Stimulerait-elle le processus de création et la pratique réflexive? La combinaison de la conduite de projets et de la transposition didactique accommoderait-elle un éventail de modalités de création et de diffusion? La prise en compte de cette problématique dans le cursus universitaire est originale et s'avère importante afin que tous les apprenants développent une expertise hybride/multimodale. Quant à la notion d'amalgame, la prémisse qui sous-tend son utilisation est qu'elle n'exige pas une maîtrise préalable des codes ou des processus de métissage. L'assemblage d'éléments disparates devrait favoriser la circulation de l'imaginaire en dehors des sentiers connus et provoquer un choc créateur.

Approche méthodologique

Cette recherche-action collaborative s'inscrit dans une approche qualitative postpositiviste. Elle est axée sur « des problèmes de la pratique avec l'objectif de mettre en œuvre des solutions, provoquer un changement et évaluer les résultats » (Anadon, 2006, p. 24). La collaboration permet aux chercheurs et praticiens de co-construire leurs savoirs lors d'activités simultanées de recherche et de formation (Desgagné *et al.*, 2001). La recherche-action se déroule en un certain

nombre d'étapes : problématiser, objectiver, planifier l'action, agir, évaluer et diffuser (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Depuis 2008, le contexte de cette recherche à l'UQAM me permet de tester diverses versions du dispositif pédagogique avec la collaboration de neuf groupes d'une vingtaine d'étudiants, en moyenne, de même que de quelques collaborateurs invités au cours de son implantation graduelle. Le dispositif s'inscrit à l'origine dans un cours atelier de trois crédits (6 hrs/sem.), offert en 3^e et avant-dernière année du baccalauréat en arts visuels et médiatiques, au profil enseignement. Des auxiliaires d'enseignement m'accompagnent dans la préparation, la documentation et le suivi du cours³ pour la durée d'une ou deux sessions universitaires chacun.

Afin de ne pas alourdir inutilement le dispositif, une grande partie des instruments de collecte de données sont intégrés aux exercices proposés aux étudiants : journal de bord, récit de pratique, devis de projet, présentations orales et visuelles des exercices et projets, document synthèse sur la démarche, évaluation périodique, débat, entrevue de groupe informelle. De plus, j'utilise des questionnaires, des notes d'observation participante et la documentation photographique des activités. Les étudiants remplissent un formulaire de consentement déontologique. Pour traiter le corpus, j'ai recours à l'analyse inductive modérée (Van der Maren, 2007) en associant l'émergence de catégories tirées des données à une grille d'analyse construite à partir des concepts théoriques retenus. Pour les besoins de cet article, les étapes de la recherche sont regroupées et résumées dans les sous-sections suivantes.

Problématisation et objectivation

À partir de la problématique, j'ai formulé deux ensembles d'objectifs spécifiques (Richard et St-Pierre, 2012). Pour cet article, je me suis penchée plus particulièrement sur deux objectifs : 1) faciliter la transposition de pratiques artistiques en pédagogie par un dispositif multimodal; et 2) intégrer les dimensions ludiques, médiatiques et multimodales à leurs pratiques artistiques et pédagogiques.

³ Il s'agit d'étudiants de 2^e ou 3^e cycle rémunérés par l'université pour cette tâche.

Planification et action

J'ai planifié l'action autour du dispositif à développer (voir section suivante), à l'aide de divers outils d'enseignement : syllabus, plans et notes de cours, calendrier de session, recueil de textes, présentations PowerPoint et autres. Cette planification a été ajustée chaque session jusqu'en 2013. Le dispositif a été mis en action une première fois à l'automne 2008. Il a été adapté à chaque nouvelle mise en œuvre jusqu'en 2011, afin de répondre aux nombreux objectifs et aux commentaires des étudiants. Sa complexité a mené à la rédaction d'un nouveau descripteur en 2011 et à l'adaptation du cours à six crédits (9 hrs/sem.) à l'automne 2012.

Évaluation et diffusion

L'évaluation et la diffusion de cette recherche sont toujours en cours. Des ajustements semestriels tiennent compte des commentaires du coordonnateur des cours du profil enseignement à l'ÉAVM, de l'évaluation formative faite par les étudiants et des évaluations sommatives du cours. Les premiers résultats ont été diffusés à partir de 2009 lors de communications professionnelles et scientifiques, ainsi que sur un site web⁴. Cette vulgarisation des contenus vise à les rendre accessibles à la communauté enseignante. Nous prévoyons les présenter dans les années qui viennent, entre autres sous forme d'exposition, avec la contribution de collaborateurs et d'étudiants.

Développement d'un dispositif didactique multimodal

Pour procéder à la description et l'analyse des résultats, il importe de suivre le développement du dispositif pédagogique multimodal. Afin de construire ce dispositif, j'ai utilisé le modèle combiné de la conduite de projets et de la transposition didactique qui s'articule autour de trois phases et de trois stratégies. Pour chacune des phases, le dispositif mise sur l'alternance de l'étude de textes et d'images avec une séquence d'activités. Les textes et les présentations visuelles abordent divers aspects de la problématique; les activités sont en lien avec les concepts théoriques abordés. Le dispositif favorise également l'intégration de compétences médiatiques à différents moments de la démarche et permet l'exploration de formes multimodales variées. Des

⁴ Le site réalisé par René St-Pierre peut être consulté au <http://www.clikmedia.ca/ensarts/AVM4000/>

invités sont introduits périodiquement, dont des étudiants des sessions de cours précédentes, pour présenter leur parcours de création artistique ou pédagogique, et servir de modèles professionnels accessibles. De plus, j'ai constitué au fil du temps une collection de livres, dossiers documentaires et travaux d'étudiants, dont une partie est conservée sur le site web. J'en présente des extraits tout au long de la session, en fonction des sujets abordés.

1. Exploration de la proposition AmalGAME. Repérer et décrire les savoirs

Au cours de la première phase, je propose aux étudiants de participer à plusieurs exercices d'exploration (soulignés ci-dessous) afin d'appriivoiser les genres et d'amorcer un parcours de création. Je présente d'abord le projet qui a déclenché chez moi l'idée de la proposition, celui d'un jeune artiste en formation, Martin Dubé, qui présentait *Le quotidien* à la Galerie de l'UQAM en 2005. Dans ce journal, l'artiste « bissocie » (Koestler, 1965) l'univers médiatique du journalisme et celui de l'art au quotidien, détournant les codes et croisant les genres du portrait, de la nouvelle, de la petite annonce, etc. Le dispositif de présentation à la galerie transforme à nouveau l'objet journal, cette fois en une sorte d'abstraction, en juxtaposant des pages au mur et en disposant des rouleaux de papier journal au sol, incitant le public à interagir en ramassant sa copie.

[Insérer Figure 1 à partir d'ici : *Le quotidien*, Martin Dubé, 2005, Galerie de l'UQAM]

Cartographier la proposition. Cette activité de groupe se déroule ponctuellement durant les premières semaines. Les étudiants contribuent à inventorier des concepts généraux liés à la proposition avec des mots, signes et images disposés en couches successives sur des supports papier plus ou moins translucides. La carte qui en résulte permet de suivre la trajectoire de la réflexion sur la proposition. Cet exercice alterne avec la lecture de textes (*Encarta*, 2008; Girard, 2008; Paquin, 1991) et la présentation d'images sur divers genres, ainsi que sur les fonctions et conventions qui permettent de leur donner une configuration plus ou moins précise.

[Insérer Fig. 2 à partir d'ici : Carte d'exploration du cours AVM4001, 2010]

Retracer la genèse de sa création. Dans cet exercice, chaque étudiant identifie et retrace l'anamnèse de son projet. Voici les consignes présentées : « Apporter et présenter un objet genèse qui symbolise l'amorce d'un parcours de création, ainsi qu'une création significative récente » (*Notes de cours*)⁵. À la suite de la lecture de textes sur la dynamique de création (Gosselin *et al.*, 1998) et le récit de création (Laurier, 2004), les étudiants observent les consignes suivantes :

Décrivez et illustrez une expérience esthétique ou de création marquante (vécue ou observée), reliée à l'objet genèse, qui a des répercussions sur vos intérêts artistiques actuels. Présentez le contexte, l'atmosphère, les actions, ainsi que les personnes présentes s'il y a lieu. Suggérez votre attitude envers l'expérience, vos attentes, vos surprises, etc. Qu'est-ce que cette expérience évoque pour vous? (*Notes*)

Intégrer les ressources médiatiques. Avec l'aide d'un spécialiste ou de l'auxiliaire⁶, nous répertorions et échantillons en groupe les ressources médiatiques qui peuvent être utiles à la démarche artistique ou pédagogique, en fonction des trois phases de la démarche de création. À partir des ressources médiatiques suggérées, les étudiants sont invités à identifier des images références pour leur projet de création pédagogique, à modifier une image avec Photoshop ou à s'exercer à une présentation Prezi.

Durant cette phase, les étudiants s'engagent dans un processus d'évaluation continue. Ils contribuent entre autres à la sélection de concepts et d'idées émergentes pour leur projet.

2. Élaboration d'un projet de création pédagogique. Inventer sa pratique

À la deuxième phase du projet, l'élaboration se fait à partir de deux exercices dirigés et du développement d'un projet autonome réalisé par l'étudiant avec le support de ses pairs. Nous abordons la conduite de projets avec un texte (Richard, 2013) et des exemples de pratiques. À l'aide d'une fiche de conduite de projet, les étudiants sont invités à former une équipe de soutien et amorcer une collaboration périodique; ils partagent leurs champs d'expertise et identifient un

⁵ Il s'agit du recueil que je compile depuis 2008 pour le cours *AVM4001. Création et enseignement des arts visuels et médiatiques* (Richard, 2013). J'y réfère ultérieurement comme « *Notes* » pour alléger le texte.

⁶ René St-Pierre a collaboré à ce volet de 2009 à 2011, lors d'un stage postdoctoral (Richard et St-Pierre, 2012). Geneviève Godin, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, y a contribué en 2013.

défi à relever. Nous étudions la transposition didactique (Perrenoud, 1998) et insérons les contenus retenus sur une nouvelle carte d'exploration. Suite au premier exercice d'élaboration (souligné ci-dessous), nous explorons les croisements de genres et détournements de codes à diverses époques et dans divers mouvements, en les illustrant à l'aide d'œuvres sur une ligne du temps⁷. Nous abordons la multimodalité dans les pratiques artistiques et les pratiques culturelles des jeunes (Richard, 2012). Nous examinons les influences culturelles à partir d'artéfacts apportés de la maison. Nous survolons quelques modèles de création qui divergent de celui du travail artistique autonome et monodisciplinaire : art collaboratif, art communautaire, art interactif, art engagé, esthétique relationnelle. La dimension éthique des pratiques professionnelles est également traitée (Lachapelle, 2005), de même que la préparation d'un formulaire de consentement.

Décliner l'objet genèse en six genres. Cet exercice permet de développer un vocabulaire de codes et un registre de genres : « Partez de votre objet genèse et déclinez-le dans une liste d'environ six genres différents (artistiques, littéraires, publicitaires, ludiques, scientifiques ou autres). Réalisez-en trois sous forme de croquis, collages ou ébauches » (*Notes*). En cours d'atelier, les étudiants soumettent leur liste à l'équipe de soutien pour commentaires et suggestions.

Suivre le parcours de création. À la suite d'une présentation sur les genres ludiques à travers l'histoire, leur utilisation par les jeunes d'aujourd'hui et leur appropriation par des artistes, les étudiants sont invités à réaliser un prototype de jeu lié à la démarche de création :

À partir d'images, d'objets, d'idées, d'échantillons, de croquis, de courts textes ou de signes (flèches ou autres), construisez un jeu (numérique, pictural, sculptural ou performatif) qui reflète le/votre parcours de création. [...] [S]cénarisez une séquence interactive jouable. Le jeu devrait faire référence au récit précédent. [...] (*Notes*)

⁷ Voici des exemples : Hannah Höch (1889-1978) et ses photomontages à l'époque dada; Lichtenstein (1923-1997), ses détournements de bandes dessinées et le pop art; l'architecture postmoderne de Charles Moore (1925-1993); Ron English (1966-), son site *Popaganda* et la contre pub; Stellarc, son implant corporel *Third ear* (2006) et le posthumanisme; l'installation vidéo apocalyptique de Jenny Brown (*Panic in Montreal*, 2007) et la postproduction selon Nicolas Bourriaud (2001).

Élaborer un projet de création pédagogique. Vers la deuxième moitié du cours, les étudiants sont invités à planifier et à mettre en œuvre un projet de création qui fait la jonction entre leurs compétences artistiques et pédagogiques. J'utilise un curseur pour illustrer le choix d'une posture de travail qui peut se situer entre ces deux volets :

À partir de vos propres intérêts, choisissez une sous-proposition en lien avec [la proposition] *AmalGAME*, qui convienne au contexte d'intervention pédagogique que vous aurez choisi [familial, scolaire ou communautaire]. [...] Vous êtes invité à développer votre projet de création, volet pédagogique et volet artistique, autour d'une problématique pouvant avoir des résonances pour vous, mais aussi aux yeux des apprenants. (*Notes*)

Planifier son projet. Les étudiants sont encouragés à mettre en œuvre leur projet dans le contexte choisi. Ils ont à produire les deux volets de façon plus ou moins intégrée, selon la posture prise sur le curseur, et à intervenir dans un milieu. Pour faciliter cette étape, ils soumettent leur planification sous forme de devis :

Votre devis devrait contenir les traces de votre réflexion et de votre démarche [...] Il puise à l'anamnèse (retour au passé, mémoire) et à l'anticipation (désirs, idées et images émergentes). Il décrit vos intentions (esthétique, artistique, pédagogique ou autres), le contexte d'intervention ainsi que la planification (croquis, scénario, maquette, situation d'apprentissage, calendrier, documents liées à la proposition et intérêts personnels, etc.). (*Notes*)

Tout au long de cette phase, les étudiants participent à l'évaluation continue. Ils commentent et co-évaluent leurs exercices et ceux de leurs pairs.

3. Diffusion dans un dispositif de présentation. S'appropriier et reconstruire les savoirs

Durant la troisième phase, les étudiants s'engagent dans une pratique réflexive structurée à la suite de la lecture de textes, dont celui de Gosselin (2008). Nous abordons aussi l'identité professionnelle de l'enseignant à l'aide de textes et de discussions (Bonin, 2007; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Diffuser son projet. À la suite de l'exploration de diverses modalités de présentation, les étudiants ont à réfléchir à la diffusion de leur projet dans un dispositif multimodal qui rend compte de leur démarche, de leur production et des interactions entre les deux volets. Le dispositif peut prendre de multiples formes, installation, présentation multimédia, performance,

etc., avec divers moyens, texte informatif, systèmes d'éclairage, accrochage et autres. Les projets sont présentés aux pairs et, parfois, à des invités lors de la dernière semaine de cours.

Débattre des postures. À la suite des lectures sur la notion de l'artiste/enseignant, les étudiants sont répartis en deux sous-groupes et invités à débattre des postures à privilégier au cours de leur formation. Nous examinons les implications de ces postures pour leur future pratique professionnelle en tant qu'artistes, enseignants ou une combinaison des deux.

Synthétiser sa pratique. Les étudiants rédigent une synthèse réflexive sur leur projet. Elle peut prendre la forme d'un texte illustré, d'une présentation PowerPoint, Prezi, blogue ou autre :

Résumez la progression de votre projet de création pédagogique et présentez les résultats des deux volets avec documentation à l'appui. Décrivez un ou des aspects du projet qui pose problème en fonction d'une situation particulière. Identifiez les éléments clés et les relations [à l'œuvre] dans cette situation. Proposez des améliorations ou solutions au problème à partir d'une posture professionnelle personnelle. (*Notes*)

L'évaluation se clôt avec cette phase. Les étudiants commenteront leur projet et ceux des pairs; ils autoévalueront leur participation et contribueront à l'évaluation collective du cours.

Présentation et analyse des résultats

Ce dispositif pédagogique complexe a donné lieu à des pratiques multimodales variées à chacune des phases de la conduite de projet. Pour mieux les saisir, je présente quatre exemples de projets, dont le premier, plus en détail.

1) Le parcours d'Emmanuel s'amorce avec le choix d'un alphabet en carton comme objet genèse et d'un livre d'artiste comme production significative. Des extraits de son récit de création permettent de constater d'abord une réflexion sur le dispositif du cours avec sa référence au concept de genèse : « Tout a un commencement et puisqu'il est question de *genèse*, je me référerai en premier lieu à cette définition : nom du premier livre de l'Ancien Testament qui contient l'histoire de la création. ». Il poursuit avec une réflexion singulière sur le mode de l'écriture et son intégration dans ses productions qui deviennent, par le fait même, multimodales :

[...] l'écriture. Elle est en effet présente dans mes tableaux, dans mes vidéos, dans mes musiques, dans chacune de mes traces. Elle y est mystérieuse, énigmatique, source de confusion, code jamais dévoilé, illisible[; elle est] pleine d'un sens que je m'efforce de conserver intime. C'est aussi un sujet que j'ai beaucoup de plaisir à développer avec mes élèves de tous âges.

Dans l'extrait qui suit, on voit qu'Emmanuel relie sa pratique artistique à sa pratique pédagogique à travers l'écriture. Il présente d'ailleurs, comme expérience marquante, une rencontre avec une enseignante qui enrichit sa réflexion sur la posture d'artiste/enseignant et marque ses intérêts actuels :

Elle nous a alors montré des réalisations très soignées, variées et fascinantes, mais surtout pleines d'histoires. En effet, chaque livre possède, avant d'être ouvert et parcouru, un récit existentiel que cette artiste nous a révélé sans retenue. [...] J'ai vécu là un moment très particulier en observant son travail qui répondait alors à quelques-unes de mes interrogations en ce qui concerne la production personnelle d'un enseignant, mais surtout de la façon de mêler cette production avec le travail direct de nos élèves. [...] Depuis cette rencontre [...], je travaille sur différentes formes du livre d'artiste. Je suis actuellement dans une recherche esthétique, mais je profiterai de l'opportunité que donne ce cours pour y trouver une forme artistique signifiante.

Pour ses genres, Emmanuel a décliné son objet en affiche de propagande, en calligramme traçant le portrait de Rimbaud, de même qu'en fiche de recette d'une soupe à l'alphabet. Dans son jeu, qu'il destine au milieu scolaire, les joueurs fabriquent leur pion en suivant un schéma de construction; ils suivent un parcours sur le plateau tout en répondant à des questions liées aux œuvres d'art et au métier d'artiste. Pour référer à sa démarche de création, Emmanuel a reproduit des œuvres qui l'ont marqué ainsi que quelques-unes de ses productions sur les cartes questionnaires et les repères du plateau.

[Insérer fig. 3-4 à partir d'ici : Objet genèse, deux genres, Emmanuel, 2009]

[Insérer fig. 5-6 : *Je connais l'art*, jeu-questionnaire sur l'art, Emmanuel, 2009]

Dans son projet de création pédagogique, Emmanuel s'est inspiré de la démarche de Kevin Tong, artiste américain qui recrée un *iPhone selon de Vinci* (2009), en reprenant les codes et le style des carnets du célèbre artiste de la Renaissance. Pour le volet pédagogique, il a proposé à des élèves de 4^e année du primaire de travailler par équipe, en résolution de problèmes, sur le projet

Invention d'une machine selon de Vinci. Des extraits du document synthèse permettent de constater les liens qu'il tisse entre sa pratique artistique et son approche pédagogique :

[I]l y a la nécessité d'amalgamer enseignement et création [...] Alors je prends comme point de départ, non pas ma créativité, mais la réalité d'une classe [...] Je passe beaucoup de temps à parler avec l'enseignante, afin de dégager des thèmes exploitables en fonction de leur programme et de leurs intérêts. La *Renaissance* nous semble être un sujet phare de leur année. Léonard de Vinci est un personnage fascinant pour tous, mais particulièrement pour cette tranche d'âge. Je fais un lien direct avec l'objet de genèse que j'ai présenté dans le cadre du cours : l'écriture. De Vinci exploite bien entendu cette notion à travers toutes les annotations que l'on retrouve sur ses travaux, mais l'aspect du codage retrace un lien direct avec mon travail dans le sens où l'écriture dans mes travaux est rarement lisible. [...] Il y sera question donc d'inventions, de découvertes, de technologies, d'écritures codées. [...] J'élabore alors une situation d'apprentissage où il sera demandé aux jeunes de réinventer les grandes découvertes (télévision, voiture, sous-marin...) en imaginant qu'ils sont des savants de la Renaissance et qu'ils n'ont accès qu'aux matériaux et technologies de l'époque étudiée. Je confectionne de faux documents authentiques, l'enseignante prépare les élèves par des recherches personnelles sur l'ensemble de la période, ensemble, nous mettons en place un terrain favorable à la réception du projet. [...] Il leur sera demandé, pour alimenter leur recherche, de tenir un cahier de bord (lien avec mon objet de genèse) témoignant des découvertes, des difficultés, des tests, des erreurs, des réussites [...]. Dans un cadre de réalisation très précis, leur liberté sera totale. Ils choisiront format, matériaux, fonctionnalité de l'invention ou non, nombre de prototypes [...]. En coopération, ils auront à gérer temps, matériel, efficacité et créativité. Par des rapports verbaux réguliers, ils témoigneront au groupe de leur avancement et des problèmes rencontrés.

[Insérer Fig. 7-8 : *Invention d'une machine* : réfrigérateur, élèves de 4^e année, 2009]

Pour le volet artistique, Emmanuel a réalisé un *Ordinateur selon de Vinci* à partir d'un croquis annoté de son carnet. Dans cette installation multimodale, il combine plusieurs genres, dont le genre sculptural du mobile, avec le médium vidéo. Il transpose l'idée de Tong et s'investit dans une conduite de projet similaire.

[J]e me fixe globalement les mêmes contraintes que celles qui sont imposées aux jeunes [...]. Je dois donc trouver une façon de matérialiser le virtuel [...]. Dans la volonté de me mettre moi-même en équilibre, je choisis une forme artistique que je travaille peu, la sculpture, plus particulièrement le mobile. La sculpture me semble en effet briser l'espace 2D formé par l'écran et la mobilité de l'objet s'éloigne également de l'idée du disque dur détenteur de l'information. Ma sculpture sera faite de papier, symbole de la page, support des messages. Pourtant, je choisis d'ôter des espaces sur la page, à la place d'y montrer des contenus. C'est suite à mes recherches sur le sujet que l'idée de la carte perforée influence mon travail. [...] Je décide de déroger à mon protocole initial pour m'offrir un peu de technologie. J'incorpore à mes pages vierges vidéo et son. Les images font un lien avec ma

présence dans l'école et mêlent textes, photos de l'activité et des jeunes [avec] mon travail personnel.

[Insérer Fig. 9 : *Ordinateur selon de Vinci*, installation multimédia, Emmanuel, 2009]

2) Dans le cas de Chanel, elle a choisi un oreiller comme objet genèse : il représente un marqueur de son monde onirique où elle puise des idées de création. Elle a décliné son objet sous les genres de la bande dessinée fantastique, de l'affiche publicitaire de jeu vidéo et du journal de rêves. Son jeu de plateau, intitulé *Bing bang création*, explore les méandres aléatoires du rêve comme outil de création à l'aide de pions et de jetons. Son volet artistique, *Rêve d'un voilier*, part d'un oreiller dont elle a transformé la bourre en vaisseau avec du fil métallique; des pages de son journal de rêves sont dessinées à l'encre sur la taie. Elle a transposé plusieurs aspects de sa démarche dans son volet pédagogique avec des participants en milieu familial – thème du rêve, technique et matériaux d'assemblage à partir d'un oreiller – limitant toutefois ainsi leur part d'appropriation du projet.

3) Quant à Sophie, elle a réalisé un triptyque qui croise les genres de l'autoportrait et de l'art sacré avec le médium photographique. Elle s'est approprié avec humour *La dernière scène* (1495-1498), selon de Vinci, la transposant en tableau vivant où, déguisée, elle incarne le personnage principal. Parallèlement, dans *Sophie dit* (2010), elle a élaboré ce qu'elle appelle « un laboratoire artificiel » sous forme de blogue sur le photo-roman. Les participants y apprennent les rudiments de ce genre littéraire multimodal, avec des références populaires, publicitaires et artistiques incluant son triptyque; ils sont ensuite invités à soumettre leur propre photo-roman en ligne. Outre le genre imposé, le dispositif permet une certaine autonomie.

4) Dans le projet *Où habites-tu?* (2008), Claude a réalisé une intervention en milieu communautaire avec des femmes ayant vécu l'itinérance. Dans le volet pédagogique, elle a accompagné certaines de ces femmes dans leur apprentissage de la photographie, transposant des notions techniques et formelles telles prises de vue, cadrage, éclairage et autres. Seul le médium photo est imposé, laissant beaucoup de latitude aux participantes. Dans le volet artistique, elle a croisé les genres de l'affiche de vente, du portrait et de l'entrevue, empruntant les codes de la vente de maisons et le logo de la compagnie REMAX, qui devient REGARDER. Dans le dispositif

de présentation créé pour une exposition, on peut suivre le parcours de trois femmes dans les affiches publicitaires accrochées au mur, un portrait de chacune photographiée en pied pour préserver l'anonymat et des images de leurs lieux temporaires de vie photographiés à travers la ville comme autant de pièces pour faire sa toilette, se nourrir, dormir. L'artiste a dissimulé des enregistrements sonores d'entrevues/portraits dans des sacs à dos et des valises, incitant le visiteur à s'approcher et pénétrer l'intimité de l'itinérance.

L'après AmalGAME. Transférer ses acquis dans le milieu scolaire

Afin de vérifier l'impact du projet *AmalGAME*, j'ai interrogé de façon informelle des enseignants qui avaient suivi le cours entre 2008 et 2012. J'ai pu constater l'impact de leur projet de création pédagogique sur leur pratique d'enseignement. J'ai retenu un exemple pour cet article. Dans le projet *Quels sont tes droits?* (2012), réalisé à titre d'enseignante d'arts plastiques, Claude Majeau⁸ a initié deux classes du secondaire à l'utilisation d'une application numérique multimodale avec la collaboration d'un artiste-formateur en art numérique, Mickaël Lafontaine. Ce projet s'adresse à des jeunes ayant des difficultés comportementales ou langagières. Lors d'une performance multimédia associant images, sons et textes, les élèves ont livré leur réflexion sur les droits humains en modulant et juxtaposant par ordinateur les codes de ces divers langages (format, lexique, couleur, texture, mouvement, rythme, plan, etc.), qui se déroulent au rythme de leur voix. Pour stimuler l'accompagnement de l'art à l'école, Claude a développé un dispositif pédagogique multimodal en collaboration, lié aux pratiques artistiques et médiatiques actuelles, aux savoirs didactiques qu'elle a accumulés et aux pratiques culturelles des jeunes au quotidien.

Interprétation et discussion des résultats

En fonction des objectifs ciblés, on constate que le dispositif contribue à l'autonomie des étudiants, par l'appropriation de la conduite de projets, et à la transposition de leurs pratiques dans des projets pédagogiques riches et singuliers; il facilite aussi l'intégration des dimensions ludiques, médiatiques et multimodales. Lors de l'exploration de la proposition, les étudiants ont été en mesure de repérer et de décrire des savoirs et pratiques en situation, les leurs et ceux

⁸ Ce volet se déroulant en dehors des ententes de consentement du cours, la participante a préféré révéler son identité ainsi que celle de son collaborateur.

d'artistes; ils ont été capables de transposer cette compétence dans la phase d'exploration de leur volet pédagogique; ils ont su la transférer en décrivant les savoirs acquis ou non, par eux ou les participants, dans le document synthèse. Lors de l'élaboration du projet, ils ont identifié et utilisé leur expertise tout en intégrant de nouveaux défis; ils ont eu recours, avec plus ou moins d'ampleur, au travail en collaboration avec leur équipe de soutien ou des partenaires du milieu. À partir de leurs intérêts incarnés dans l'objet genèse, ils ont inventé un curriculum signifiant pour eux et, à divers degrés, pour les apprenants visés par le contexte choisi; ils ont permis aux apprenants de s'approprier des contenus et de construire de nouveaux savoirs, tout comme ils l'ont fait. Lors de la diffusion, ils ont élargi la portée de leur projet en le présentant dans un nouveau contexte et en partageant leur expertise. Il reste que, pour la plupart des étudiants, la démarche est plus complexe à transposer que le thème, la forme ou le médium. Le degré d'autonomie atteint dans la pratique artistique ne se retrouve pas nécessairement dans celle des participants.

Cela m'amène à réfléchir aux possibilités d'un tel dispositif hybride pour la formation de futurs enseignants en art, mais aussi en d'autres domaines. Je formule quelques pistes pouvant mener à une pratique de création pédagogique multimodale. Elles visent à faciliter chez l'étudiant en formation à l'enseignement les compétences suivantes, quelle que soit la discipline d'attache :

- Retracer la genèse et les parcours d'intérêts culturels sous divers modes;
- Explorer genres et codes de divers domaines dans des exercices multimodaux;
- S'ancrer dans les pratiques culturelles actuelles, incluant celles de l'art et du jeu;
- Clarifier ses intentions pour tout projet;
- Encourager la collaboration multidisciplinaire et l'autonomie;
- Intégrer des compétences médiatiques et multimodales à chaque phase d'un projet;
- Transposer ses intérêts culturels dans un projet de création pédagogique signifiant qui alloue une certaine part d'autonomie aux apprenants.

Je crois qu'il reste à affiner les stratégies qui permettront aux étudiants de diverses disciplines d'agir en tant que récepteurs, créateurs, diffuseurs et critiques de leurs pratiques. Pour cela, je propose de favoriser une approche interdisciplinaire innovante de l'enseignement, qui relie art et littérature.

Conclusion

Dans ce cours, le contexte académique de la formation universitaire se prêtait bien à une conduite en projet, plus liée au modèle de l'ingénieur qui développe son projet en fonction de limites matérielles et spatiotemporelles. Toutefois, l'approche permettait aussi d'insérer le bricolage et d'autres modalités de création à divers moments de la démarche. En la jumelant à la transposition didactique, cela a donné lieu à la création de projets artistique/pédagogique où les deux volets ont pu être articulés de façon singulière et légitimer ainsi la création pédagogique. La proposition *AmalGAME* partage par ailleurs une similarité processuelle quant à l'assemblage de mondes différents qui s'accorde à la situation questionnante de Roux, à la bissociation créative de Koestler ou à la dualité chez Lévi-Strauss. Elle a permis la circulation de l'imaginaire des étudiants hors du cadre didactique de la formation universitaire en enseignement des arts plastiques, trop souvent dominé par des préoccupations scolaires et décalé par rapport aux pratiques professionnelles qui se trouvent pourtant au début de la chaîne didactique. De plus, elle a incité les étudiants à sortir du cadre artistique de leur formation, parfois coupé des réalités quotidiennes et des autres disciplines. Elle a permis de puiser dans les pratiques artistiques actuelles, de même que dans les pratiques culturelles au quotidien, dont celles des participants à qui l'enseignement se destine. Les résultats montrent que l'exploration hybride des modalités de création, genres, modes, styles, formes et intentions permettent aux étudiants de repenser leurs pratiques en les situant dans la prolifération des hybrides. Ils ont pu mieux comprendre les enjeux artistiques, esthétiques, éthiques et autres liés aux divers agencements de la matière signifiante, tout en donnant forme à leurs préoccupations en fonction de leur sensibilité singulière.

Références

- Albers, P. et Harste, J. C. (2007). The arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, 40 (1), 6–20.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination : Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baudoin, J.-M. (2004). Genres de texte et activité. Le cas de l'autobiographie. *Cahiers de linguistique française en ligne*, 26. Consulté le 25 octobre 2013 au <http://clf.unige.ch/display.php?numero=26&idFichier=89>
- Berthet, D. (dir.). (1999). Hybridation, métissage, mélange des arts. *Recherches en Esthétique*, 5.
- Bonin, H. (2007). La conciliation des composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire. *Vision*, 65, 29-32.
- Bourriaud, N. (2001). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Presses du réel.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Buci-Gluksmann, C. (2003). *L'art à l'époque du virtuel*. Paris : L'Harmattan.
- Cauquelin, A. (2005). *L'art contemporain*. Paris : Éditions du Seuil.
- Compagnon, A. (2001). Théorie de la littérature. La notion de genre. Consulté le 28 août 2008 au http://www.fabula.org/atelier.php?La_notion_de_genre
- Couchot, E. (2003). *L'art numérique*. Paris : Flammarion.
- Daubner, E. et Poissant, L. (dir.) (2012). *Bioart. Transformations du vivant*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Duve, T. (1989). *Au nom de l'art : pour une archéologie de la modernité*. Paris : Éditions de Minuit.
- De Mèredieu, F. (2005). *Arts et nouvelles technologies*. Paris : Larousse.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- De Vinci, L. (2003/1452-1519). *Traité de la peinture*. Paris : Calmann-Lévy.

- Dufrenne, M. (2013). Style. *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 4 septembre 2013 au <http://www.universalis.fr/encyclopedie/style/>
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual : Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45 (3), 252-264.
- Encarta (2008). *Encyclopédie Microsoft Encarta*. Consulté le 19 août 2008 au <http://fr.encarta.msn.com>
- Félibien, A. (1667/1972). *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture pendant l'année 1667*. Paris : Compagnie française des arts graphiques.
- Fourmentraux, J.-P. (2005). *Art et Internet. Les nouvelles figures de la création*. Paris : CNRS Éditions.
- Girard, T. (2008). *Vis-à-vis des genres. Classer les arts*. Consulté le 20 août 2008 au <http://vis-a-vis-des-genres.net><http://vis-a-vis-des-genres.net>
- Guaïtella, I. (sans date). *Équipe Multimodalité de la communication humaine*, Consulté le 9 juin 2011 au <http://aune.lpl.univ-aix.fr/lpl/presentation/equipes/mch.htm>
- Gosselin, P. (2008). Formulation et mise à l'essai d'un mode de pratique réflexive. In P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Les actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels 2006* (p. 39-35). Sherbrooke : Éditions CRÉA.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 647-666.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3-32.
- Greene, R. (2005). *L'art Internet*. Paris : Éditions Thames Hudson.
- Hutzler G., Gortais B. et Poulain G. (2002). Objets communicants, interfaces multimodales et création artistique. In *Objets communicants*, (p. 313-336). Paris : Hermès Science.
- Jaccuci, G., Spagnolli, A., Chalambalakis, A., Morrison, A., Liikkanen, L., Roveda, S. et Bertoncini, M. (2009). Bodily explorations in space : Social experience of a multimodal art installation. In T. Gross (dir.), *INTERACT 2009, Part II*, (p. 62-75). International Federation for Information Processing.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Koestler, A. (1965). *Le cri d'Archimède*. France : Calmann-Lévy.

- Kress, G. et Jewitt, C. (dir.) (2003). *Multimodal literacy*. New York : Peter Lang.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Lachapelle, L. (2005). L'art communautaire ou retrouver le chemin de la maison. *Cahiers de l'action culturelle. Le mobile*, 4 (1), 25-32.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris : La Découverte.
- Laurier, D. (2004). La contribution du récit de création comme outil de formation à l'enseignement des arts. In P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Les actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels 2002* (p. 49-53). Sherbrooke: Éditions CRÉA.
- Le Gac, C. (1999). Interview. *Parpaings*. Paris : Ed. J.-M. Place.
- Le Grain. (1985). *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*. Bruxelles: Vie ouvrière.
- Le Petit Robert 2014*. Paris : Le Robert. Consulté le 20 octobre 2013 au http://pr.bvdep.com/version-1/login_.asp
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lyotard, F. (1988). *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris : Galilée.
- Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MELS]. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MELS]. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molinet, E. (2006). L'hybridation : Un processus décisif dans le champ des arts plastiques. *Le Portique*. Consulté le 11 mars 2009 au <http://leportique.revues.org/document851.html>
- Mosset, Y. (2010). Le Style tentaculaire : Déploiements d'une notion, *Acta Fabula*, 11 (9). Consulté le 27 octobre 2010 au <http://www.fabula.org/revue/document5987.php>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures* (p. 9-38). Melbourne: Macmillian.
- Odin, F. et Thuderoy, C. (2010). *Des mondes bricolés? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. Lyon: Presses polytechniques et universitaires romandes.

- Paquin, N. (1991). Sémiotique des « genres » : Une théorie de la réception. *Horizons philosophiques*, 1 (2), 125-135.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.
- Richard, M. (2013). *AVM4001. Création et enseignement des arts visuels et médiatiques*. Recueil de notes et de textes, Université du Québec à Montréal.
- Richard, M. (2012). Enseignement des arts et dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. In M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. et St-Pierre, R. (2012). S'approprier les genres et détourner les codes par la création pédagogique et le jeu éducatif en arts. Amorce d'une recherche-action collaborative. In A.-M. Émond (dir.), *Actes du Neuvième colloque sur la recherche en enseignement des arts*. Montréal : Éditions CRÉA.
- Roux, C. (1999). *L'enseignement de l'art : La formation d'une discipline*. Paris : Éditions Jacqueline Chambon.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 3e édition*. Montréal : ERPI
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art : Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, A. (2013). Peinture. Les catégories. *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 12 octobre 2013 au <http://www.universalis.fr/encyclopedie/peinture-les-categories/>
- Van der Maren, J.-M. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. 2^e édition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Véron, É. (1985). *Production de sens : fragments d'une sociosémiotique*. Thèse d'état, Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Walsh, M. (2008). Worlds have collided and modes have merged : Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, 42 (2), 101-108.
- Wolf, D. et Perry, M. D. (1988). From endpoints to repertoires : Some new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 17-35.