

Novembre 2015

REFLEXIONS

FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AU QUÉBEC

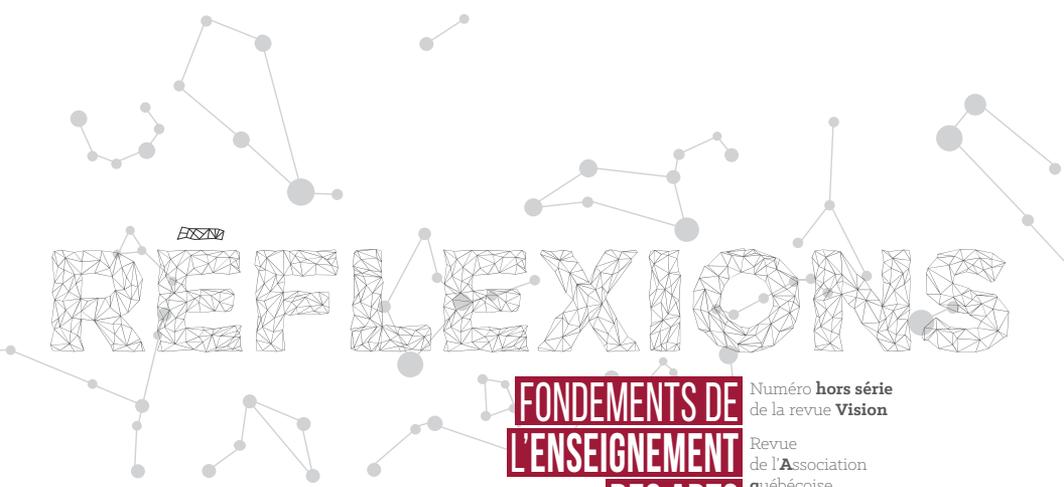
Numéro **hors série**
de la revue **Vision**

Revue
de l'Association
québécoise
des éducatrices
et des éducateurs
spécialisés
en arts plastiques

aqésap

Édition

Novembre 2015



REFLEXIONS

**FONDEMENTS DE
L'ENSEIGNEMENT
DES ARTS
AU QUÉBEC**

Numéro **hors série**
de la revue **Vision**

Revue
de l'Association
québécoise
des éducatrices
et des éducateurs
spécialisés
en arts **plastiques**

Comité de lecture

Christine Faucher
Martin Lalonde
Mathieu Thuot-Dubé
Marie-Pier Viens

Correctrices

Sandrine Cantin
Megan Gregory

Révision des normes de l'APA

Megan Gregory

Crédit photo

Portrait de Suzanne Lemerise
© UQAM, Service de l'audiovisuel, photographe : Émilie
Tournevache, 2015.

Mise en page, couverture et graphisme

Kalinka Bassaraba

Ce numéro hors série s'inscrit dans le continuum de travail
de la revue Vision, revue de l'Association québécoise des
éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques.

**Édition AQESAP**

1319 chemin de Chambly bureau 202
Longueuil (Québec)
J4J 3X1 Canada
Téléphone : 514 808-1422
info@aqesap.org

TABLE DES MATIÈRES

1 ÉDITORIAL

8 PRÉSENTATION
des auteurs

15 ENTREVUE
AVEC PHILIPPE
MEIRIEU
Christine Faucher

27 AU CŒUR D'UN RÉCIT :
L'ENSEIGNANT
SPÉCIALISTE EN ARTS
PLASTIQUES

Suzanne Lemerise

38 QUESTIONS
DE DIDACTIQUE...
UN REGARD DANS
LE RÉTROVISEUR

Jacques-Albert Wallot

48 WALMART MADE
ME DO IT: WHY
ART TEACHERS
HAVE NOTHING
TO LEARN FROM
FASHIONABLE
NONSENSE

David Pariser

Parole *aux pionniers*

Notre époque en est une de transition, de passage et de mouvement. De mouvement générationnel, sociétal, culturel et scientifique. Les défis qui se dressent aujourd'hui à nos devants peuvent bien sûr être considérés comme l'aboutissement des chemins tracés au long du siècle dernier. Au cours de ce siècle, où la plupart d'entre nous ont grandi, des chercheurs, des penseurs et des artistes ont jeté les bases d'un projet au sein duquel nous avons été formés et dont nous héritons aujourd'hui : le projet de l'éducation artistique. En quoi ce projet était-il pertinent dans la société québécoise des années soixante? Pourquoi celui-ci s'est-il renouvelé dans les années quatre-vingt et comment s'est-il transformé au tournant du siècle? Quel est l'apport fondamental des arts dans le curriculum de formation générale? Ce sont de telles questions qui ont animé les débats fondamentaux à l'origine de la discipline au sein de laquelle nous évoluons aujourd'hui, celle de l'enseignement des arts.

Ironiquement, nous réalisons que nous serons probablement aussi appelés dans notre carrière à mener les mêmes batailles que nos prédécesseurs. La place de l'enseignement des arts dans le curriculum de formation générale semble être à défendre perpétuellement. En quoi est-il pertinent en 2015? Quelles sont les transformations qu'il devra entreprendre afin de demeurer un élément central des processus de socialisation et de scolarisation des populations étudiantes de la province et du pays? Si les réponses à de telles questions peuvent nous sembler évidentes, si par défaut, nous savons en théorie quoi y répondre, le travail de justification et d'exemplification reste à faire. Il ne suffit pas simplement de mener à bien un projet éducatif local signifiant et reconnu par le milieu. Ce projet, il doit être partagé, il doit être diffusé, il doit prendre part au grand débat de l'éducation afin que les arguments

qui justifient la nécessité de la démarche de création et de la réflexion sur l'art dans nos écoles s'appuient sur des réussites concrètes et sur des principes culturels fondés.

Donc, encore une fois, le cycle se répète à travers les mêmes questions et les mêmes exercices. Nous devons définir ce que nous entendons par l'Art. Nous devons expliquer la place qu'occupe cette définition à l'intérieur du contexte sociétal dans lequel nous évoluons. Nous devons définir et expliquer nos objectifs, notre pédagogie et nos méthodes. Plus important encore, nous devons justifier et valider la pertinence de chacune de ces idées. Aux fameuses questions « Pourquoi et dans quels buts? », nous devons être éloquentes et assurés. Voilà ce qu'ont accompli les auteurs que nous vous présentons aujourd'hui. Ils ont eux-mêmes poursuivi et complété ce cycle plus d'une fois. Ce qu'ils partagent dans ces pages, c'est leur regard distancé par rapport aux idées, au milieu et aux nouveaux défis qui pointent déjà à l'horizon.

En tant qu'éducateurs artistiques, nous avons aujourd'hui une chance inestimable : celle d'œuvrer ensemble au sein d'une association dont les bases solides ont été mises sur pied il y a plus de quarante ans dans le but de nourrir et d'enrichir les réflexions sur le rôle de l'art dans l'école québécoise. C'est de la rencontre et de la vision des membres de cette association qu'est né le programme de 1982. Dans la décennie suivante, ils étaient aux premières loges des états généraux sur l'éducation. Ce sont ses membres les plus émérites qui ont eu la tâche de conceptualiser ce renouveau pédagogique que nous continuons aujourd'hui de développer et d'implanter.

Ce numéro spécial de Vision a été conçu pour donner une tribune aux ténors de l'éducation artistique du Québec. C'est avec l'objectif de réserver cette place unique qui leur revient que nous réunissons aujourd'hui en un numéro hors série certains et certaines des personnes d'influence qui ont vu et qui ont participé aux changements ayant tracé le parcours de l'enseignement des arts au Québec. Nous leur prêtons nos pages pour une série d'essais libres présentés dans un format adaptés à leurs écrits et dans lesquels chacun d'entre eux a pu aborder de manière ouverte et personnelle des sujets qui lui sont chers.

Ces écrits nous donnent, à nous, lectorat de l'association, un état des lieux et des chemins parcourus en nous exposant, en termes accessibles, la manière dont se sont enchaînés les courants et les événements qui nous ont conduits où nous nous retrouvons aujourd'hui.

Philippe Meirieu : Le récit symbolique au cœur de la relation pédagogique

Écrivain et chercheur français, ce géant de l'éducation nous rappelle avec humilité que l'apprenant est d'abord un être humain qui a besoin d'être accompagné, encouragé et soutenu au cours de ses apprentissages. Trop souvent et par souci d'efficacité, nous, formateurs pédagogiques, oublions à qui nous nous adressons et pourquoi nous le faisons. Dans cette extraordinaire expérience qu'est la transmission du savoir, Meirieu explique pourquoi l'accès à la culture passe d'abord par les symboliques. Symboliques pour lesquelles il a de grandes espérances, car elles seraient la clé d'un enseignement empreint de sens pour les deux partis concernés, soit l'éducateur et son élève.

Il nous fait comprendre brillamment pourquoi la prise de risque est une étape si importante en éducation. Cette prise de risque doublée d'une prise de conscience où la transformation de notre perception du monde changera à tout jamais grâce à un apprentissage, Meirieu la place au centre de l'éducation. Il nous rappelle aussi l'importance de l'accompagnement et de l'exemple donné à l'apprenant afin que ce dernier soit en mesure d'acquérir le courage de faire un nouvel apprentissage. Ce nouvel apprentissage, il n'est possible que dans un contexte particulier créé et proposé par l'intervenant pour l'apprenant. Ce contexte, ce cadre, Meirieu l'appelle *l'espace hors menace* et nous donne les détails de la nécessité de son existence.

Mais si la place de l'art dans l'éducation est sans cesse remise en question, Meirieu apporte ici un éclairage nouveau sur le rôle premier que les arts jouent dans l'accès à la culture. Et surtout, comment l'art en éducation utilise-t-il le potentiel de la symbolique afin de susciter un arrimage entre l'univers scolaire et celui de l'apprenant? Cet univers symbolique individuel est constitué d'une vision du monde unique qui se manifeste par des références culturelles et individuelles. Il faudra donc, insiste *Meirieu*, que le pédagogue soit à la recherche de la place des savoirs enseignés dans l'univers symbolique si singulier qu'est celui de l'apprenant.

Les questions soulevées dans cet article nous ramènent également à l'importance du récit dans l'éducation, à la place du sens des disciplines enseignées et à l'importance de l'univers symbolique lorsque l'on s'adresse aux enfants et Philippe Meirieu ne nous déçoit pas. Ce pionnier de la recherche en pédagogie remet au centre de nos univers respectifs la responsabilité que nous avons, en tant que passeurs de savoir, de bien comprendre les mécanismes qui animent la dynamique propre à l'humain qu'est cette capacité à symboliser l'univers qui nous entoure.

Suzanne Lemerise : Genèse de l'enseignement des arts dans le contexte québécois et pistes de recherche

Dans cet article d'où émane toute la passion ayant animé sa carrière, Suzanne Lemerise invite le lecteur à se pencher sur ce qui a contribué depuis le XIX^e siècle à forger la profession d'enseignant en arts plastiques dans le contexte québécois. S'intéressant aux détails et faits marquants d'une histoire ayant connu maints renouvellements, elle brosse un portrait du travail des enseignants qui ont eu une influence sur l'évolution du milieu. Elle présente les divers courants de pensée qui se sont succédé et qui ont, chacun à leur façon, laissé des marques distinctives sur notre manière de concevoir aujourd'hui la profession. Cet article peut être abordé comme un résumé de son travail en recherche historique. Elle y revisite les tout débuts d'une volonté des écoles québécoises d'enseigner les arts en mettant en lumière par le fait même, les efforts des hommes et des femmes qui ont souhaité faire de la discipline des arts plastiques un domaine d'enseignement reconnu tant par les universités, les écoles primaires et secondaires, que par les instances ministérielles. L'apport de grands noms tels que Senécal et Sherman aux pratiques éducatives et aux développements des programmes de formation y est décrit avec rigueur et précision.

L'article expose aussi l'importance du rôle joué par les associations professionnelles qui sont nées à partir des années 1950 et qui ont produit des publications dont la revue *Vision*. Lemerise nous rappelle que c'est l'implication et le partage entre les praticiens du milieu qui ont permis au domaine de l'enseignement des arts de s'enrichir, de se spécialiser et d'ériger peu à peu son cadre référentiel propre. C'est aussi en prenant exemple sur les méthodes et les approches des domaines distincts de l'art de l'enfant et de l'art contemporain que des pratiques pédagogiques variées et actuelles ont commencé à constituer un corpus de travail commun servant d'inspiration pour tout un champ disciplinaire. La création des associations a aussi et surtout permis aux membres de prendre la parole afin de faire valoir leurs opinions auprès des différents gouvernements et a orienté ainsi les perspectives et les objectifs de notre champ.

L'enthousiasme de Lemerise envers les grands faits historiques relatés dans son article appelle les jeunes chercheurs à porter une attention particulière à la richesse de l'histoire de l'enseignement des arts au Québec. Identifiant de nombreux enjeux pratiques et de nombreux axes de réflexion qui ont, à un certain moment, influencé le cours du développement de la discipline, son travail oriente vers de nombreuses pistes qui restent encore aujourd'hui à être étudiées. Elle termine en soulignant à quel point il peut être inspirant et éclairant que d'en apprendre davantage sur les chemins parcourus pour mettre un peu plus en perspective les défis actuels. En somme, pour Suzanne Lemerise l'enseignant à l'école est au cœur de la démarche éducative auprès des jeunes : sans lui l'enseignement des arts n'existerait pas.

Jacques-Albert Wallot : retour sur les grandes lignes de l'établissement d'un domaine

Avec des termes simples, Jaques-Albert Wallot revisite les moments charnières de sa carrière dans un véritable article anthologique présentant les grandes idées et principes majeurs qui se sont succédé dans le domaine de l'éducation artistique lors de la deuxième moitié du siècle dernier au Québec. Ce bilan très personnel sur les auteurs et écrits qui ont croisé son chemin et influencé sa pensée identifie certaines des transformations théoriques et pratiques par lesquelles la notion de la didactique des arts, celle où l'on se questionne sur l'objet de l'enseignement et sur ses méthodes, s'est développée, parallèlement et de concert avec la croissance des institutions dans lesquelles elle s'enracinait. Wallot prend ici le temps de retracer les courants qui l'ont influencé et qui ont, pour les principaux programmes de formations des maîtres au Québec, joué un rôle fondateur.

Procédant à l'énumération de nombreux chercheurs et praticiens ayant été impliqués dans la poursuite des réflexions théoriques du domaine, mais aussi des intervenants qui sont directement intervenus dans la mise en forme des programmes éducatifs ministériels, Wallot parvient à cibler certains des liens sociaux qui ont réuni ces différents acteurs. Soulignant l'importance des textes issus de la *Penn State University* et de ces chercheurs au tournant des années soixante et rappelant l'influence à l'échelle nord-américaine des publications de l'association professionnelle états-unienne de la NAEA, Wallot résume de manière succincte le contexte dans lequel ont été élaborés, dans nos universités, les programmes en enseignement des arts.

En somme, Wallot nous parle de l'essor fulgurant qu'a connu l'enseignement des arts en Amérique du Nord à partir des années 1960. Son récit très personnel permet également de découvrir des acteurs méconnus, dont Leon Frankston, et de saisir l'importance et la valeur de leur contribution. Accordant la primauté à l'image, la didactique post-sénécalienne, telle qu'on pourrait nommer celle de Wallot, focalise sur l'alphabétisation visuelle des élèves et sur leur devenir en tant que citoyens culturellement avertis. Cette didactique, que Wallot a enseignée à l'UQAM durant de nombreuses années, prend donc appui sur l'image et sur l'exploration de procédés humbles permettant un apprentissage de techniques nobles de la tradition artistique.

Il est à noter que, bien évidemment, tous les auteurs et chercheurs qui ont participé à la mise en place des grandes institutions locales et nord-américaines dont parle Wallot ne pourraient être réunis dans un même article. Toutefois, cet article a le mérite d'esquisser avec clarté les grandes lignes de l'histoire récente de l'éducation artistique au Québec. Tout comme le travail de Lemerise, ce texte représentera un outil précieux pour toutes les jeunes éducatrices et chercheuses du domaine qui désireront obtenir un résumé des grands épisodes de l'histoire récente de l'enseignement des arts.

David Pariser : L'angoisse postmoderne

Le dernier texte publié dans ce numéro présente un essai libre de David Pariser portant sur les questions des liens entre œuvre d'art contemporaine, justice sociale et éducation. En effet, avec la spécialisation et la complexification des directions conceptuelles et de la dimension politique des œuvres de certains artistes diffusées sur la scène mondiale de l'art contemporain, il devient pertinent de se questionner sur les manières par lesquelles de tels contenus peuvent être abordés dans les classes d'enseignement des arts du programme de formation générale. Y a-t-il un fossé qui sépare les réflexions survenant dans le domaine de la création artistique contemporaine et celles qui surviennent dans les milieux éducatifs auprès des publics de non-initiés? En quoi les aspects politiques ou moraux issus des critiques de certains artistes reconnus ont-ils une quelconque valeur pour les enseignements d'un éducateur des arts ou des communications? Comment, aujourd'hui, dans des institutions éducatives publiques, se développant au sein d'une société pluraliste, sommes-nous en mesure de faire preuve d'impartialité et de pragmatisme en abordant avec nos élèves des œuvres qui, moralement, prennent parti de manière forte et chargée tant dans le propos que dans les moyens?

Cet essai de Pariser se veut une véritable attaque envers les positions de Tavin et de Kallio-Tavin sur des questions d'ordre éthique en éducation artistique. La contribution de Pariser s'inscrit dans un débat se déroulant entre plusieurs auteurs anglo-saxons qui disséminent leur travail à travers les principales publications de la recherche en éducation artistique des États-Unis tel que *Studies in Art Education*. Qu'il s'agisse des fondements philosophiques derrière les discours de ces auteurs ou qu'il soit question des exemples d'artistes ou d'œuvres d'art auxquels ils se réfèrent, ces travaux exposent certaines des préoccupations théoriques de nos voisins de sud au sujet de la place et du rôle de l'art contemporain dans le contexte scolaire.

Pariser parle de l'inconfort inhérent au message de certaines oeuvres. Il évoque la violence qu'est faite au bon sens du public par de tels propos se justifiant au nom de principes philosophiques relativistes issus de processus réflexifs bâclés et pseudo-scientifique. Il parle de discours pernicieux se déployant dans des langages en vogue au sein de cercles élitistes pourchassant le démon capitaliste. Sommes-nous en train d'observer des dérives idéologiques se justifiant au nom de la liberté d'expression individuelle de l'artiste? Jusqu'à quel point les éducateurs du monde des arts doivent-ils accepter de prendre part avec leurs élèves à des débats de toute nature initiés par des artistes mis de l'avant par des institutions muséales (donc politique) et à la défense d'une cause quelconque?

Les questions soulevées dans le texte de Pariser ont le potentiel de mettre en lumière comment de tels enjeux sont négociés dans le contexte québécois. Qu'en est-il de la nature critique des propos des artistes les plus appréciés dans la province et au pays et quelle place leur est accordée dans le curriculum d'enseignement de nos classes d'art? Si nous revenons aux mouvements populaires du « printemps érable », comment les éducateurs ont-ils concrètement visité ces débats dans leur classe à travers l'appréciation et la réflexion d'oeuvres d'art abordant ces enjeux? Bref, est-ce que les éducateurs et les éducatrices artistiques de nos écoles évoluent au même diapason que la scène artistique contemporaine?

Ces quatre articles résument dans leur ensemble certains des principaux défis auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui. Comment se traduisent en effet les principes du symbolisme, du code culturel et de l'exemple enseignant à l'ère de la saturation iconographique? Comment sont vécus et performés les récits personnels et collectifs au sein d'une culture participative où l'enseignant a le devoir de développer chez ses élèves des compétences qui leur permettront d'aborder l'information au sein d'une société du réseau?

Si Wallot nous ramène sur le terrain en nous poussant à réfléchir au concept de littératie visuelle et médiatique ainsi que sur ce qui constituera les défis des pratiques didactiques qu'ils inviteront, Lemerise questionne quant à elle le rôle et le cadre du travail de l'enseignant spécialiste des arts. Si le simple exercice du dessin a invité à l'élaboration de tout un domaine, vers quoi nous mènera la complexité des pratiques créatives numériques en réseaux? Et comment sera-t-il possible de se spécialiser dans l'enseignement de telles pratiques? Pariser pour sa part nous ramène en 2015 et formule des réserves et des mises en garde quant à certaines directions entreprises par des chercheurs, artistes et éducateurs se réclamant du postmodernisme. En effet, est-ce que les axes de recherche et les politiques du monde de l'art contemporain doivent nécessairement représenter des points de références pour le domaine de l'éducation artistique? Est-ce que la reconnaissance d'un milieu doit nécessairement valider la pertinence éthique, morale ou culturelle d'une oeuvre et sa pertinence à être présentée dans un cadre éducatif au nom du relativisme?

Nous pourrions donc parler de ce qui s'en vient, du futur, de ce qui nous attend. Mais nous n'en sommes plus là. Plus que jamais, nous sommes Maintenant. Et nous avons cette possibilité de regarder ce Maintenant en temps réel de par la multitude d'outils technologiques mis à notre disposition. C'est dans cette société multicouche, complexe, transdisciplinaire et hétérogène que nous apercevons ce changement de paradigme qui est

à l'oeuvre. En enseignement ou en création, ne ressent-on pas depuis quelques années une mouvance sociétale? Ne ressent-on pas une mutation dans les processus d'apprentissage de l'élève? Si tel est le cas, il faudra donc être équipé et ces acquisitions de compétence et de savoirs commencent par la sensibilisation quant aux pionniers qui ont tracé la route, qui ont forgé l'identité de l'enseignement des arts au Québec. Si nous voulons continuer à avancer, continuer à défricher, à innover, nous devons construire au-delà de ce qui a été construit, nous devons poser un regard éclairé sur ce qui a été, ce qui demeure et ce qui sera. Nous reposerons les mêmes questions et nous aurons à défendre, encore une fois, notre place dans l'univers éducatif global. Mais saurons-nous développer de nouvelles réponses, de nouvelles stratégies et de nouvelles postures pédagogiques? Saurons-nous questionner nos pratiques? Saurons-nous être les acteurs de nos propres transformations?

Notre réalité, aussi en mouvance soit elle, redéfinit peut-être notre relation au savoir. Répondons au XXI^e siècle en redéfinissant l'intervention et le rôle des médias numériques dans une pédagogie nouvelle, plurielle et innovante !

Mais d'abord, place aux pionniers !

Christine Faucher
Martin Lalonde
Mathieu Thuot-Dubé
Marie-Pier Viens



PRÉSENTATION
DES **AUTEURS**

Meirieu



Philippe Meirieu est un écrivain et chercheur français dont les ouvrages ont été traduits à l'échelle du globe. Il est né en 1949 à Alès dans le Gard, au sud de la France. Après avoir été instituteur, professeur de collège et de lycée, il est devenu professeur à l'université en sciences de l'éducation (Lumière-Lyon 2). En plus d'être Docteur honoris causa de l'Université Libre de Bruxelles et de l'Université de Montréal, Philippe Meirieu a inspiré plusieurs réformes des systèmes d'éducation, dont le renouveau pédagogique au Québec. Son influence sur ce plan s'est surtout fait sentir dans le monde de la francophonie.

Parmi ses engagements militants et professionnels, il fut responsable pédagogique d'un collège expérimental, rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*, formateur d'enseignants et directeur de l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) de l'Université Lumière-Lyon 2. Il dirigea l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) s'efforçant d'associer, dans une même dynamique, innovation et recherche. De 2001 à 2006, il a été directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon. Depuis mars 2010, à côté de ses activités universitaires, Meirieu est vice-président de la Région Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie. Il dirige la collection « Pédagogies » chez ESF éditeur.

Cet auteur prolifique a consacré ses premiers travaux scientifiques à la question de l'interaction entre pairs dans les apprentissages et au travail en groupe. Il s'est ensuite intéressé à la « pédagogie différenciée », avec l'objectif d'organiser l'enseignement pour permettre à tous les élèves de réussir leurs apprentissages, sans exclusion. C'est ainsi qu'il en est venu à étudier la place du sujet dans le processus éducatif et à travailler sur les rapports entre éthique et pédagogie.

Il s'est aussi intéressé à l'histoire des doctrines pédagogiques et a conduit une réflexion approfondie sur le statut épistémologique du discours pédagogique. Philippe Meirieu expose les tensions inhérentes à l'éducation, et ce, en prenant appui sur la pensée des figures marquantes de la pédagogie : de Rousseau à Freinet en passant par Pestalozzi. Il a contribué à diffuser en France les principes pédagogiques issus de l'Éducation nouvelle. En ce qui a trait à l'éducation artistique de manière plus spécifique, il accompagne, depuis longtemps, des expériences en cette matière tout en lui consacrant de nombreux articles.

Depuis une trentaine d'années, il a publié une vingtaine d'essais sur l'éducation. Ses derniers ouvrages parus sont : *Korczak : pour que vivent les enfants* (littérature de jeunesse, Rue du Monde, 2012), *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés* (ESF, 2013) et *Le Plaisir d'apprendre* (Autrement, 2014).

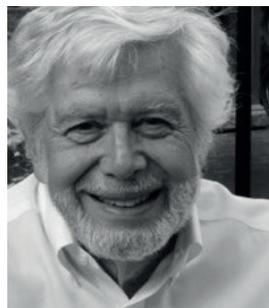
Lemerise

Suzanne Lemerise est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Elle a reçu le prix l'Image de l'art en 1985 et la médaille de l'AQESAP en 1995. Docteure en anthropologie sociale et historique de l'École des hautes études en science sociale à Paris, elle a enseigné la création, l'histoire de l'art et l'enseignement des arts plastiques de 1969 à 1999. Depuis de nombreuses années, elle effectue des recherches en histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec. Toutefois, œuvrer à cerner avec rigueur les enjeux du passé va de pair avec ce souci constant, chez elle, de saisir le sens des débats pédagogiques, culturels et artistiques les plus actuels. Pour elle, les forces vives de la jeunesse constituent l'une de nos plus grandes richesses. Soulignons enfin que sa recherche a donné lieu à la publication de nombreux articles et chapitres de livres tant au Québec, au Canada qu'aux États-Unis.



Wallot

Médaillé de l'AQÉSAP en 1993, Jacques-Albert Wallot est professeur associé à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. En 1982, il a obtenu un doctorat en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a enseigné au secondaire de 1967 à 1970 et à l'UQAM de 1971 à 1999. La didactique au secondaire lui a été confiée à partir de 1983. Tout le long de sa carrière, alors qu'il était responsable de la formation des professeurs d'art, il s'est intéressé à divers sujets dont l'aménagement de l'espace plastique par les élèves du secondaire, le renouvellement de l'art scolaire, les collectifs en classes d'art ainsi que les contributions artistiques et pédagogiques des stagiaires. Sa didactique « post-sénécalienne » est centrée sur l'image, sur l'art et sur l'importance de l'alphabétisation visuelle des élèves et de leur rehaussement culturel. Ce diplômé de l'École des beaux-arts de Montréal (1967) nous offre, dans cet article, un regard très personnel et dynamique sur des événements et publications qui ont constitué des jalons de l'histoire de notre discipline. Le récit rétrospectif de Jacques-Albert Wallot permet également de découvrir des figures marquantes de l'enseignement des arts, dont certaines font partie des « remarquables oubliés » à la façon de l'anthropologue Serge Bouchard..



Pariser

David Pariser est le directeur du département de l'éducation artistique de la Faculté des Beaux-Arts de l'Université Concordia à Montréal où il enseigne depuis 1978. Il est aussi le directeur du programme de premier cycle de certification des enseignants spécialisés en arts visuels. Jusqu'à aujourd'hui, il a enseigné au *Hong Kong Institute of Education*, au *Nova Scotia College of Art and Design* et au *Massachusetts College of Art* de Boston. Entre 1968 et 1971, il a prêté ses services au programme alternatif *Vista Volunteers* des États-Unis en tant que stagiaire dans deux écoles publiques de la banlieue de Chicago oeuvrant à la réinsertion académique de jeunes décrocheurs. Plus tard, il a enseigné les arts dans le secteur primaire à Newton au Massachusetts durant deux ans.



Il détient un baccalauréat en littérature comparée du *Reed College* en Oregon ainsi qu' une maîtrise en sciences éducatives de la *Southern Illinois University*. Il a reçu son doctorat en éducation à Harvard en 1976 où sa thèse portait sur l'interprétation des dessins d'enfants de voitures accidentées. Il compte parmi ses mentors, Rudolf Arnheim, Frédéric Erickson, Howard Gardner et Ellen Winner. Il a été nommé Camarade de l'*American Psychological Association*, division 10, dans le domaine de la psychologie et des arts. En 2007, il a reçu le prix Gaiteskell de la Société canadienne pour l'éducation artistique. Au sein de cette organisation, il a joué le rôle de coéditeur de plusieurs numéros de la revue canadienne de l'éducation artistique auprès de Cathy Mullen. Comme auteur et coauteur, il a publié plus de 60 articles dans diverses revues, parmi lesquelles on retrouve entre autres: *Art Education*, *Studies in Art Education*, *The American Journal of Education*, *Visual Arts Research* et *The Journal of Aesthetic Education*.

Il a présenté son travail dans le cadre de conférences au Canada, aux États-Unis, en Europe, en Israël, en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Chine. Il est l'auteur de huit chapitres de livres et de cinq entrées encyclopédiques. Ses intérêts de recherche comprennent l'étude des travaux d'enfance de grands artistes, les développements

anormaux des compétences en dessin, les réceptions infantiles à l'imagerie, le concept d'interculturalité dans le développement de la représentation graphique ainsi que l'ethnographie de l'école. Il est actuellement co-chercheur auprès de Juan Carlos Castro de l'Université Concordia dans un projet soutenu par le FRQSC et le CRSH intitulé MonCoin portant l'apport des technologies mobiles au curriculum d'enseignement des arts.

The background is a complex, low-poly geometric pattern composed of numerous triangles in various shades of blue, purple, orange, and red. A large, semi-transparent red circle is centered on the page, containing the main text. The overall aesthetic is modern and artistic.

ENTREVUE AVEC
**PHILIPPE
MEIRIEU**

Par Christine Faucher,
*Professeure, École des arts visuels et
médiatiques, UQÀM*

C.F. Pour vous, l'accès à la culture se fait par le symbolique. Vous parlez de l'importance des récits pour les enfants, récits qui permettent d'apprivoiser toute chose avec délicatesse.¹ Pourriez-vous préciser votre pensée ?

P.M. L'enfant, pour sortir de son narcissisme, pour éviter le solipsisme et « faire société », a besoin d'entrer dans la culture. Et la culture, c'est, d'abord, tout simplement, le symbolique : la possibilité de nommer les choses qu'on ne voit plus ou qu'on ne voit pas. Chacun sait que, tout petit, l'enfant croit que la balle qui roule sous le canapé n'existe plus, puisqu'il ne la voit plus ! À cet égard, d'ailleurs, il est bien des adultes qui retombent souvent dans l'infantile : dès qu'on sort de leur champ de vision, on n'existe plus ! Par le symbolique, en revanche, les choses et les êtres demeurent en nous au-delà de leur perception immédiate. C'est ce qui nous permet de les penser et d'y penser, de nous raconter des histoires et de nous projeter dans l'avenir, d'imaginer le retour des êtres aimés et les aventures qu'on pourrait vivre ensemble, de rêver au repas qui arrive ou à la maison qu'on voudrait construire, de faire des mathématiques et de l'histoire, du jardinage ou de la philosophie... Le symbolique, c'est ce qui ouvre la possibilité de toute combinatoire mentale. Ce qui permet de ne pas être collé à l'instant ni assujéti à la perception ou à l'émotion qui nous submerge. C'est ce qui permet d'apprivoiser le monde et d'y introduire un peu de douceur.

« la culture, c'est, d'abord, tout simplement, le symbolique : la possibilité de nommer les choses qu'on ne voit plus ou qu'on ne voit pas »

Car la douceur manque à l'immédiat. La peur, ainsi, assaille toujours trop brutalement. Elle nous laisse saisis, plantés là, tremblants ou paralysés, incapables de l'assimiler, interdits de métabolisme. Le symbolique, au contraire, permet de l'attraper, de la rouler en boule, de la scruter un moment, de la nommer, de la qualifier : « vilaine... petite... violente... mesquine... piquante... effrayante... angoissante... complice... timide... » Et, voilà que la peur n'est plus tout à fait une étrangère : « Même pas peur, la peur ! » pour qui ne se contente pas de se laisser envahir mais s'efforce au symbolique. « Elle est comment ta peur ? De quelle couleur ? De quelle forme ? Et si tu la dessinais ? Et si c'était ? » Oui : « Et si c'était ? » Voilà la question qui tue — ou presque ! — la peur. La question qui nous emmène vers l'un des enjeux majeurs de l'éducation : nourrir l'enfant de formes symboliques, de personnages extraordinaires, de situations fantastiques... bref de modèles archétypaux dans lesquels il pourra puiser pour reconnaître et exprimer sa propre peur, en faire même un moyen de son développement, une occasion de se libérer de tout ce qui entrave sa créativité.

Pourquoi faut-il raconter, encore et toujours, *Le petit poucet* aux enfants ? Parce que *Le Petit Poucet*, ça marche toujours ? Et pourquoi, cela marche-t-il toujours ? Parce que l'enfant

1. Nous nous référons ici au texte : « *Même pas peur de la peur !* », P. Meirieu, 2011. Où l'auteur entame sa réflexion en parlant de la leçon de Pinocchio, montrant l'importance d'entrer dans le langage de l'enfant : savoir l'écouter.

y trouve l'écho de ses peurs les plus intimes, de celles qu'il n'oserait pas, qu'il ne saurait pas, qu'il ne voudrait pas avouer à quiconque. La peur d'être abandonné par ses parents et celle — plus terrible encore — d'être mangé par l'ogre, cet être qui, à force de vous aimer et de vous serrer fort dans ses bras, vous étouffe et vous dévore irrémédiablement. Qu'y a-t-il de plus terrible pour un enfant que d'être pris ainsi entre deux terreurs symétriques ? La disparition de toute affection et l'affection mortifère sont aussi destructrices l'une que l'autre. L'abandon le voue à la mort certaine tout autant que la possession totale. Que ses parents le perdent en forêt ou que leur amour tue en lui la moindre possibilité de liberté, de toute façon il n'en reviendra pas. Or, il ne peut vraiment s'imaginer ni l'une ni l'autre de ces deux situations. Et, pourtant, l'une et l'autre sont là, prêtes à affleurer, à engendrer, contre toute attente, un mouvement de panique incontrôlé. Prêtes à nourrir des angoisses à n'en plus finir, à alimenter des névroses insensées, à tuer en lui tout espoir de bonheur.

Alors, bien sûr, on pourrait interroger Sarah, Ahmed, José ou Emma, à la garderie ou à l'école, et leur demander : « Tu n'as pas peur que tes parents ne viennent pas te chercher ce soir ou t'abandonnent, quand vous partez en vacances, sur le bord de l'autoroute pour rester seuls avec ton frère ? » Ou encore : « Le soir, quand ton papa ou ta maman te serrent si fort dans leurs bras, tu n'as pas peur qu'à force de te serrer ils t'étouffent et te tuent ? » Ou, plus explicitement encore : « Tu sais les gens qui t'aiment voudraient bien t'avoir à eux tout entier ; ils ne sont pas contents quand tu pars ou quand tu fais quelque chose qu'ils n'ont pas prévu ! Tu devrais te méfier ! Ceux qui prétendent t'aimer le plus ne te veulent pas forcément du bien ! » Mais ce n'est pas ainsi que l'on reconnaît et que l'on apprivoise ses peurs. On les approche, en revanche, avec infiniment plus de douceur, quand on peut les rencontrer dans un récit qui, tout en nous racontant des histoires lointaines, nous parle aussi de nous... Mais en nous laissant le temps et la possibilité de nous impliquer progressivement, par petites touches, dans des situations qu'on découvre grâce à eux. Car les récits ont cet immense avantage de pouvoir être appréhendés à différents niveaux de profondeur et de complexité : en totale extériorité, en légère tangence ou en s'identifiant plus ou moins fortement avec les personnages.

Parce que, dans les récits, ce n'est pas un proche qui parle et qu'on pourrait soupçonner de vouloir nous faire la leçon de manière trop directement intéressée, on les écoute avec cette attention un peu flottante qui permet de résonner à ce qu'ils disent sans se sentir, pour autant, agressé. Les récits sont de véritables cadeaux, les plus beaux cadeaux qu'on puisse offrir aux enfants : ils leur parlent d'eux sans les violer dans leur intimité. Ils les relient, à travers les âges et au-delà des histoires singulières de chacune et de chacun, à la communauté des humains dans ce qu'elle a de plus universel.

C.F. *Si la culture offre la possibilité de relier l'intime et l'universel, qu'en est-il du dépassement de la peur d'apprendre ?*

P.M. L'entrée dans la culture n'est chose simple pour personne. Car la culture, sous ses formes les plus élaborées — celles des « œuvres » qui témoignent au plus près du plus

juste de « l'humaine condition » -, requiert toujours un apprentissage. Elle nécessite que l'on accepte de quitter la chaleur enveloppante des certitudes du moment pour affronter l'inconnu. Elle impose que l'on sache se laisser « altérer » par un propos, un objet d'art, une histoire, une explication ou un système qui nous sont étrangers et vont nous permettre de nous exhausser au-dessus des sensations, des représentations, des habitudes qui constituaient pour nous une véritable sécurité psychique.

Plus simplement et radicalement encore, tout apprentissage met le sujet devant un impératif paradoxal : « il faut faire ce qu'on ne sait pas encore faire pour apprendre à le faire » ! Car, que ce soit pour apprendre à marcher ou à parler, quand on décide de lire un livre seul pour la première fois ou de réciter un poème devant sa classe, au moment où l'on s'engage dans un problème de mathématiques radicalement nouveau ou quand on tente un exercice physique complètement inédit... on est toujours placé devant la même difficulté : on ne sait pas faire puisqu'on n'a jamais fait ! Et, pourtant, il faut bien tenter de faire quand même, sinon on ne saura jamais faire ! Quoiqu'on veuille apprendre, il faut, à un moment ou à un autre, se jeter à l'eau. Il faut s'engager, quitte à tâtonner. Il faut tenter, sans la moindre certitude d'y parvenir. Il faut commencer, sans savoir si l'on va y arriver. « Pour commencer, il faut simplement commencer, explique Vladimir Jankélévitch. Car on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage. »

Du courage, sans aucun doute. Qui n'en a pas éprouvé la nécessité le jour de sa première déclaration d'amour ou de son premier envol en parapente ? Ou, plus trivialement, face à une feuille blanche, quand il faut rédiger un petit texte tout simple et qu'on se trouve toutes les excuses du monde pour surseoir à cette écriture. Ou, encore plus banalement, devant chaque nouveau départ en chaque nouvelle entrée : départ de la famille et entrée dans l'école, départ de la maison et entrée dans un groupe d'inconnus, départ du monde de l'oral et entrée dans le monde de l'écrit, départ de l'univers du jeu et entrée dans celui du « vrai travail », départ de ses études en entrée dans une profession... Il y a toujours là une forme de peur consubstantielle à toute activité nouvelle. Une peur que ressent l'enfant, au quotidien, chaque fois qu'il est mis devant cette nécessité de « faire ce qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire ».

Et, parce qu'il n'est pas un être achevé, parce qu'il est en cours de construction et encore infiniment fragile, l'enfant a besoin d'être accompagné pour pouvoir faire face à cette peur. Pour éviter la panique, les jambes qui tremblent et ne le portent plus, le désir irrésistible de faire marche arrière, la tentation de se replier sur lui-même, de retourner « dans son trou » et de n'en plus sortir. Pour éviter tout cela, l'enfant a besoin d'être accompagné : sécurisé et autorisé à la fois.

Pour surmonter sa peur d'apprendre, il faut, en effet, savoir – avec cette intime conviction qui donne la force de dépasser toutes ses inhibitions – qu'on habite, pour le moment du moins, un « espace hors menaces ». Il faut être convaincu que l'on a le droit de tâtonner, de se tromper et, même, d'échouer. Que personne ne viendra alors se moquer de vous.

Vous stigmatiser, vous enfermer à jamais dans une tentative avortée. Que nul – ni un de vos camarades, ni vos parents, ni vos professeurs – ne va vous étiqueter et vous assimiler pour toujours à ce qui n'est qu'une étape dans un long processus d'apprentissage, jamais véritablement terminé... Et puis, il faut aussi que l'éducateur soit là pour permettre à celui qui apprend de « prendre des risques » sans « se mettre en danger » : « prendre des risques », car le risque est inhérent à toute activité d'apprentissage, par définition imprévisible, mais sans « se mettre en danger » et compromettre, d'une manière ou d'une autre, son intégrité physique ou psychologique. Construire autour de l'enfant des « espaces hors menaces », c'est ainsi lui permettre d'apprivoiser la peur qui le tenaille chaque fois qu'il côtoie un futur possible mais imprévisible. C'est, en réalité, lui permettre de grandir et, petit à petit, comme le disait Pestalozzi, de « se faire œuvre de lui-même ».

Mais il ne suffit pas de sécuriser, il faut aussi autoriser : on ne se jette pas seulement dans le vide parce qu'on est certain d'être assuré et de ne pas y laisser sa peau : il faut aussi qu'un être vous y invite et que son regard vous donne la confiance que nul ne peut totalement trouver en soi. C'est pourquoi l'enfant ne peut vraiment se développer que si le regard d'un adulte lui communique la conviction qu'apprendre et grandir, même si cela lui fait peur, « ça vaut la peine ! » Ça vaut la peine parce que cela promet des satisfactions et des joies insoupçonnées. Ça vaut la peine parce que la liberté peut parfois se conjuguer avec le bonheur. Ça vaut la peine parce qu'on peut ainsi trouver du sens à sa présence dans le monde et même, peut-être, prolonger et embellir le monde.

C.F. Dans cette grande aventure que représente le fait d'apprendre et de grandir pour le jeune, il est donc crucial pour l'éducateur de se rappeler que l'élève est avant tout une personne à part entière – même si inachevée et en cours de construction. À partir de cette attitude de base, comment rendre les savoirs signifiants aux yeux des élèves – qui les discréditent facilement –, et ce, au-delà de la « ruse pédagogique » de Rousseau ?

P.M. Il me semble que nous redécouvrons, grâce à ces enfants qui refusent d'entrer dans le jeu scolaire traditionnel, le rapport entre le fonctionnel et le symbolique. Nous

2. Dans un de vos textes, vous dites :

Ce n'est pas un hasard [...] non plus si le premier à s'interroger réellement sur la question du sens à donner au savoir d'une manière pédagogique, c'est évidemment Rousseau dans l'Émile.

Depuis, nous ne faisons que ressasser l'Émile et sa fameuse leçon d'astronomie : Émile n'est pas intéressé par les astres, les points cardinaux, il ne veut pas savoir comment se déplacer en tenant compte de l'emplacement de la lune et du soleil. . . Jusqu'au jour où son précepteur le perd dans une forêt, juste avant le repas du midi, alors qu'il a faim et soif. Comme Émile veut retrouver son chemin, et que le seul moyen pour le faire est de repérer le soleil et les points cardinaux, alors Émile va se mettre, à partir de ce jour-là, à trouver important d'apprendre l'astronomie. . . Cette situation première de la pédagogie a été déclinée depuis en une multitude de « ruses » de toutes sortes. Le pédagogue, comme le précepteur, passe son temps à essayer de faire croire à l'enfant qu'il désire (ou qu'il juge important) ce que lui-même a considéré comme nécessaire qu'il désire, et que l'enfant ne peut pas décider de désirer, puisque si tel était le cas, il serait déjà éduqué. . . L'éducateur passe donc son temps à faire semblant d'expliquer à l'enfant que c'est lui qui décide ce qui est en réalité décidé par son maître.

De « L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale ? » par P. Meirieu, 2000, p. 2. Transcription d'une conférence donnée à Bourboulle. Genève : Association pour la Promotion de l'Enseignement des Arts Visuels.

redécouvrons que si des choses sont importantes pour nous, humains, ce n'est pas parce qu'elles sont utiles et fonctionnelles mais parce qu'elles ont une place dans notre univers symbolique. C'est Claude Lévi-Strauss qui, revenant d'Amérique du Sud et faisant la même constatation là-bas que celle qu'il avait faite en Océanie, tout comme Margaret Mead, observe que ceux qu'on appelle des êtres primitifs passent leur temps à côtoyer des baies sauvages particulièrement goûteuses et nutritives qu'ils ne consomment pas, alors qu'ils font des kilomètres de marche dans le désert pour cueillir des herbes nauséabondes dont ils font des concoctions ni agréables à manger ni nutritives. Et Lévi-Strauss en conclut, ce qui est d'actualité, que les choses ne sont pas connues parce qu'elles sont utiles, mais sont déclarées utiles parce qu'elles sont d'abord connues. Sinon les baies sauvages seraient cueillies. Or ces herbes sont déclarées utiles parce qu'elles ont une place dans l'univers symbolique des personnes qui se représentent le monde de telle manière que ces herbes-là y occupent cette place.

Ce que je vois à l'œuvre avec les jeunes, les élèves, et aussi les adultes : au fond, ce qui est premier, c'est la place des objets dans l'univers symbolique ; à partir du moment où un enfant a disqualifié d'entrée de jeu les savoirs scolaires, et les considère comme étrangers à son univers symbolique – voire comme compromettant l'équilibre de cet univers parce qu'ils y font une intrusion excessive, y bousculant ses valeurs fondamentales –, alors le savoir est rejeté.

Nous échouons parce que nous nous situons dans un registre où les enfants ne nous entendent pas : l'utilité n'est ni perceptible, ni significative, elle n'apparaît pas comme susceptible de donner du sens à leur univers symbolique. C'est la raison pour laquelle nous avons aujourd'hui affaire à cette perte de sens des savoirs scolaires, qui sont « disqualifiés d'avance », et quand nous cherchons à convaincre des enfants qu'il faut qu'ils apprennent à lire parce que parce que parce que parce que... et s'ils ne veulent pas de parce que ? Je prêche pour l'utilité, alors que ce qui est à construire, c'est la place des savoirs dans son univers. Pour beaucoup de nos enfants, les savoirs suscitent une inquiétude, une peur fondamentale parce qu'ils déconstruisent son univers.

Si la question du sens est devenue si importante, c'est sans doute en grande partie parce que les savoirs enseignés à l'école sont coupés des questions fondatrices qui leur ont donné naissance. Au fond, pourquoi fait-on des math, de l'histoire, de la biologie ? Essentiellement pour passer des examens, dans une pédagogie que Paolo Freire qualifiait de « bancaire » : je donne un peu de mon temps pour obtenir quelques notes. En revanche, les vraies questions, les questions fondatrices, sont rarement abordées. Et quand elles émergent, par les quelques interstices qui leur permettent de le faire, elles sont souvent refoulées. Dans un de ses ouvrages, qui

« Si la question du sens est devenue si importante, c'est sans doute en grande partie parce que les savoirs enseignés à l'école sont coupés des questions fondatrices qui leur ont donné naissance. »

s'appelle justement *Donner du sens à l'école*, un de mes collègues cite l'anecdote d'une petite fille de 3^e année du primaire à qui la maîtresse explique qu'il y a une graine, qu'on la met en terre, qu'elle donnera une plante qui elle-même fera une graine, etc. Et la petite fille demande : « Et la première graine ? » La maîtresse lui répond qu'elle ne peut pas comprendre la réponse à cette question, que ce n'est pas de son âge, et que ce n'est pas au programme... On rit de la maîtresse, mais nous aurions été aussi ennuyés. Avec du métier, on aurait commencé par dire : « C'est une très bonne question... », ce qui aurait rassuré la petite fille. Mais après... Lui aurait-on parlé de Darwin, de la génération spontanée, etc. ? Nous aurions été amenés, après avoir reconnu la légitimité de sa question, à lui expliquer comment les hommes ont tenté de résoudre cette question depuis qu'ils sont sur la terre, par la mythologie, puis par le créationnisme... Nous aurions tenté de lui montrer que sa question n'est pas stupide, mais que c'est elle qui fait que les gens qui travaillent dans les sciences, tout autant qu'Hésiode quand il écrit la *Théogonie*, travaillent en fait sur cette question-là, et qu'elle fomente du savoir, du savoir apprendre, et du désir de connaître, de l'épistémophilie... qui n'est pas une maladie sexuellement transmissible, malheureusement. C'est simplement l'amour du savoir... .

Ces questions fondatrices sont trop souvent oubliées, voire écartées systématiquement parce qu'elles nous renvoient à nos peurs d'adultes. Comment répondre à la petite fille, d'autant que sa question a un rapport avec sa propre naissance et le désir de savoir d'où on vient soi-même ? On pourrait multiplier les exemples qui montrent à quel point l'école a systématiquement écarté les questions anthropologiques, constitutives de ce qui nous fait hommes, et que se pose très vite tout enfant. Pourquoi puis-je haïr et aimer quelqu'un en même temps ? Si je vais tout droit, où j'arrive ? Que se passe-t-il au-delà de l'infini ? L'école a lâché ces questions au nom d'une sorte de laïcité un peu frileuse, et en oubliant que la laïcité n'est pas le fait d'exclure les questions, mais de ne pas imposer les réponses, ce qui est très différent. L'école a abandonné ces questions qui étaient traditionnellement portées par le conte, la mythologie, toute une série de formes d'expression traditionnelles. Elle a laissé ces questions, pour faire gros, au marché... Car qui les traite aujourd'hui ? Walt Disney, les mangas, les thrillers américains... Même les Pokémon parlent de ces questions fondamentales, comme celle de la rivalité entre frères, par exemple, essentielle depuis Caïn et Abel et même avant. Elles sont traitées dans des zones où le marché s'est emparé de l'enfance parce que nous autres, adultes, avons un peu déserté ce champ-là.

Au point que nous vivons des paradoxes étranges. Depuis longtemps, on sait qu'une des choses qui fascinent le plus les hommes, et les enfants, c'est la carte de géographie. Mais comment se fait-il que quand Indiana Jones cherche le Graal avec une carte, ça passionne les gamins, et que quand on veut leur faire faire une carte de géographie, et que c'est Perceval qui cherche le Graal, ça leur paraît aussi ennuyeux... ? La carte est un labyrinthe, une mentalisation de l'espace, une chose formidable sur laquelle on rêve... Moi-même, je ne voyage pratiquement que sur les cartes, parce que c'est infiniment plus agréable et riche que de voyager dans la réalité. C'est un univers fabuleux, et aussi un des premiers moyens par lequel l'homme a commencé à ne plus être perdu. Il a travaillé

l'espace pour l'appivoiser, pour qu'il ne lui fasse plus peur. Ce que je veux dire là, c'est que si on veut réhabiliter la carte, il faut le faire en montrant qu'elle répond à une question anthropologique et à une angoisse de se perdre, et pas que c'est un outil pour évaluer la capacité de l'élève à se repérer sur un diagramme orthonormé... Ça ne veut pas dire qu'il ne faudra pas parler un jour de diagrammes orthonormés, d'échelle, d'abscisse et d'ordonnée... Mais ces données n'ont de sens que si la carte a d'abord retrouvé son statut symbolique, sa place dans l'univers mental de l'élève. Et pas seulement pour retrouver le chemin de la gare, qu'on peut toujours demander à quelqu'un, mais aussi et surtout parce que tout enfant a peur de se perdre, pour aller à la gare déjà, mais surtout dans un monde qu'il ne connaît pas, qu'il ne comprend pas, qui lui est hostile et étranger, et où ses seuls points d'ancrage sont les repères affectifs que constitue sa famille. Il faut donc retrouver les questions fondatrices, et réinscrire les objets de savoir dans cet espace de souffle premier qui fait qu'ils ont émergé dans l'histoire des hommes.

C.F. *L'angoisse de se perdre... On revient à vos propos du début sur l'histoire du Petit Poucet : le récit qui permet à l'élève d'accueillir du nouveau, avec douceur, par le détour de l'imaginaire, un « nouveau durable » car il a su prendre place dans son univers symbolique...*

P.M. Oui, nous touchons là quelque chose de fondamental, et vous voyez bien la place que peut prendre ce qu'on appelle l'art. L'art, ça peut être justement cette manière d'introduire cette dimension anthropologique, ces questions fondamentales, sous une forme acceptable pour l'imaginaire enfantin, et pas dans une discipline séparée. Cette forme acceptable doit à la fois être efficace en termes de rapport entre les moyens et le résultat, en termes d'ellipse – il faut laisser l'enfant penser, c'est pour cela que le contraire de l'art n'est pas le non-art, mais l'obscénité, à savoir ce qui dit tout et ne permet pas de penser, ni d'imaginer, ni de trouver sa propre place. On voit bien que l'art va donner la possibilité d'accéder à ces questions-là, de réinscrire l'enfant dans une chaîne généalogique extrêmement importante pour lui si on lui présente des œuvres qui font écho, qui ne soient pas simplement des manières d'habiller ses préoccupations, mais des manières de leur donner de l'ampleur tout en les relativisant –, ce qui est essentiel pour grandir. Il faut que je sente que mes angoisses ne sont pas seulement à moi, ce qui leur donne de l'ampleur, et c'est parce que je sens qu'elles sont aussi à d'autres que je les relativise, que je peux les apprivoiser et vivre avec elles. L'art va favoriser et permettre cela, sous des formes diverses, picturales, théâtrales, musicales, etc. Toutes les formes d'art possibles sont des échos de ces questions fondamentales, mais exprimées de telle manière qu'elles sont « traitables » par l'imaginaire enfantin.

L'art est à la convergence de cette question du sens et d'une seconde question essentielle pour les enfants d'aujourd'hui, celle de l'accès à l'universel. La notion d'universalité est constitutivement ambiguë puisque la *Déclaration universelle des droits de l'homme* a été faite... au nom du peuple français. C'est au nom d'un peuple particulier qu'on déclare « universellement » les droits de l'homme. Et c'est au nom des droits de l'homme qu'on ira

apprendre aux Africains « nos ancêtres les Gaulois » puisqu'il faut qu'ils aient accès à la culture... puisque les droits de l'homme le disent. On voit bien que la notion d'universel a été « instrumentalisée » au profit de l'occident qui, après en avoir fait un outil de libération de ses propres sujets, en a fait un outil d'oppression des autres, et d'imposition de ses propres normes culturelles. On sent bien que certaines manières d'imposer l'universalité ont un rapport avec la colonisation, et il n'y a pas besoin d'être grand clerc pour savoir que la colonisation se continue actuellement dans nos banlieues, de l'intérieur, au forceps, avec toute une série de populations que nous continuons à coloniser de l'intérieur, avec les mêmes méthodes, les mêmes principes et les mêmes effets... C'est-à-dire les effets en termes d'expression d'agressivité qu'a produit jadis la colonisation en externe.

Cette manière d'imposer à des enfants des formes culturelles considérées comme universelles et supérieures aux autres, dans une démarche que je qualifie « de colonisation » par provocation, est une façon de nier ce que les autres cultures d'une part, et ce que tout enfant d'autre part peuvent découvrir d'universalité. Et contre cette manière un peu arrogante d'imposer un universel qui serait édifié de façon définitive par l'Académie française et le Panthéon réunis, il me semble intéressant d'explorer des voies où l'universel se construit avec les personnes, dans un travail où se rencontrent les singularités et les différences. Le véritable universel est modeste, ce n'est pas celui que l'on impose, c'est celui auquel on accède. Si les Misérables sont un texte universel, si la « tempête sous un crâne » de Jean Valjean est un texte universel au sens où il exprime de la manière la plus forte ce qu'est le cas de conscience d'un individu pris entre deux exigences contradictoires, ce n'est pas parce que l'Académie française l'a décrété en expliquant qu'il s'agissait d'un chef-d'œuvre à enseigner à tout le monde... C'est parce que des millions d'instituteurs ont réussi, en parlant de Jean Valjean et de la « tempête sous un crâne », à faire entendre à des enfants que ce dont il était question ici s'adressait aussi à eux. L'universel s'est construit dans l'éducatif. C'est pourquoi je fais cette hypothèse : dans un certain nombre de lieux où ce qu'on appelle aujourd'hui l'interculturalité se réduit le plus souvent à la multiculturalité ou à la juxtaposition des cultures, avec bien évidemment une hiérarchisation subtile de celles-ci, je crois que cette multiculturalité, pour devenir une véritable interculturalité et accéder à une véritable universalité, doit passer par une confrontation qui permet d'accéder à la manière dont ces différentes cultures répondent ensemble, différemment mais ensemble, aux fameuses questions anthropologiques dont je parlais tout à l'heure.

L'art est extraordinairement porteur de rassemblement entre les hommes. Pour reprendre une expression d'Edgar Morin, il produit de « la reliance ». Il relie, à condition qu'il ne relie pas comme on rattache ou comme on colonise mais qu'il relie comme on appelle, comme on est capable de faire entendre que ce qu'il dit a de l'écho chez d'autres que ceux qui le disent. À ce titre, on voit bien la portée de l'éducation artistique, en tant qu'elle est une seule, peut-être la seule éducation citoyenne fondamentale, dans la mesure où elle est fondatrice de tous les concepts de citoyenneté, à savoir que l'homme est quelqu'un de sacré... Et cette découverte du sacré à travers les formes d'expression artistique est quelque chose de tout à fait fabuleux.

J'ai eu la chance, voilà un an, d'être invité dans un colloque de musiciens intervenants, et de tenir ce type de propos à des gens qui connaissaient très bien la musique (que je ne connais que comme amateur). Et ils m'ont dit à quel point ce qu'ils réussissaient à faire participait quand ça réussissait – de cette démarche-là, c'est-à-dire partir des formes d'expression primitives ou des musiques vernaculaires utilisées par les enfants pour montrer qu'à travers des confrontations et des dépassements successifs, il y a des enjeux. Par exemple, le rap, c'est le primat du rythme sur la mélodie, ça renvoie à l'histoire de la musique. Ils m'ont expliqué, avec beaucoup de génie, comment ils étaient capables à travers la musique de faire accéder des enfants différents, dans le respect de leur différence, à une forme d'universalité.

Je conclus pour dire que l'art pour moi doit nécessairement être une dimension de l'éducation. D'une certaine façon, l'exigence artistique, l'exigence dans la perfection du geste, dans l'économie de moyens par rapport aux effets qu'on peut produire, est absolument essentielle parce qu'elle est ce qui fait marcher, probablement, la construction du symbolique – au sens que lui donnent les psychanalystes. J'aime bien rappeler l'étymologie de ce terme selon Francis Imbert, qui veut dire sym-boilos, « sans le javelot », c'est-à-dire sans la violence, sans le passage à l'acte. La capacité de symboliser, c'est la capacité de vivre dans un univers où on ne passe pas à l'acte, d'accéder à cette espèce de geste premier de l'humain que l'on trouve si bien exprimé, par exemple, dans la métaphore des chevaliers de la Table ronde (déposer son épée à l'entrée). Il y a là une dimension qu'on peut trouver dans toutes les disciplines, et ce, particulièrement à l'école primaire.³

L'art est une dimension fondamentale au sens où, comme le disait la grande pédagogue de l'enseignement artistique Germaine Tortel, l'art mène le geste à l'essence et à l'épure, car il contraint à se focaliser sur l'objet et à faire en sorte que tout le poids d'un corps passe dans une main... Il y a là matière à travailler en permanence pour que cette expression artistique soit, avec les enseignants et les professionnels qui peuvent les aider, présente dans l'univers de l'enfant comme une exigence pour lutter contre cette espèce de dispersion permanente, cette tentation de l'immédiateté, du « tout tout de suite » - exigence de la concentration, de l'attention, de la centration sur quelque chose, de l'économie de moyens, qui sont fondamentales pour l'accès au symbolique et dans la construction d'une personnalité qui ne soit pas un boilos, un entant-bolide, un enfant qui n'a pas accédé au sym-boilos, au symbolique. Mais des enfants-bolides, il y en a beaucoup :

3. Ici Philippe Meirieu parle de l'art comme dimension fondamentale dans toutes les disciplines (particulièrement à l'école primaire) pour établir une certaine distinction entre justement « dimension fondamentale » et « discipline des arts plastiques ». Non pas qu'il soit contre le fait que des enseignants spécialistes enseignent les arts ! Mais parce que l'art, selon lui, transcende l'idée d'une discipline séparée des autres, car il est une voie royale pour accéder à l'universel, pour mobiliser ces questions fondatrices qui nous ramènent à ce qui fait de nous des êtres sacrés... En d'autres termes, les formes d'expression artistique et les questions anthropologiques dont elles sont porteuses – pouvant être « travaillées » dans toutes les matières : géographique, histoire, etc. – permettent aux jeunes d'être en contact avec cette dimension profonde et de s'identifier positivement à la grande famille des êtres humains.

quand Ils ne sont pas contents, ils jettent leur trousse, Ils se lèvent, ils crient, ils vont boire, ils reviennent en ayant cassé deux carreaux et éventré trois cartables... Ils sont dans le bolide, ils n'ont pas accédé au symbolique.

C.F. D'une part, dans des textes récents, vous faites référence justement à ces « enfants-bolides », à l'importance du ralentissement favorisant cette « concentration, attention et centration ». D'autre part, vous avez parlé précédemment des mangas, du rap, etc. : bref de la culture des jeunes. Une culture qui répond, à sa manière, aux questions fondamentales si cruciales, questions que l'école a souvent malheureusement laissées de côté selon vous.

P.M. La « culture jeune » est loin d'être un ensemble homogène : elle comporte des œuvres de très grande qualité et des productions médiocres. Si l'on regarde, par exemple, les mangas, les chefs d'œuvre y côtoient des productions purement commerciales. Et nous avons, je crois, au regard des pratiques culturelles des jeunes deux attitudes complémentaires à avoir : une certaine retenue, d'abord, pour ne pas faire intrusion brutalement dans ce qu'ils considèrent souvent comme leur sphère privée... ce qu'ils risquent de vivre soit comme un comportement brutal, qui les prive de leur droit à une expérience culturelle propre, soit comme une forme de démagogie qui ne contribue pas – bien au contraire – à renforcer notre crédit à leurs yeux. Ensuite, je crois que nous pouvons tenter de travailler, prudemment et patiemment, à relier leurs pratiques culturelles avec celles que nous considérons comme susceptibles de les enrichir et de les aider à grandir. Je suis frappé, par exemple, des préoccupations communes qu'on peut trouver entre les mangas et la mythologie grecque, les jeux en ligne et la Quête du Graal, etc. Or, nous avons trop tendance à dévaloriser les premières et à valoriser les secondes : peut-être pourrions-nous plutôt nous appuyer sur ce qui les unit ?

L'entreprise n'est pas facile car il faut naviguer entre le relativisme – qui met toutes les expressions culturelles sur le même plan – et l'universalisme en surplomb – qui destitue tout ce qui n'est pas « labellisé » par « la Cité savante », comme dit Bourdieu... Je crois néanmoins qu'on peut s'essayer à trouver une voie de passage dans un « universalisme modeste » : la modestie, ici, consiste à ne pas « imposer » nos chefs d'œuvres, mais à les « exposer », à les offrir aux jeunes pour qu'ils s'y reconnaissent... et, souvent, ils ne peuvent s'y reconnaître que si nous faisons des « ponts » entre ce qu'ils aiment spontanément – « ce qui les intéresse » – et ce que nous leur demandons d'aimer – « ce qui est dans leur intérêt ». Je suis convaincu que, si nous savons entendre l'écho anthropologique – souvent obscurci par la démagogie commerciale – de la « culture jeune » et que nous parvenons à le faire résonner avec notre « culture classique », nous accompagnons nos élèves sur la voie du symbolique, au sens le plus fort de ce mot. Si nous conjuguons avec eux bienveillance et exigence, en évitant aussi bien le mépris que

« la modestie, ici, consiste à ne pas « imposer » nos chefs d'œuvres, mais à les « exposer »... »

la suffisance, nous pourrions cheminer ensemble. Car nous nous reconnâtrons ensemble pétris des mêmes inquiétudes et des mêmes espérances, fils et filles des mêmes questions, partageant « l'humaine condition ». Nous serons alors assez semblables pour pouvoir nous parler et assez différents pour avoir des choses à nous dire. Nous préfigurerons ainsi, à notre échelle, un monde « à hauteur d'Homme ».

C. F ***Merci d'avoir mis en lumière, pour nous, les grands enjeux qui se jouent dans cette aventure pédagogique : « trouver une voie de passage dans un « universalisme modeste » ». Votre approche anthropologique de l'éducation nous interpelle profondément, car elle attribue une grande importance à l'univers symbolique des jeunes, et ce, de manière si positive et inclusive!***

Site Internet (biographie et bibliographie complète, articles, publications et activités scientifiques et politiques) : www.meirieu.com



AU CŒUR D'UN RÉCIT :

L'ENSEIGNANT SPÉCIALISTE EN ARTS PLASTIQUES

Par Suzanne Lemerise,
*professeure associée, École des arts
visuels et médiatiques, UQÀM*

Au fil de mes années de recherches historiques, j'ai tenté de saisir le rôle et le statut du spécialiste en arts plastiques enseignant dans les écoles québécoises. Dans ce texte, j'aimerais en présenter une synthèse plus libre, agrémentée de commentaires personnels, comme cette affirmation préliminaire :

l'enseignant en exercice dans les classes est au cœur de la démarche éducative auprès des jeunes.

Il est le pilier sans lequel le milieu de l'enseignement des arts n'existerait pas. Je me concentrerai d'abord sur des considérations historiques, mais à mesure que nous nous rapprocherons de la situation actuelle, j'ouvrirai délibérément la porte aux nouveaux chercheurs, jeunes et moins jeunes, en identifiant des axes importants à développer pour mieux saisir la dynamique actuelle du milieu de l'enseignement des arts plastiques.

Avant 1950, la loi du silence

En quelques paragraphes, je tracerai brièvement le cheminement historique du statut de spécialiste. Quand et comment a-t-il trouvé place dans le grand corps professoral de l'école publique ? Au XIX^e siècle, les dessins industriel et ornemental sont décrétés matière obligatoire. Au début du XX^e siècle, les dessins d'observation et décoratif s'ajoutent aux programmes dont la finalité est d'être utile pour la société. Qui enseigne ? Dans les classes du primaire, les titulaires étaient responsables de l'application des programmes de dessin. Au niveau secondaire, dès la fin du XIX^e siècle, quelques commissions scolaires situées dans des zones de développement industriel engageaient, souvent à mi-temps, des artistes actifs dans le milieu, ces derniers s'assurant ainsi un gagne-pain qui leur permettait de poursuivre leur carrière. Avec la fondation des Écoles des beaux-arts de Montréal et de Québec en 1922, ces mêmes commissions scolaires furent tenues d'embaucher des artistes diplômés de ces écoles. Le diplôme était remis à l'enseignant après cinq ans d'études et la réussite d'un examen oral et pratique devant un jury composé de plusieurs professeurs. Mais ce diplôme n'était pas reconnu officiellement, car non décerné par les écoles normales (sous contrôle du clergé). Dans le jargon administratif, ces enseignants étaient appelés les « professeurs spéciaux » ce qui impliquait un renouvellement annuel de leur contrat. À la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), aujourd'hui Commission scolaire de Montréal (CSDM), à partir de 1928, ces enseignants étaient sous la responsabilité d'un directeur de l'enseignement du dessin qui approuvait leur programme et notait la qualité de la formation dispensée lors de sa visite d'une exposition annuelle (Lemerise et Nadeau, 2010). La majorité des enseignants était des hommes jusque dans les années cinquante, car l'ouverture d'écoles de niveau secondaire pour les filles a été plus lente.

On trouve très peu de prises de parole de la part de ces spécialistes avant 1950; disons qu'à l'époque, l'enseignant, généraliste ou spécialiste obéissait aux autorités et ne faisait pas de vagues. Un enseignant spécialiste a quand même fait la manchette des journaux et il me paraît important d'en parler. Il s'agit de l'artiste Ludger Larose (1868-1915) qui enseignait le dessin à l'Académie du Plateau de la CECM, école renommée pour la qualité de sa formation. Dès 1897, il prononça quelques conférences publiées dans les revues pédagogiques de l'époque où il fait la promotion du dessin d'après nature, alors que la tendance était de faire copier des modèles graphiques au lieu d'observer des objets. En 1910, un bruit court qu'un des professeurs spéciaux de la CECM fait partie d'une loge maçonnique, branche affiliée au Grand Orient de Paris, « branche de la maçonnerie la plus acharnée à la destruction du catholicisme sur terre » (Magnan, 1910). Les francs-maçons militaient effectivement pour une école laïque, l'instruction obligatoire et un système hospitalier public. Le livre de Roger Le Moine intitulé *Deux loges montréalaises du Grand Orient de France* (1991) trace les péripéties de cette organisation honnie du clergé canadien-français. Le Moine y relate aussi l'incident dont fut victime Ludger Larose alors qu'il était le secrétaire de la loge maçonnique de Montréal.

Un soir, alors qu'il revenait d'une réunion muni des cotisations des membres du groupe, il est attaqué et volé en pleine rue par quelques étudiants du Collège Sainte-Marie qui voulaient venger l'Église. Démasqué, Ludger Larose perd son poste immédiatement et sera engagé par la suite par la Commission scolaire protestante de Montréal (Le Moine, 1991, p. 52). À cette époque, tout membre de la loge dénoncé publiquement perdait son emploi. L'Église menait une bataille féroce contre cette organisation. Il ne faut pas oublier que, jusqu'en 1960, l'école est totalement sous le contrôle du clergé. Il n'y a pas que Borduas qui ait été congédié pour ses idées.

Quand les choses ont-elles changé ? En 1948, les cinq enseignantes féminines, spécialistes de l'enseignement du dessin au niveau secondaire, s'opposèrent ouvertement au directeur de dessin de l'époque lors d'une réunion d'information sur le nouveau programme qui reconduisait les valeurs traditionnelles du dessin mimétique et pratique. Comment ont-elles osé poser ce geste sans l'appui des vingt-trois professeurs masculins ? On ne peut y répondre qu'en élargissant notre propos au contexte de l'époque.

Contexte des années quarante et cinquante

Durant les années trente et quarante, les artistes modernes anglophones et francophones découvrirent la richesse du dessin spontané de l'enfant (Trépanier, 1998). Ils ne se gênèrent pas pour attaquer les programmes des écoles, jugés rétrogrades (Gagnon, 1945). Enthousiasmés et soutenus par les critiques d'art, les artistes ouvrent des cours du samedi. L'Art Association of Montreal, devenue par la suite le Musée des beaux-arts de Montréal, suit le mouvement en accueillant d'importantes expositions de dessins des enfants d'Angleterre, du Canada et du Québec. Anne Savage, Arthur Lismer et Irène Sénécal figurent parmi les ardents défenseurs d'un nouvel enseignement des arts (Lemerise et

Sherman, 2006). Dès 1942, Senécal donne, le samedi, des cours de dessin d'expression, d'abord à la bibliothèque des enfants d'Hochelaga ensuite à la bibliothèque municipale de Montréal. Hors des écoles, elle acquiert ainsi une expérience pédagogique et une certaine réputation auprès des nombreuses personnes qui travaillent avec ardeur pour un changement culturel, éducatif et social dans un Québec nationaliste et cléricale.

Au tout début des années 1950, Senécal est invitée par le directeur des études de la Commission scolaire de Lachine à expérimenter sa nouvelle méthode par l'engagement au niveau primaire de quelques spécialistes qui n'étaient pas tenus d'enseigner le programme de dessin de 1948 tant décrié. À un degré moindre, Senécal s'engage dans cette voie à la CECM, fortement appuyée par un autre directeur des études et un nouveau directeur de l'enseignement du dessin en la personne de Laurent Morin. À compter de ce moment, Senécal fait école en promouvant une pédagogie centrée sur les intérêts et les capacités de l'élève et une didactique puisant aux acquis de l'art moderne. Le livre de Lowenfeld, *Creative and Mental Growth* (1952) décrivant les stades du développement graphique de l'enfant devient la référence incontournable qui occupe une place hégémonique dans les programmes comme si rien d'autre n'existait (Lemerise, 2000).

Les enseignants spécialistes s'organisent

Parallèlement à ces faits d'armes individuels naissent les associations internationales, nationales et provinciales d'enseignement des arts durant les années cinquante (réf. : liste des associations). Les associations

ont joué et jouent encore un double rôle essentiel : intervenir auprès des organismes et des responsables gouvernementaux pour promouvoir un nouvel enseignement des arts plastiques et donner la parole aux enseignants dans les congrès annuels et les revues professionnelles. Il ne faut pas oublier de mentionner le rôle déterminant de la Société

« Les associations ont joué et jouent encore un double rôle essentiel : intervenir auprès des organismes et des responsables gouvernementaux pour promouvoir un nouvel enseignement des arts plastiques et donner la parole aux enseignants dans les congrès annuels et les revues professionnelles. »

québécoise d'éducation par l'art (SQEA), au début des années soixante, lorsqu'elle mandate I. Senécal et L. Cimon pour déposer un mémoire à la Commission Parent, chargée de la réforme complète du système d'éducation du Québec. Cette commission donne suite aux recommandations de la SQEA en reconnaissant la valeur formatrice d'un nouvel enseignement des arts centré sur l'élève. En 1965, le nouveau ministère de l'Éducation, à la suite des recommandations de la commission Parent, amorce la grande réforme de l'éducation : il abolit le régime élitiste des collèges classiques, institue les cégeps facilitant ainsi le passage entre l'école secondaire et l'université et de ce fait démocratise l'enseignement public en permettant l'accès à l'université des diplômés des institutions publiques. En 1968, les programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire sont

institutionnalisés avec une innovation majeure, soit un programme d'arts plastiques/moyens de communication de masse comme volet optionnel en secondaire 3.

Le rôle de Senécal et de ses collaborateurs ne s'arrête pas là. En effet, dès 1955, Senécal crée un cours non officiel de pédagogie artistique à l'ÉBAM. Ce cours se développe de telle sorte qu'à compter de 1963, un programme menant à l'obtention d'un brevet spécialisé d'enseignement des arts plastiques est offert à l'École des beaux-arts de Montréal.

Un étudiant, détenteur de ce diplôme, est désormais un enseignant comme les autres et son statut de spécialiste est reconnu par le ministère de la Jeunesse (ancien nom du ministère de l'Éducation, fondé en 1965). La fondation en 1968 de l'Association des professeurs d'arts plastiques du Québec (APAPQ), aujourd'hui l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP), est accompagnée par la publication de la revue *Vision*, lieu privilégié pour une prise de parole des enseignants spécialistes.

Les écrits et publications des enseignants en exercice

La revue *Vision*, principal véhicule des points de vue des enseignants en exercice, demeure pour moi le plus beau fleuron de la dynamique interne de notre milieu professionnel. En près de cinquante ans d'histoire (1968-2015), on ne compte plus les enseignants qui s'y sont manifestés. La simple consultation des tables des matières donne un éventail fort diversifié des sujets traités. La participation des enseignants à des publications spécialisées est également importante et je me permets de mentionner les pionniers que furent Christian Chambon et Jacob Lahmi qui ont publié deux ouvrages faisant état de leur enseignement au niveau secondaire (Chambon et Lahmi, 1977, 1982). Claude Choquette, professeur à l'école Montcalm de Sherbrooke, publie un magnifique livre des réalisations photographiques de ses élèves (Choquette, 1977). Après la publication par Monique Brière des manuels *L'image de l'art* en 1983, on assiste à un véritable essor de publications spécialisées, les unes d'ordre pédagogique, les autres orientées sur la recherche. Je pourrais presque parler d'un âge d'or. Et je confie aux enseignants/chercheurs le mandat de retracer et de commenter les publications des années 1960 à aujourd'hui. L'apport des enseignants sur le terrain à ces publications en constitue souvent une partie essentielle. Je pense ici à deux livres de Moniques Richard, *Les arts plastiques à l'école* (1998) et *Culture populaire et enseignement des arts* (2005). Les rapports étroits entre théories et pratiques m'apparaissent une caractéristique importante de la recherche universitaire québécoise et ce, grâce à la collaboration des enseignants actifs dans les écoles.

L'image publique de l'enseignement des arts plastiques

J'ai évoqué précédemment le rôle très important du milieu artistique dans la valorisation du dessin spontané des enfants grâce aux nombreuses expositions qui se sont mérité un accueil élogieux dans les journaux de l'époque. Il en est de même de la grande tradition des expositions publiques organisées par des écoles et plusieurs commissions scolaires. Pour justifier une légitimité académique souvent menacée, les responsables de l'enseignement

des arts plastiques ont pris soin d'inviter le public à reconnaître la valeur artistique et éducative de cette discipline. À la CECM, dès 1958, on présente une grande exposition démontrant la richesse des réalisations des élèves conviés à un nouvel enseignement des arts plastiques centré sur l'expression personnelle et l'exploration de nouveaux matériaux. La réception a été des plus positives de la part du critique d'art Rodolphe de Repentigny qui a écrit un texte intitulé « Le matin d'une vie plus riche », titre qui annonce en quelques mots les grands changements à venir (de Repentigny, 1958).

On doit mentionner la ténacité de Monique Brière et de Réal Dupont qui ont cru dans la capacité des enseignants à se mobiliser afin de poursuivre cette tradition des expositions publiques. Deux étapes peuvent être distinguées : plusieurs expositions ont eu lieu dans des endroits publics ouverts à tous, comme la place Desjardins, alors que d'autres ont été tenues dans les grands musées, dont le Musée des beaux-arts de Montréal et le Musée d'art contemporain. Les expositions ARRIMAGE qui se déroulent depuis plus de quinze ans au Musée d'art contemporain témoignent des liens entre la pratique artistique des jeunes et la connaissance de l'art actuel.

Il ne suffit pas du tout de s'en tenir à ces constats, ce serait faire injure à l'incroyable dynamisme de plusieurs enseignants qui, en petit réseau ou individuellement, organisent des expositions qui font le point sur des enjeux très diversifiés. Je me permets de raconter qu'invitée à certaines manifestations, j'ai vécu des moments de très grand enthousiasme et même de ravissement; quand je visite une exposition des travaux d'élèves, c'est comme si un cadeau m'était offert. La recherche doctorale de Laurence Sylvestre (2008) est la première au Québec à aborder ce sujet. Cette étude exploratoire examine les pratiques d'enseignants spécialisés en arts plastiques. Elle concerne le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire et vise à comprendre comment les enseignants procèdent pour y impliquer l'élève. Ce qui m'amène à souhaiter la poursuite des recherches sur cet aspect fondamental de notre discipline.

Le rôle des universités et des études supérieures.

Il faut absolument mentionner le rôle actif de Leah Sherman et de l'université Sir George-William (aujourd'hui, l'Université Concordia) qui, dès 1965-1966, permet l'accès à un programme de maîtrise en *art education* aux titulaires d'un diplôme des beaux-arts, option pédagogie artistique, diplôme équivalent à un baccalauréat spécialisé. À cette époque, les universités francophones exigeaient un baccalauréat es-arts décerné par les collèges classiques pour être admis dans la majorité des programmes. En 1969, les écoles d'art de Montréal et de Québec sont intégrées aux universités et les étudiants inscrits dans les programmes d'enseignement des arts sont désormais titulaires d'un diplôme universitaire. Mais l'avancée de la recherche ne s'arrête pas là. En 1977, l'UQAM offre à son tour un programme de maîtrise et l'université Concordia ouvre un programme de doctorat. Un programme équivalent sera offert par l'UQAM en 1997.

Si les associations et les publications des membres jouent un rôle important dans notre domaine, on peut en dire autant des recherches universitaires faites par les enseignants. La légitimité de la discipline par rapport aux autres secteurs de recherche est alors assurée. Ensuite, les apports très variés des différents projets ont insufflé un renouveau à la discipline en multipliant les liens étroits entre la pratique pédagogique sur le terrain, les enjeux théoriques de la discipline et les avancées du monde de l'art. En 1994, j'ai écrit un texte intitulé « Les petites recherches peuvent-elles avoir de grands effets ? » (Lemerise, 1995). On y trouve des données quantitatives décrivant le nombre de diplômés et les principales orientations des recherches choisies. (Il faudra refaire cet exercice, vingt ans plus tard!) Deux axes dominent :

- 1- Les recherches qui explorent un aspect précis de l'enseignement de la discipline relié aux matériaux, aux techniques, aux thématiques, à l'analyse des travaux et plus généralement à la conception ou à l'application des programmes d'études de différents niveaux.
- 2- Les recherches qui utilisent prioritairement l'art contemporain et l'histoire de l'art comme support de l'étude. Certaines sont reliées aux pratiques artistiques des enseignants/chercheurs, d'autres sont consacrées à la lecture et à la réception de l'œuvre d'art [. . .]. Dans cet axe, on peut retrouver des problématiques culturelles et sociales tels le multiculturalisme, le féminisme, le racisme. (Lemerise, 1995, p. 73)

Les effets positifs des recherches poursuivies par les chercheurs méritent d'être mentionnés : fierté personnelle de l'enseignant-chercheur encouragé à poursuivre un projet personnel qui l'habite et qui le singularise, accueil positif dans le milieu professionnel, collaboration étroite avec l'université par l'articulation des rapports théoriques et pratiques, apport de visions diversifiées et ouvertes expliquant le pluralisme actuel, et dans plusieurs cas, capacité de bousculer et de critiquer les certitudes acquises.

J'en profite pour encourager les chercheurs à utiliser plus fréquemment des références historiques québécoises, tels la revue *Vision*, les mémoires de maîtrise, les thèses de doctorat et autres publications disponibles au Québec. La facilité d'accès à des milliers de références internationales obtenues sur internet explique en partie le faible intérêt pour la recherche de problématiques équivalentes discutées au Québec, ce qui nécessite de consulter des archives, de procéder à des entrevues, et souvent le temps manque. Il ne s'agit pas ici du relent d'un nationalisme obtus de ma part, mais d'une volonté de marquer l'expertise d'ici en tenant compte de ce qui se dit et de ce qui se fait ailleurs.

Quelques enjeux plus douloureux à interroger

Il y a un enjeu important dont je n'ai pas parlé et qui ne dépend pas entièrement de nous, soit celui de réussir à maintenir l'offre de cours en enseignement des arts malgré la précarité et la concurrence avec d'autres disciplines dites plus fondamentales. Avant 1968, le dessin

était obligatoire à raison d'une heure par semaine de la première à la onzième année. Depuis 1968, les nouveaux programmes et les nouvelles options offertes au secondaire ont bousculé nos façons de faire. Certains enseignants disaient même s'être transformés en « peddlers », en marchands ambulants auprès des directions d'école pour « vendre » la discipline. Dès les années 1970, les normes syndicales ne protégèrent pas les spécialistes et je crois que c'est encore le cas. Il faudrait faire un bilan historique sur cette problématique très complexe. Il ne faut pas oublier non plus les effets pervers de la bureaucratie et des coupes budgétaires qui pèsent lourdement sur les administrations locales.

Il faut reconnaître également qu'on trouve ici et là, chez certains spécialistes, une grande force d'inertie et un individualisme qui nuisent à l'enseignement des arts. Et il ne faut pas oublier non plus les résistances aux changements. Les enseignants ne réagissent pas tous de la même façon aux nouvelles valeurs

sociales, culturelles et artistiques qui se profilent. La jeunesse d'aujourd'hui est très différente de celle d'autrefois. Les connaissances et compétences des jeunes, étroitement liées à l'univers des médias, n'ont plus rien à voir

« Les connaissances et compétences des jeunes, étroitement liées à l'univers des médias, n'ont plus rien à voir avec l'élève des années 1980. »

avec l'élève des années 1980. Ainsi, les recherches actuelles de Moniques Richard (2013) et de Christine Faucher (2013) sur la culture des jeunes en témoignent éloquentement. Ce deuxième enjeu est vital pour l'enrichissement et la survie même de notre discipline. Nous sommes à l'aube d'un autre changement de paradigme en enseignement des arts.

Un troisième enjeu, historique celui-là, me préoccupe beaucoup, soit l'apparition du programme Arts plastiques/communication en 1968 et sa transformation dans les programmes des années 2000 afin de mieux intégrer les nouvelles technologies de la communication à l'intérieur même des programmes d'arts plastiques. En effet, est incorporée à tous les degrés scolaires la compétence « créer une image médiatique », ce qui était pratiquement exclu des programmes antérieurs. De plus, une nouvelle option intitulée « arts plastiques et multimédia » insiste sur les nouvelles technologies à la fois pour la création et la communication. Cette très grande avancée disciplinaire risque de faire oublier l'importance historique de l'ancien programme arts plastiques/communication. Dans la revue *Vision* et dans les congrès, après un certain enthousiasme au début des années 1970, cette option très importante du programme est demeurée dans l'ombre jusque dans les années 1985-1990, correspondant à l'arrivée des nouvelles technologies. J'ai quelques hypothèses pouvant expliquer ce retrait que je considère comme un rendez-vous manqué avec l'histoire, mais j'aimerais vraiment en discuter d'abord avec ceux-là mêmes qui, historiquement, ont investi dans le développement de cette option. Dit plus simplement, il y a là matière pour des recherches plus poussées.

Conclusion

Le paysage historique du statut et du rôle de l'enseignant spécialiste que je viens de brosser reflète très partiellement la réalité du milieu. En effet, on peut reprocher à ce texte d'énoncer de grandes généralités et d'oublier de multiples aspects de la profession d'enseignant. J'aurais aimé discuter de l'artiste-enseignant, du rapport de celui-ci avec le milieu de l'art, surtout avec l'art contemporain, de la motivation à choisir le métier d'enseignant et d'y poursuivre une carrière, des effets de la féminisation de la profession. Mon projet était trop ambitieux. Plus globalement, je souhaitais faire ressortir la complexité et la richesse de la dynamique du milieu actuel qui repose sur l'engagement disciplinaire, professionnel et culturel de chaque enseignant dans sa classe, avec ses élèves.

Références

Les associations d'enseignement des arts plastiques

Les associations internationales et canadiennes auxquelles a participé et participe encore le Québec

INSEA International Society of Education through Art / Société internationale pour l'éducation artistique

La Société internationale pour l'éducation artistique a été officiellement fondée en 1954 à la suite d'une rencontre internationale préliminaire tenue à Bristol en Angleterre en 1951. Elle s'inscrit dans un grand mouvement d'internationalisation des valeurs qui, comme l'UNESCO, visait à rapprocher les peuples qui sortaient de la terrible guerre mondiale de 1939-1945. L'INSEA, dès le début, a fait la promotion du développement de la personnalité créatrice de l'enfant et de l'adolescent, valeur qui s'est effectivement diffusée partout grâce aux congrès mondiaux triennaux et aux congrès régionaux annuels tenus dans différentes parties du monde. Deux congrès mondiaux se sont tenus à Montréal, l'un en 1963, l'autre en 1993, ce dernier ayant été organisé par le quadrumvirat formé de Monique Brière, Réal Dupont, Luc Paquette et Judy Freedman. Depuis 2005, l'INSEA publie une revue intitulée International Journal of Education through Art.

CSEA/SCEA Canadian Society for Education through Art / Société canadienne d'éducation par l'art

La Société canadienne d'éducation par l'art a été fondée en 1955 à Québec. Elle regroupe des représentants des arts plastiques des provinces canadiennes et se veut un agent de développement, de concertation et d'intervention à l'échelle canadienne et internationale. Elle publie à intervalles plus ou moins réguliers deux revues et organise un congrès annuel dans différentes provinces. La revue de recherche s'intitule Canadian Review of Art Education / Revue canadienne d'éducation artistique ; à partir de l'an 2001, une revue pédagogique, The Canadian Art Teacher / Enseigner les arts au Canada, remplace la revue Journal.

Associations québécoises

Child Art Council

Fondée en 1955 par Anne Savage, elle regroupe plusieurs enseignants spécialistes anglophones et quelques francophones, dont Senécal. Ce regroupement se voulait un lieu d'échanges entre les promoteurs d'un nouvel enseignement des arts fondé sur la créativité de l'enfant. Cette association se transforme en la Société québécoise d'éducation par l'art. Quelques bulletins de liaisons étaient diffusés aux membres

SQEA / Société québécoise d'éducation par l'art / Quebec Society for Education through Art

La Société québécoise d'éducation par l'art est une filiale de la Société canadienne d'éducation par l'art et elle fut fondée en 1959 et dissoute vers 1967-1968 quand de nouveaux enjeux éducatifs se posèrent aux spécialistes en arts plastiques. Quelques bulletins de liaisons bilingues étaient diffusés aux membres.

APAPQ | Association des professeurs d'arts plastiques du Québec

L'association des professeurs d'arts plastiques du Québec a été fondée en 1967 et a obtenu sa charte en 1968. Cette association naît à la suite des grandes réformes du système d'éducation québécois en 1965 et de la révision complète des programmes alors en élaboration. Elle avait pour but premier d'assurer la place du spécialiste en arts plastiques dans le projet éducatif. Vision, revue de l'APAPQ, existe depuis la fondation de l'organisme et ses présidents successifs, soutenus par leur conseil d'administration, ont joué un grand rôle auprès des autorités ministérielles.

AREAPQ | Association des responsables en arts plastiques du Québec

Cette association fondée en 1966 ou 1967 par Louis Belzile, alors responsable des arts au MEQ, visait à regrouper les coordonnateurs en arts plastiques nouvellement nommés dans plusieurs commissions scolaires; ils étaient responsables de l'implantation des arts dans un projet éducatif complètement nouveau. Dans le concret, on remplaçait les classes de la première à la douzième année par un cours primaire de six ans suivi d'un cours secondaire de cinq ans. C'est aussi l'époque où les cours optionnels et des programmes professionnels longs et courts font leur apparition dans les polyvalentes nouvellement construites.

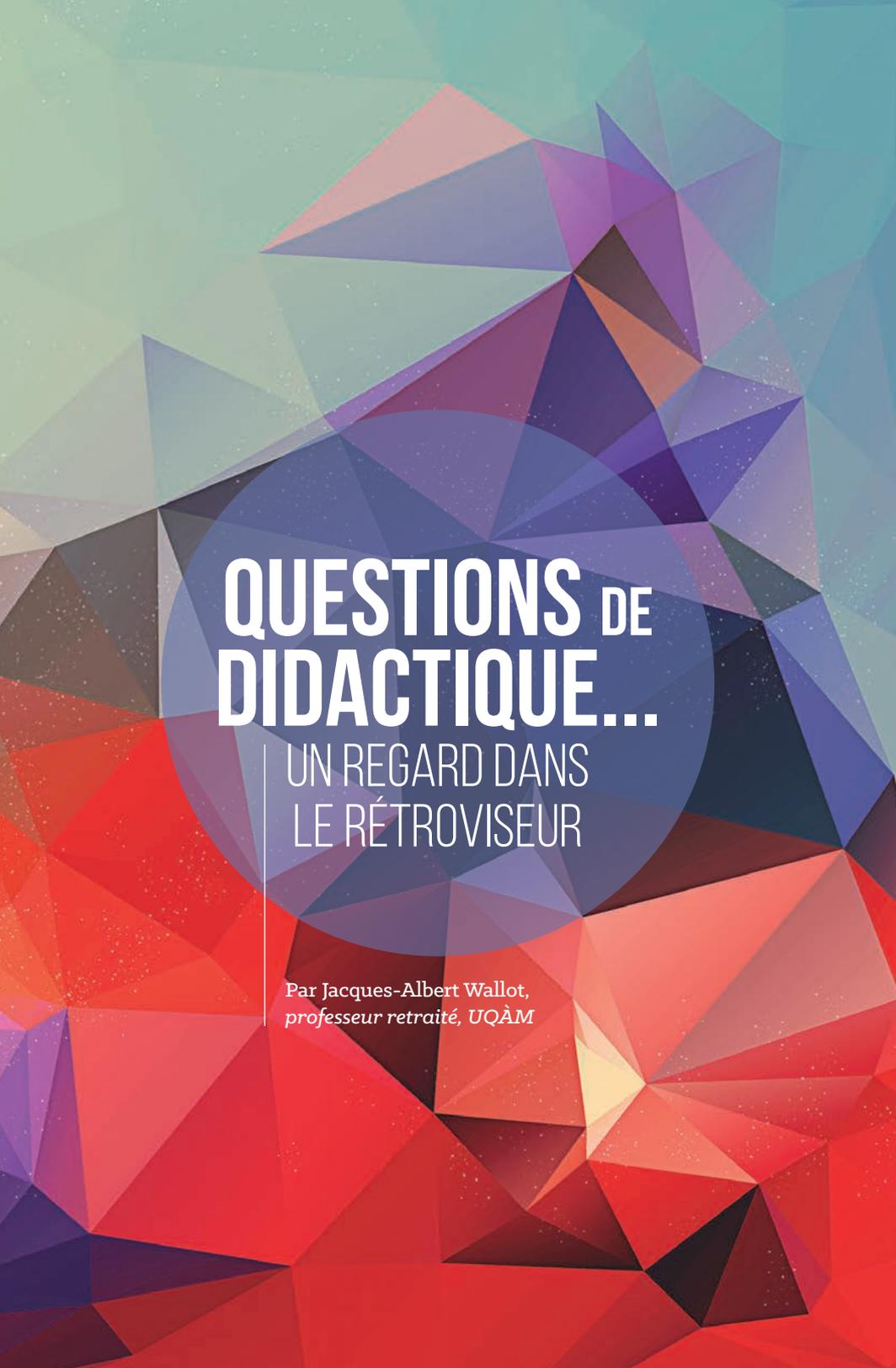
AQESAP | Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques

En 1980, l'APAPQ et l'AREAPQ fusionnent pour être redéfinies sous l'appellation AQESAP, soit l'Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques.

L'AQESAP ouvre ses portes non seulement aux enseignants spécialistes mais aussi aux coordonnateurs et conseillers pédagogiques en arts plastiques qui ont des responsabilités administratives et à des intervenants qui œuvrent en dehors du système scolaire, comme dans les musées ou dans les cours parascolaires. Cette association est également très active auprès des autorités ministérielles tant en éducation que dans le domaine culturel. Depuis quelques années, elle organise occasionnellement des congrès 4 arts qui ont pour but de regrouper les forces vives en enseignement de tous les arts officiellement au programme d'études.

Bibliographie

- BRIÈRE, M., LEMERISE, S. (2009) *Une carrière exemplaire en enseignement des arts plastiques – Monique Brière raconte*, Publication AQÉSAP, extraits révisés des p. 114-118.
- CHAMBON, C. et LAHMI, J. (1977). *À la recherche des arts plastiques au secondaire*, Montréal, Éditions Hurtubise.
- CHAMBON, C. et LAHMI, J. (1982). *À chacun son image en arts plastiques*, Montréal, Guérin.
- CHOQUETTE, C. (1977). *La Photo d'Amateurs*, Sherbrooke : Éditions Premières Œuvres.
- DE REPENTIGNY, R. (1958, mars 15). *Le matin d'une vie plus riche*, La Presse.
- FAUCHER, C. (2013). *Pratiques culturelles d'élèves de la troisième secondaire dans cyberspace : jonctions avec la classe d'art*, Thèse en études et pratiques des arts, UQAM.
- GAGNON, M. (1945). *Sur un état actuel de la peinture canadienne*, Montréal : Société des éditions Pascal.
- LEMERISE, S. (1995). *De petites recherches peuvent-elles avoir de grands effets ? Changement sociétal et recherche en éducation*, Université du Québec à Chicoutimi : Les éditions ERE, p. 69-82.
- LEMERISE, S. (2000). *Théories du développement graphique : de la naissance à l'épuisement d'un modèle, L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, p. 11-23.
- LEMERISE, S. et NADEAU, B. (2010). Jean-Baptiste Lagacé, inspecteur de l'enseignement du dessin à la Commission des écoles catholiques de Montréal (1928-1942). In O. Hazan (Dir.), *La culture artistique au Québec au seuil de la modernité*, Québec : Septentrion, p. 217-255.
- LEMERISE, S. et SHERMAN, L. (2006). *Modern art and child art in Quebec : The symbiotic relationship between the art field and child art*, Dans H. Pearse (Dir.), *From Drawing to Visual Culture*, Mc-Gill-Queen's University Press, p. 120-146.
- LE MOINE, R. (1991). *Deux loges montréalaises du Grand Orient de France*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LOWENFELD, V. (1952). *Creative and Mental Growth*, New York : The Macmillan Company.
- MAGNAN, C.-J. (1910, octobre). *Les instituteurs catholiques et la Franc-Maçonnerie. L'enseignement primaire, 2., p. 131-132.*
- RICHARD, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- RICHARD, M. (2013). *Hybridité, multimodalité et pratiques de création informelles des jeunes : enjeux théoriques et pédagogiques*, Subventions Savoir du CRSH, 2013-2016.
- RICHARD, M. (1998). *Les arts plastiques à l'école*, Montréal : Les Éditions Logiques. Recherche CRSH
- SYLVESTRE, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition en milieu scolaire* (Thèse de doctorat), Université de Montréal.
- TRÉPANIÉ, E. (1998). *Peinture et modernité au Québec 1919-1939*, Éditions Nota bene.

The background is a complex, low-poly geometric pattern of triangles in various shades of green, blue, purple, and red. A large, semi-transparent blue circle is centered on the page, serving as a backdrop for the main title. The text is white and bold, with the subtitle in a smaller, lighter font. The author's name is at the bottom, separated by a vertical line.

QUESTIONS DE DIDACTIQUE...

UN REGARD DANS
LE RÉTROVISEUR

Par Jacques-Albert Wallot,
professeur retraité, UQÀM

L'éducation artistique dans le contexte des années soixante

À partir des années 1960, l'éducation artistique nord-américaine telle que nous la connaissons a connu une expansion spectaculaire. Auparavant, la formation de cet enseignement relevait le plus souvent des facultés d'éducation, et au Québec, elle était dispensée par les écoles normales qui s'intéressaient à l'enseignement général au primaire et au secondaire.

« À partir des années 1960, l'éducation artistique nord-américaine telle que nous la connaissons a connu une expansion spectaculaire. »

Grâce aux recommandations du Rapport Parent, acceptées par le ministre de l'Éducation Paul Gérin-Lajoie, nos universités ont formé des enseignants spécialisés. Enfin, Irène Senécal voyait son travail récompensé par la présence d'enseignants spécialisés en arts plastiques dans les écoles.

Les années Frankston et le rapport du Penn State Seminar

J'avais terminé mes études à l'École des beaux-arts de Montréal et obtenu mon brevet d'enseignement spécialisé. Pendant que j'enseignais au secondaire entre 1967 et 1972, j'étudiais également le soir à l'Université Sir Georges Williams, devenue par la suite l'Université Concordia, pour terminer mon diplôme de premier cycle et entreprendre mes études de deuxième cycle. C'est à ce moment que j'ai connu le professeur Leon Frankston.

Le professeur Leon Frankston enseignait à l'Université Sir Georges Williams et dirigeait le programme d'études avancées. À mon avis, il joua un rôle important en éducation artistique au Québec car il a formé plusieurs collègues de ma génération qui furent très actifs dans le milieu de l'éducation artistique de Montréal. De plus, le professeur Frankston était coéditeur d'une publication américaine qui constitua un document fondateur en éducation artistique aux États Unis, le Rapport du Penn State Seminar de 1966 (Mattil, 1966) qui donna suite à un colloque de l'Université d'État de la Pennsylvanie tenu la même année. Comme l'indiqua plus tard Arthur D. Efland, « L'idée de considérer les arts visuels comme une discipline est apparue bien avant le Séminaire du Penn State, mais c'est là que cette idée a gagné en crédibilité »¹ (1988, p. 266). Cette publication était en effet dirigée par Edward L. Mattil, assisté de Leon Frankston. Comme Leon Frankston fut ensuite invité à diriger le programme d'études avancées en Art Education de l'Université Sir George Williams, le Rapport du Penn State Seminar circula beaucoup à Montréal à l'époque.

1. « The notion of treating visual art as a discipline began to appear prior to the Penn State Seminar, but it was here where the idea gained currency ».

Il faut savoir aussi que c'est le professeur Frankston qui finalisa l'intégration de l'ancienne École des beaux-arts de Montréal à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), alors même qu'il dirigeait le programme d'études avancées à l'Université Sir George Williams. D'après l'historien Noël Vallerand, Leon Frankston « était déterminé mais souple, astucieux et inventif » (1973, p. 96). Au moment de sa venue à Montréal en 1968, Leon Frankston venait de publier une entrevue remarquable avec Herbert Read dans le *Art Journal*.

Leon Frankston connaissait Irène Senécal et il la respectait beaucoup. Cependant, il tenait à ce que nous soyons aussi au fait des grands débats nord-américains en éducation artistique. Il souhaitait également que nos expérimentations pédagogiques le soient dans un protocole permettant des retombées de recherche réelles dans le milieu, tout en misant, insistait-il, sur nos acquis québécois, lesquels témoignaient de la tradition des Beaux-arts. Surtout, il était fasciné par le regard structuré d'Irène Senécal sur tout ce qui touche la situation éducative dans la classe d'art.

Dans ses cours, Leon Frankston nous initiait aux débats ayant lieu dans la littérature anglo-américaine en éducation artistique. Il nous fit particulièrement connaître les travaux de Manuel Barkan (1962), un éducateur spécialisé en art de l'Ohio State University qui s'intéressait à toutes sortes de questions curriculaires et dont le modèle éducatif proposait un enseignement des arts à l'école se déployant en trois volets : la pratique artistique, l'histoire de l'art et le regard critique sur l'art.²

Mes premières années à l'UQAM ont beaucoup monopolisé mon temps et je regrette d'avoir perdu contact avec lui. Il s'est écrit quelque part que Leon Frankston aurait été ami avec Jacques de Tonnancour. Il était certes moins flamboyant que cet artiste mais, d'une certaine manière, il avait quelque chose en commun avec ce dernier, son érudition incroyable n'avait d'égal que son affabilité envers ses étudiants.

La didactique au secondaire

Au niveau secondaire, j'ai toujours trouvé important le développement d'approches didactiques qui transposent dans un cadre d'art scolaire diverses questions qui sont posées dans le milieu artistique ; qu'il s'agisse de questions de langage plastique, de questions reliées à des particularités de techniques ou encore de questions liées à des choix esthétiques. Un des défis du contexte d'art scolaire, c'est par exemple, de permettre, par le recours à des procédés humbles, un apprentissage de techniques nobles de la tradition artistique, afin de former de futurs citoyens visuellement alphabétisés.

Au niveau secondaire, j'ai tenté de pousser plus loin cette approche, particulièrement en ce

2. Leon Frankston était également fasciné par l'intérêt de Senécal pour tout ce qui touche la mémoire/imagination. À cet égard, il existe probablement encore à l'audiovidéothèque de l'UQAM un petit film sur Louise Parent-Vidal à propos de l'intérêt de Senécal pour les travaux de mémoire/imagination. Voir, *Tissonner la mémoire*, réalisation Suzan Vachon, René Lemire, un projet pédagogique de J.-A. Wallot.

qui concerne les diverses techniques et procédés d'impression. J'en ai d'ailleurs fait part lors d'une présentation intitulée *L'image inversée* à un congrès de l'AQESAP (Wallot, 1996). Je m'intéressais alors à la sensibilisation des élèves du secondaire aux techniques d'impression typographique, d'impression de surface et d'impression en creux.

« Je m'intéressais alors à la sensibilisation des élèves du secondaire aux techniques d'impression typographique, [...] de surface et d'impression en creux. »

Au secondaire, les approches didactiques devaient aussi trouver un point d'ancrage plus spécifique. À cet égard, la contribution de Suzanne Lemerise fut déterminante pour moi, par son souci d'inciter les futurs enseignants en arts plastiques à faire constamment des liens entre l'enseignement des arts et les pratiques concrètes des artistes.

Dans la deuxième moitié des années 1970, l'influence de Lemerise culmina par la publication des *Considérations sociologiques concernant l'éducation artistique* (Lemerise, 1978), en collaboration avec le groupe de travail en éducation artistique. C'est ce texte qui explique l'apparition du volet *Art et Société* dans le programme gouvernemental d'arts plastiques au secondaire (Ministère de l'Éducation, 1982), programme magnifiquement rédigé par Lise Cloutier, présidente du comité de rédaction en 1982, et qui colora l'orientation thématique de mes cours en didactique de l'enseignement des arts au secondaire dans les années suivantes.

À cet égard, divers projets de mes étudiants stagiaires ou étudiants en didactique virent le jour dans mes cours de didactique, dont *S'habiller d'art, l'orfèvrerie patrimoniale réinventée* ou enfin, *Les colliers des chefs de la nation Black Foot tels que vus par le peintre Paul Kane*. C'est alors que j'ai pu profiter des précieux conseils de Bruno Joyal envers qui je suis très redevable au plan pédagogique.

En outre, j'ai toujours eu un intérêt très grand pour la bande dessinée classique comme moyen d'apprendre aux élèves du secondaire les codes du Grand Art par le biais des abréviations stylistiques présentes dans la B.D. Les projets de mes jeunes collègues Rachel Villeneuve et Christine Faucher, *Mon premier amour* et *Chapeau lapin* (Richard, 2005) me parurent significatifs comme porteurs de retombées pédagogiques et se retrouvèrent dans un texte que j'ai écrit avec Bruno Joyal et que Moniques Richard (2005) a aimablement intégré dans une de ses publications.

Une didactique focalisée sur l'image

Je serais tenté de dire que pour la didactique au secondaire, en ce qui me concerne à tout le moins, ce fut en quelque sorte une pédagogie basée sur l'image, mais en lien avec le social. Au cours des années 1980 et 1990, nous lisions tous avidement *La pensée visuelle* de Rudolph Arnheim (1997) et *l'Art et l'illusion* de Ernst Gombrich (1987), et tant d'autres textes comme ceux de György Kepes (1995) et ses collègues ou ceux de Fernande Saint-Martin (1987). D'autres documents comme *Les codes de la bande dessinée* de Guy Gauthier

(1976) m'intéressèrent énormément pour leurs éventuelles applications pédagogiques. Il y eut aussi la venue à l'UQAM de Mona Trudel qui venait du milieu muséal et qui nous sensibilisa au potentiel pédagogique extraordinaire de ce que peuvent offrir les musées.

L'idée d'une didactique focalisée sur l'image était peu spécifique, « tout le monde faisait ça » nous dirait-on. Ce reproche ignore que nous sommes tous des didacticiens disciplinaires. Pour nous, pour moi à tout le moins, l'objet de la didactique ne saurait se limiter à l'étude des transactions surgissant dans la situation éducative sans prioriser l'objet d'apprentissage. Comme didacticiens disciplinaires, nous sommes inévitablement très focalisés sur l'objet d'apprentissage, le pourquoi, le comment, ce qui, dans le cas des arts visuels, n'est jamais simple. C'est en quelque sorte un choix idéologique pour moi. L'important, c'est que la familiarisation avec l'image constitue pour les élèves une expérience transcendante. Il faut aussi savoir qu'au moment où j'ai assumé les cours de didactique des arts plastiques au secondaire, les objectifs d'apprentissage constituaient la structure de base du programme ministériel. Le mot « connaissance » n'était d'ailleurs pas encore supprimé dans les publications du Ministère de l'éducation du Québec (1982).

Bien sûr, tout a changé en enseignement, non pas à cause de l'approche socioconstructiviste ni à cause des zélotes de l'enseignement général au secondaire. Ce sont plutôt les changements civilisationnels et leurs retombées en classe, retombées auxquelles quelques collègues universitaires de la relève nous ont sensibilisés, qui sont responsables de la reconfiguration de la situation éducative. Voilà que celle-ci est focalisée à nouveau sur l'apprenant, mais avec un changement majeur cette fois ; au niveau des TIC et même au niveau de certains savoirs culturels, l'apprenant possède désormais un savoir plus grand que l'enseignant lui-même. Quels beaux problèmes de didactique en vue !

« Ce sont plutôt les changements civilisationnels et leurs retombées en classe, retombées auxquelles quelques collègues universitaires de la relève nous ont sensibilisés, qui sont responsables de la reconfiguration de la situation éducative. »

À propos de l'objet d'apprentissage toutefois, j'aimerais soumettre une anecdote. Lors d'une visite de supervision d'une stagiaire dans un établissement d'enseignement secondaire, la professeure Danielle Benoit attira mon attention sur un petit tableau situé dans son atelier, un tableau sans titre d'ailleurs, représentant une tête de jeune homme. J'ai remarqué que celui-ci était signé Murillo au dos. On sait tous qu'au XVII^e siècle, le peintre espagnol Murillo finançait son atelier en exportant un grand nombre de tableaux pieux en Amérique.

Cette découverte fut à la base d'une collaboration avec Mona Trudel et Danielle Benoit. Un projet d'arts plastiques sur le thème de l'itinérance à Montréal fut créé à partir du tableau de Murillo exposé au Louvres intitulé *Le jeune mendiant* (Murillo, 1645-1650).

La création qui en résulta fut exposée au Musée des beaux-arts de Montréal et fut l'objet d'une publication dans la *Canadian Review in Art Education*.

Au plan didactique, des thèmes comme *Le collier de cette belle dame*, issu de l'oeuvre *Madame Cyrice Têtu*, née Caroline Dionne, et son fils Amable de Théophile Hamel, *Le collier et les bracelets du Sénégalais* de Charles Huot, ou enfin, *Le beau dans le laid* ont été utilisés par la suite par les stagiaires en arts plastiques au secondaire (Joyal et Wallot, 1995).

Diverses approches pédagogiques furent également expérimentées dans mes cours de didactique à ce moment-là. J'ai collaboré avec Bruno Joyal à un texte qui fut rédigé à propos des collectifs dans la classe d'art (Joyal et Wallot, 1995). Plus encore, l'enseignement des arts à l'école et ses liens avec la vie communautaire furent explorés dans un texte que nous avons publié par la suite (Wallot et Joyal, 1999). Selon Bruno Joyal, il existe trois sortes de collectifs dans la classe d'art : les collectifs d'accumulation, ceux de regroupement et de distribution, et enfin les collectifs de regroupement et de hiérarchisation.

De plus, j'essayais de faire en sorte que mes étudiants fassent toujours le lien entre leurs préoccupations artistiques et leur pratique pédagogique. À cet effet, je demandais toujours à mes étudiants de produire, dans le cadre du cours de didactique au secondaire, une oeuvre d'art professionnelle, mais avec des matériaux très humbles comme on en trouve dans les classes d'art. Il s'agissait ensuite de réfléchir sur des possibilités pédagogiques autour d'une telle production.

Enfin, pour tout ce qui concerne l'appréciation esthétique, mes étudiants étaient certes très familiers avec les ensembles *L'Image de l'Art*³ et la contribution de Monique Brière. En outre, ils appréciaient particulièrement un texte de France Verreault et Michelle Pelletier (1989) sur le questionnement en appréciation esthétique tout autant qu'un merveilleux texte de Terry Barrett (1994) intitulé *Principles for Interpreting Art*.

Apprendre l'image

Une approche pédagogique collée sur l'image donc me motiva pendant toutes ces années. À cet égard, l'exposition *Apprendre l'image / Discovering the image* réalisée dans le cadre du Colloque mondial de l'INSEA de 1993 tenu à Montréal a réuni vingt-trois enseignants et chercheurs en éducation artistique de la région Montréalaise.

C'est avec ma collègue France Joyal que j'ai eu le plaisir d'organiser ce projet. Il s'agissait d'une exposition didactique accompagnée d'un catalogue, à propos duquel le professeur Richard Lachapelle (1996) écrivit dans la revue *Canadian Review of Art Education* :

3. Reproductions d'oeuvres d'art en moyen format produites à l'intention des enseignants. Les éditions image de l'arts. <https://www.imagedelart.ca/categorie-produit/>

« Apprendre l'image est un catalogue d'exposition et une anthologie de textes sur des sujets variés présentés par plusieurs enseignants en arts de Montréal ».4 L'exposition comme telle, qui impliquait vingt-trois contributions d'artefacts et de textes didactiques, regroupait les travaux des forces vives du milieu de l'éducation artistique montréalaise impliquées dans l'organisation du Congrès.

Cette exposition et son catalogue (Joyal et Wallot, 1995) étaient regroupés autour de six grands thèmes soit : les paradigmes historiques, l'art des enfants, l'image apprise, l'art des adolescents, la perspective sociologique et multiculturelle et l'image technologique.

À partir des collections de Irène Senécal et d'Anne Savage, les collègues Suzanne Lemerise et Leah Sherman nous ont offert un aperçu historique de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec. Pour Lemerise et Sherman, ce développement s'est effectué selon trois grandes orientations soit : celle correspondant aux besoins de la révolution industrielle et qui s'est traduite par l'enseignement du dessin géométral et technique, la seconde qui correspondait à l'enseignement académique et enfin, la dernière se référant à l'orientation consécutive à l'apparition du modernisme.

Divers points de vue furent présentés sur l'art des enfants. Réal Dupont proposa une lecture formelle des dessins d'enfants en retraçant l'évolution des objets figurés dans un vidéogramme intitulé « La leçon de la feuille de papier » Bruno Joyal et son équipe (Joyal, Wallot, Haineault et Vaillancourt, 1998) ont analysé l'organisation de l'espace par les enfants à partir des stratégies de représentation frontale, latérale et plongeante. Micheline Legaré étudia l'imagerie d'enfants à travers les procédés de la peinture. Nancy Retallack-Lambert parvint à identifier des styles représentatifs d'enfants alors que pour Suzanne Blouin, les enfants peuvent dessiner ce qu'ils voient. Hélène Duberger-Blouin a porté son attention sur les contes traditionnels comme support à l'expression plastique enfantine et Francine Gagnon-Bourget s'est intéressée à l'authenticité et à l'expressivité dans des images des jeunes.

Sur le thème de l'image apprise, David Pariser nous offrit une étude des images de Toulouse Lautrec enfant, Marie Bineau a étudié des productions scolaires dans un contexte d'emprunts à la culture savante alors que je me suis personnellement intéressé aux emprunts formels dans un contexte de culture populaire et de création de bandes dessinées dans un contexte d'art scolaire.

L'art des adolescents est abordé grâce aux contributions de Georges Baier sur des transpositions 3-D de têtes de personnages de tableaux célèbres, Jean-Eudes Fallu s'est intéressé à l'enseignement thématique au secondaire soit, la thématique fixe, la thématique mobile et la thématique d'intervention. France Joyal rendit compte d'interventions au

4. « Discovering the Image... is both an exhibition catalogue and an anthology of texts on a wide range of topics by various Montreal art educators » (p. 68).

secondaire dans des exercices touchant la série, l'installation, la relation sujet/objet et le journal de bord. Gabrielle Forest a présenté des expérimentations sur le thème de la rêverie du coffre tandis que Danielle Perras s'est intéressée au thème du voyage. Enfin, Michelle Mourreau nous a soumis des projets tridimensionnels réalisés par ses élèves.

Notre collègue Cathy Mullen, à travers les textes de deux de ses étudiantes en recherche, Jeanette Klein-Ritchie et Christine Stoczek, a exploré les façons d'enraciner dans le vécu les changements auxquels le multiculturalisme nous confrontera. Pour Astrid Lagounaris et trois de ses étudiantes en recherche, divers aspects de la perspective sociologique et multiculturelle ont été abordées.

Ce sont les travaux de Micheline Couture surtout qui ont contribué de façon significative au volet technologique de cette exposition et de son catalogue.

Reste enfin la question de l'apparition des logiciels informatiques. Au plan didactique, il s'agissait d'aller au-delà des effets spéciaux et de convaincre les étudiants de comprendre de quelle manière ce nouveau média changerait les perspectives artistiques et didactiques. Les contributions subséquentes de certains collègues comme Robert Rochon ou Maryse Gagné m'apparurent déterminantes.

Arts médiatiques et refonte des programmes de formation des maîtres en 1999

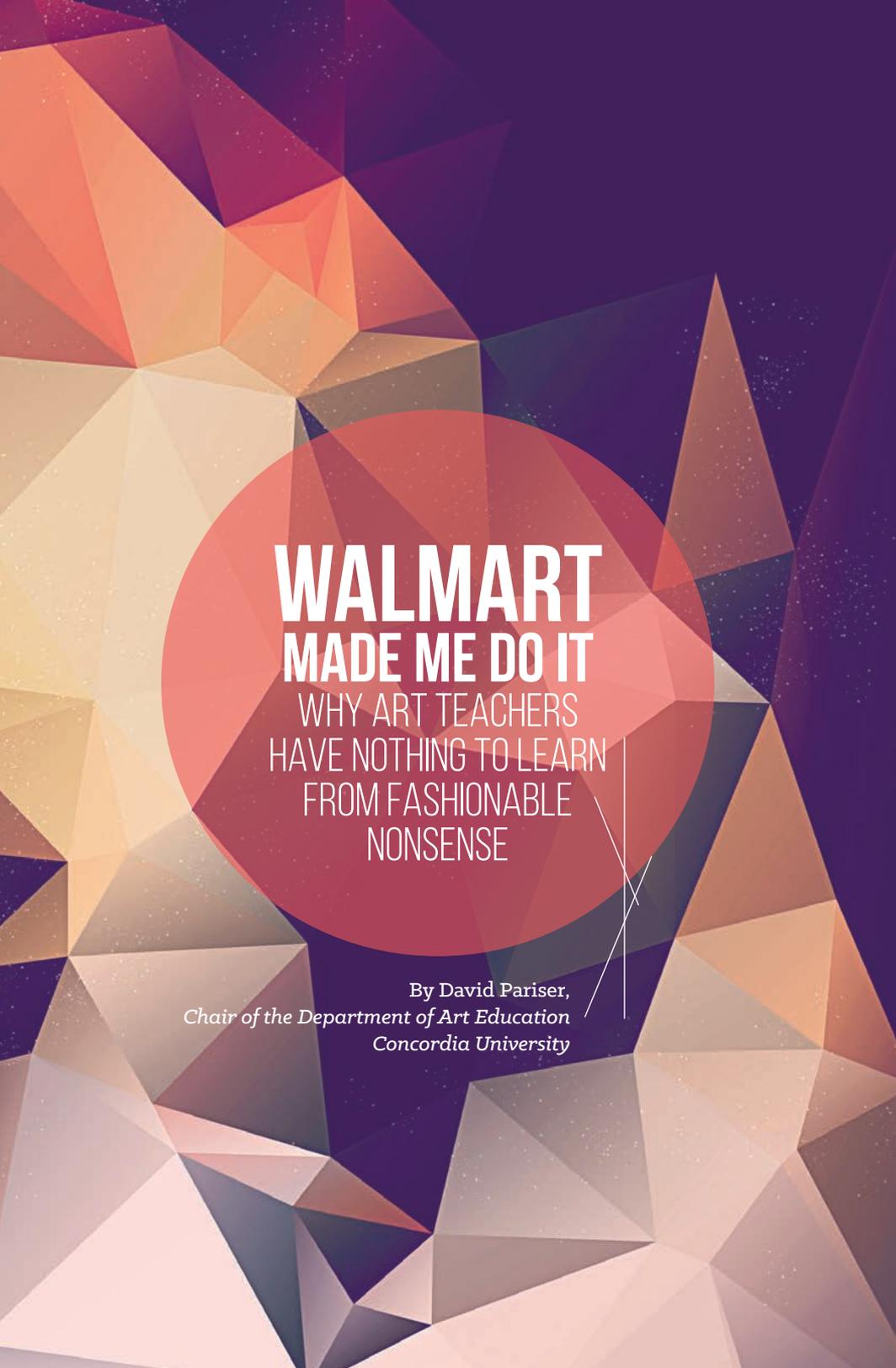
Enfin, la refonte des programmes de formation des maîtres québécois au tournant des années 2000 obligeait les universités à inclure dans la formation de nos futurs enseignants, une formation complémentaire dans une deuxième discipline artistique. Nous avons choisi, à l'UQAM, d'inclure un choix supplémentaire de deuxième discipline artistique, les arts médiatiques. Ce fut une victoire durement gagnée. Au cours des deux années de discussions avec le Ministère de l'Éducation, l'adjoint à la doyenne des études de premier cycle de l'UQAM me disait toujours « Je vous laisse aller Jacques-Albert, mais vous savez que ça ne passera pas au Ministère ». Et pourtant, nous avons réussi. Conscients que l'informatique changerait nos perspectives artistiques, nous avons ainsi ouvert une voie d'accès aux nouvelles formes d'art et aux possibilités didactiques qui en découlent.

En guise de point d'orgue, à l'UQAM, vers 1999, la quasi-totalité des programmes de formation des maîtres fut rapatriée à la Faculté des Sciences de L'éducation, à l'exception des programmes en arts. Quatre collègues ont réussi ce tour de force contre l'administration même de l'université et dans l'indifférence de la Faculté des arts, ce sont les musiciens André Lamarche, Claude Dauphin, la collègue Madeleine Lord en danse et moi-même. Ainsi, notre programme de formation des maîtres en arts appartient encore à la Faculté des arts. Certes, les paradigmes ont beaucoup changé en éducation artistique, mais lorsque les futurs enseignants en arts sont formés dans une école d'art et non dans une Faculté d'éducation, le regard didactique s'en trouve modifié. . . pour le mieux à mon avis.

Références

- AMHEIM, R. (1997). *La pensée visuelle*. Champs, Flammarion,
- BARKAN, M. (1962). *Transition in art education : Changing conceptions of curriculum content and teaching*. *Art Education* 15, p. 12-18.
- BARRETT, T. (1994). *Principle for interpreting art*, *Art Education*, 47(5), p. 9-13.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, A.-M. (1963).
- EFLAND, A. (1988). *How art education became a discipline*, *Art Education*, 29(3), p. 262-281.
- FALLU, J. E., LANDRY, L., LEMERISE, S., PINSONNEAULT, P. et WALLOT, J.-A. (1977). *Considérations sociologiques concernant l'éducation artistique*, *Vision*, 24, p 4-10.
- FRANKSTON, L. (1968). *A talk with Sir Herbert*. *Art Journal*, 27 (4), p. 371-386.
- GAUTHIER, G. (1976). *Les codes de la bande dessinée*, *La revue du cinéma*, Paris.
- GOMBRICH, E. H. (1987). *L'Art et l'illusion : psychologie de la représentation picturale*. Bibliothèque des sciences humaines, Gallimard.
- HAMEL, Théophile, 1852, *Madame Cyrice Têtu, née Caroline Dionne, et son fils Amable*, [Peinture], Québec, Musée national des beaux-arts du Québec, 54,109.
- JOYAL, B. et WALLOT, J.-A. (1995, novembre). *Les collectifs dans la classe d'art : quelques pistes méthodologiques* (p. 157-161), Congrès de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP). Québec. Rapport de Congrès.
- JOYAL, B., WALLOT, J.-A., HAINEAULT, J., et VAILLANCOURT, D. (1998). *La leçon de la feuille de papier*, *La mémoire des arts [+lm]*. Canada : Service de l'audio-visuel de L'université du Québec à Montréal.
- KEPES, G. (1995). *Language of vision*, Dover Publications.
- LACHAPELLE, R. (1996). *Apprendre l'image : Recherches et expérimentations en enseignement des arts au Québec* [Revue documentaire], *Canadian Review of Art Education / Revue canadienne d'éducation artistique*, 23(1), p. 68-69.

- LEMERISE, S. et al. (1978). *Considérations sociologiques concernant l'éducation artistique : le système scolaire et les cours d'arts plastiques*, Association des professeurs d'arts plastiques du Québec.
- MATTIL, E. L. (1966). *A seminar in art education for research and curriculum development, assisted by L. Frankston. Cooperative Research Project V-002*, Pennsylvania State University, University Park.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1982). *Guide pédagogique, Arts plastiques : Secondaire*.
- RICHARD, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts, Jeux et reflets d'identité*, Presses de l'Université du Québec.
- SAINT-MARTIN, F. (1987). *Sémiologie du langage visuel*, Presses de l'Université du Québec.
- TRUDEL, M., WALLOT, J.-A. et BENOÎT, D. (2002). *Le Baroque revisité par des adolescents*, Canadian Review of Art Education/Revue canadienne d'éducation artistique. 29(1), p.35-46.
- VALLERAND, N. (1973). *Rapport sur le secteur des arts présenté à la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal*, Université du Québec à Montréal : département d'histoire de l'art.
- VERREAULT, F. et PELLETIER, M. (1989). *Approches de Questionnement en Appréciation Esthétique*, The Journal CSEA Société canadienne d'éducation par l'art, 20(1), p. 26-35.
- WALLOT, J.-A. (1996, novembre). *L'Image inversée : les procédés d'impression et leur sens à l'école*, Congrès de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP), Québec, Rapport de Congrès.
- WALLOT, J.-A. et JOYAL, B. (1999). *School-community- collaboration and artistic process*. Dans R. L. Irwin et A. M. Kindler (dir), *Beyond the school : Community and institutional partnerships in art education* (pp.29-35), Reston, VA : National Art Education Association.
- WALLOT, J.-A. et JOYAL, B. (2005). *L'aménagement de l'espace et du temps dans la bande dessinée d'art scolaire*, Dans M. Richard, M. (Dir.) *La culture populaire et l'enseignement des arts : Jeux et reflets d'identité*, Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec, p. 193-206.
- WALLOT, J.-A., JOYAL, B. et DEROME, R. (1998). *Sensibilisation à la Joaillerie et à l'orfèvrerie / Discovering jewellery and silversmithing*, CSEA Journal, 30(2).
- WALLOT, J.-A., LEMERISE, S. et JOYAL, F. (1993). *Apprendre l'Image / Discovering the image* [Catalogue d'exposition], Éditions L'Image de l'Art.

The background is a complex, low-poly geometric pattern in shades of orange, red, and purple, set against a dark blue space with white speckles. A large, semi-transparent red circle is centered on the page, containing the main title and subtitle. The title 'WALMART MADE ME DO IT' is in a large, bold, white sans-serif font. The subtitle 'WHY ART TEACHERS HAVE NOTHING TO LEARN FROM FASHIONABLE NONSENSE' is in a smaller, white sans-serif font, stacked in four lines. Below the circle, the author's name and affiliation are written in a white serif font. A thin white line is positioned to the right of the subtitle, extending from the top of the circle down to the author's name.

WALMART MADE ME DO IT

WHY ART TEACHERS
HAVE NOTHING TO LEARN
FROM FASHIONABLE
NONSENSE

By David Pariser,
*Chair of the Department of Art Education
Concordia University*

In this discussion I focus on an article by Tavin and Kallio-Tavin (2014) who suggest using two controversial post-modern artworks as the basis for a socially liberating discussion in the art classroom. My position is that advocating the use of these two offensive and valueless artworks exemplifies the bankruptcy of postmodern theory as a guide for classroom practice because Tavin and

Kallio-Tavin's lesson suggestion is:(a) Encumbered by massive confusion of facts and values , (b) Based on a philosophical approach that has been discredited , and (c) The product of a dogma that has little relevance to the world of the everyday classroom. I begin my critique with the

“ My position is that advocating the use of these two offensive and valueless artworks exemplifies the bankruptcy of postmodern theory as a guide for classroom practice [...] ”

largest underlying issue, one that has existed for as long as facts and values have been distinguishable—that is, at least since the Enlightenment. This issue is most dramatically exemplified in the dispute between the Church and Galileo: Namely, what is to be done when matters extraneous to a discipline (i.e., values as exemplified in morality, politics, or religious doctrine) are considered paramount in the objective practice of scientists (and artists). The Church in its wisdom decided that Galileo's revolutionary insight into the organization and movement of the planets might be good science, but it was very bad religion; as such, this revolutionary insight had to be suppressed because of its effect upon the simple minds of the Faithful. Using the same kind of reasoning, the contemporary guardians of social justice and social engagement insist on the primacy of the same sort of metric when it comes to judging art as it is practiced and taught. Hughes (1993), for example, and many others have noted over the decades that in part as a reaction to the “disinterested/formalist” assessment of art, there is now a tendency to judge the arts and artists first and foremost as agents of progressive social change and only secondarily on their own technical and creative merits.

Of course, it is not just in the arts that this debate has raged as van den Berg (2014) illustrates. He comments on the ongoing struggle between “public sociology” and “professional sociology.” van den Berg insists that the primary task of the social scientist is the disinterested and credible quest for understanding. Or, as he puts it, in defense of the non-activist professional sociologists:

For some of us, it still makes sense to try to understand the world a little better before we rush off to change it. And understanding it is hard enough without being constantly drawn into the political arguments about the urgent need to set right the wrongs of the world. In fact, understanding the world takes quite a different set of skills from what is required for successfully changing it. And the refusal to recognize the difference between the two can only undermine the successful pursuit of both. (van den Berg, 2014, pp. 68-69)

To elaborate, confusing activism with research (or other forms of disciplined practice, such as artistic practice) is to impair and weaken *both* sorts of endeavors.

It is not hard to find a perfect analog in our field of art education to the debate that van den Berg (2014) describes between advocates for activist sociology and “professional” sociology. In the case of North American art education, there is no question that there are educators and researchers at the university level who have tirelessly championed activist art and art practices in the classroom (see Tavin & Ballengee Morris, 2013). This activist stream of art education has a long pedigree, from figures of the 1960s like Lanier (1987) and McFee (1966), to present-day social advocates such as Chalmers (2005), Darts (2006), Duncum (2015), Gude (2004, 2007), Jagodzinski (2010), and Tavin (2014). These art educators are to one degree or another clearly in the “activist” camp and in fact they advocate social change as the ground on which any sort of art education activity is to be erected. A most recent example is Duncum (2015), who lists his three goals for art educators as (a) : Taking seriously the impact of popular culture on the lives of young people, (b) : Offering the practical skills and knowledge that students so badly need in order to express themselves and (c) to encourage art teachers to , “...critique the normative and often offensive values of popular culture” (Duncum, 2015, p. 305). These first two items are sound and laudable. The third, however is controversial and politically loaded. This last item is clearly a political rather than an aesthetic or purely educational goal. He assumes that “teacher knows best” and that there is no room for debate on the merits of late capitalist culture.

The prevalence of such progressive politics as a default position for many art educators has generated some understandable anxiety and criticism from those who do not blindly adhere to this political position. As an example, Kamhi (2010) wrote an inflammatory piece on “the hijacking of art education” where she paints a sensational picture of cultural Marxists taking over education in general and art education in particular. Although her fears are overblown, I agree that the intrusion of a specific political progressive agenda into the practice of art education is as unwelcome as the Church showing Galileo the instruments of torture.

“ The prevalence of such progressive politics as a default position for many art educators has generated some understandable anxiety and criticism from those who do not blindly adhere to this political position. ”

Teachers should impart knowledge and should help their students generate understanding rather than simply urging them to take political action as no less an educator than McCourt (2005) illustrates in his professional autobiography. This master teacher, a genius of educational invention and practitioner without peer, recalls the time when he asked his high school students to write about Dickens’ Tale of Two Cities. The students whined and complained, so McCourt unleashed a political tirade against these heartless bourgeois kids. But he caught himself in mid-oration:

To the barricades, *mes enfants*... Even during the rant I knew they were seeing me as another great predictable two-faced pain in the arse. Did they know I was enjoying it? Teacher as demagogue. It wasn't their fault if they were bourgeois and comfortable, and wasn't I carrying that old Irish tradition of begrudger? So back off Mack. (McCourt, 2005, pp. 191-192)

Implicit in McCourt's comments is the idea that rabble-rousing is not a practical or legitimate activity for teachers. Get the kids to become knowledgeable and understand the world they live in, then political action may follow.

Which brings us to the adherents of post modernism. In many cases the activist educators we have noted are also enthusiastic practitioners of postmodernism. In spite of the substantial criticisms that address the Postmodern project in general (Nussbaum, 1999; Pinker, 2002; Sokal & Bricmont, 1998; van den Berg, 1996, 2014) and the problems associated with applying it to art education (Kamhi, 2010; Kindler, 2009; Pariser, 2009), this philosophical turn of mind has had a significant influence on art education curricula and lesson planning (Gude, 2004, 2007). Gude (2007) suggests a postmodern inspired curriculum based on her eight postmodern principles. However, as I intend to show, not only does the postmodern approach taint an understanding of the world with prescriptions for change, but the pseudo-scientific bases for this approach have been characterized by scholars and critics as obscure and poorly reasoned. Thus, it seems well to reconsider curricular recommendations that are based on such an insecure foundation.

The physicist Sokal (1996) revealed the nonsensical aspects of what passes for postmodern theory. He published an article that consisted of half-digested scientific mumbo jumbo and copious citations from the mandarins of high postmodernism. His piece starts with a refutation of positivism and moves on to an attack on the Enlightenment and all the other postmodern *bêtes noires*. To the discomfort and embarrassment of the reviewers and editors of the prestigious literary journal *Social Text*, once the article appeared in print, Sokal revealed his hoax: There was little in the article that any competent physicist or mathematician could understand, let alone endorse. It was nonsense from end to end. As Pollitt (1996) observed, it would seem then that Sokal's paper was accepted and published in part because it paid due homage to certain key postmodern thinkers and also because it took the correct political position. There was, of course, an expression of tremendous outrage once the hoax was revealed. But Sokal made his point: Postmodernists had no grasp of sophisticated scientific concepts, and they were easily seduced not only by pseudo science but also by the politics of the text.

Sokal and Bricmont's book published in 1998 developed Sokal's point further. They offered a meticulous critique of the most important postmodernists (e.g., Lacan, Kristeva, Irigaray, Latour, Baudrillard, Deleuze,) Sokal and Bricmont (1998), both scientists and progressive

Leftists, took these thinkers to task for their attempt at using scientific concepts, logic, and mathematics with no real understanding of what they were doing.

One of the thinkers that they studied closely was Lacan (1998) and as he forms much of the basis for the classroom suggestions offered by Tavin (2014) as well as Tavin and Kallio-Tavin (2014), which are the focus of this essay, it is useful to offer Sokal and Bricmont's (1998) summative comments on this luminary. They conclude that Lacan has succeeded in developing not philosophy, not psychology, but a species of "secular religion":

The most striking aspect of Lacan and his disciples is probably their attitude towards science, and the extreme privilege they accord to "theory" (in actual fact to formalism and word play) at the expense of observations and experiments. ... Before launching into vast theoretical generalizations, it might be prudent to check the empirical adequacy of at least some of its propositions. But, in Lacan's writings, one finds mainly quotations and analyses of texts and concepts. . . . One is then faced with what could be called a 'secular mysticism': mysticism because the discourse aims at producing mental effects that are not purely aesthetic, but without addressing itself to reason; secular because the cultural references (Kant, Hegel, Marx, Freud, mathematics, contemporary literature ...) have nothing to do with traditional religions and are attractive to the modern reader. Furthermore, Lacan's writings became over time, increasingly cryptic - a characteristic common to many sacred texts - by combining plays on words with fractured syntax. . . . One may then wonder whether we are not, after all, dealing with a new religion. (Sokal & Bricmont, 1998, p. 37)

In their conclusion, the authors itemize three of what they consider are the most harmful outcomes of the postmodern fad: "Postmodernism has three principal negative effects: a waste of time in the human sciences, a cultural confusion that favors obscurantism, and a weakening of the political left" (Sokal & Brickmonet, 1998, p. 206). To elaborate on these three points; (a) given that Postmodernism presents a highly subjective, and irrational approach to problem solving, it offers nothing of value in the way of a systematic approach to questions raised in the human sciences. (b) postmodern discourse is notorious for its dense impenetrability; and (c) there is the issue of weakening the progressive Left. As an example of the second point, one of the most notorious practitioners of obfuscatory prose is Butler (1990). This author has won "prizes" for penning texts that defy understanding. In her own defense, Butler insists that obscure prose provides lots of space for interpretation which is the best defense against Fascism. In support of the third point, Sokal and Bricmont (1998) note :

But the most important problem is that any possibility of a social critique... becomes logically impossible, due to the subjectivist presuppositions. If all discourses are merely “stories” or “narrations”, and none is more objective or truthful than another, then one must concede that the worst sexist or racist prejudices and the most reactionary socio-economic theories are “equally valid”, at least as descriptions or analyses of the real world (assuming that one admits the existence of a real world). Clearly, relativism is an extremely weak foundation on which to build a criticism of the existing social order. (p. 209)

In other words, the authors of this critique (who are sympathetic to progressive thought) make a variant of the same point as van den Berg (2014). That is, to change the world for the better takes one set of tools, but to understand the world takes another. Confusing these two imperatives makes neither one possible. As the authors observe, the Postmodernists with their staunch anti-positivist bias effectively make it impossible to understand the world in any reliable fashion.

Of the activist art educators listed on page 3 of this text, there are a number who draw heavily on postmodern thinking, and who have a disproportionate impact on art educators. Given the shaky foundations of postmodernism as demonstrated by Sokal and Bricmont (1998), I am herewith presenting this essay as a cautionary note for classroom teachers who are thinking of adopting curricula and practices founded on this philosophical point of view.

The excesses to which a postmodern approach to teaching art can lead are well illustrated in the recent writings of Tavin (2014) as well as Tavin and Kallio-Tavin (2014). Tavin (2014) clearly relies for his critique and suggestions on the works of key postmodern theorists, notably Zizek (2008), Lacan (1998), and Levinas (2009). In two recent articles, Tavin addresses art teachers directly and makes teaching suggestions (Tavin, 2014; Tavin & Kallio-Tavin, 2014). However well meant, Tavin’s suggestions of artwork to examine in the classroom seem perverse, if not downright pernicious. Both artworks deal with two varieties of “violence” as understood from a postmodern perspective.

The shorter of the two articles (Tavin, 2014) is published in a journal explicitly intended for art teachers. He offers bad news: Thanks to humanity’s reliance on language, we are doomed to continuously suffer what he calls “objective violence.” Borrowing from Zizek (2008), Tavin (2014) offers the distinction between “subjective violence,” which is what we would normally call simple violence—physical assaults and brutalizations. And then there is so-called “objective violence” which is the unspoken, unobserved violence that flows from inequities and power dynamics in social systems—thus gender and economic

inequalities, and racism are examples of “objective violence.”¹ Apparently language and socialization generate objective violence; teaching is, of course, yet another space for “objective violence.” Tavin does acknowledge the good intentions of teachers, but dismisses them as doomed due to the fact that teachers may not be privy to Tavin’s or Zizek’s grand and gloomy insights.

Forms of objective violence are always at the heart of schooling, including art education. Objective violence is the necessary condition of subjectivity, for learning: of the demand to “become” someone, or something. The task, then, is not to try to eradicate objective violence in art education—which is impossible—but to consider how the veil of non-violence over art education makes the field violent in the first place. (Tavin, 2014, p. 45)

The above quote suggests that the educational project, as an agent of socialization, exacts a high price. This notion that an individual must give up some aspect of their own inner life, must “sublimate” their own impulses and channel them into acceptable behavior is not novel. The Romantics and then Freud, suggested that a social compact of any sort requires that the constituent individuals must repress their most fundamentally anarchic and/or egocentric impulses. Freud theorized that impulse control was one of the prices people pay for creating their social worlds. Nevertheless, the Freudians and their followers did not suggest that education itself was a “violent” exercise, doomed to failure. But for Tavin it is not only our social organization that cripples and distorts our psyches. The simple fact is that we are symbol-using animals and this is sufficient to condemn us all to labor under the burden of the “objective violence” of “the word.” Given Tavin’s dismal perspective on the human condition² and on the lives of children in schools, the question poses itself: Why bother to teach art, or anything else?

The joint article published by Tavin and Kallio-Tavin, (2014) brings these issues (violence and symbol use) into sharper focus. The authors present for our consideration two conceptual works by two contemporary artists whose videotaped performances ostensibly elucidate questions of subjective violence. To their credit, the authors admit that there

-
1. This formulation has its origins in Lyotard’s (1984) writings although this author’s name is nowhere to be seen in Tavin’s essay.
 2. These insights on the pervasiveness of violence are not shared by Pinker (2012). The noted social psychologist and linguist who recently made the claim that in our day—news reports and flashy journalism aside—the world is a less violent place than it was 200 years ago. The good news, says Pinker is that humanity is capable of moderating the scourge of violence. That, in fact, we are not doomed to live passively under its various forms as Tavin suggests.

might be some difficulty introducing these works into an art classroom, but they are convinced that exposing students to these works might serve to awaken the students to the fact that they are prisoners in an oppressive and inherently violent system.

One work is by the Chinese artist Zhu Yu (2000). It consists of a performance in which the artist purports to eat the cooked flesh of dead babies after emerging from a restaurant. This work, Tavin and Kallio-Tavin (2014), speculate can be understood as demonstrating the artist's concern with "a lack of effective forums to express concern and dissent regarding the political economy—the move towards communist-capitalism" (p. 428). There is no explanation for the magic of this mapping from the grotesque artistic display to a critique of contemporary Chinese culture. How we move from A (the form and content) to B (the interpretation) is not explained, thus if we accept their interpretation, we do so on faith. The interpretation is the product of an ideologically grounded imagination³. A later hermeneutic attempt, based on the same work, fares hardly any better due to its highly specialized language. The authors propose that when we witness the artist's performance, it can be seen as an encounter with the Real psychic dimension of bodily experience

as a form of negativity of distance . . . the collapsing of distance between subject and object , helps to create enough distance from our loss of intimacy to paradoxically bring us closer to thinking about the Other. (Tavin & Kallio-Tavin, 2014, p. 429)

Is this a coded description of how artful cannibalism brings us closer to the Other?

It would seem that the authors are using Zhu Yu's video as a screen upon which they can project their concerns. No attempt is made to explain what elements in the work permitted the authors to arrive at their interpretations. This is a key element in any credible interpretation (Barrett, 2003). Apparently, the repulsive and sensational quality of the work itself is what recommends it to the authors' attention.

The second work that the Tavin and Kallio-Tavin (2014) propose for art teachers to use in the classroom, is equally nauseating: The Finnish artist Mäki (2005) makes a video in which he documents the decapitation of a cat, and then his masturbation on the severed head. Once again, and for no apparent reason, the authors and the artist suggest that this cruel and tasteless act is a critical response to an economic problem—in this case, the depredations of late capitalism (the same evil interloper as in Zhu Yu's piece) and the hidden toll of "objective" violence.

3. One notes that even though the artwork references a totalitarian regime, the true evil is capitalism, rather than the omnipresent all-powerful state.

Mäki contended that, through his artwork, he tried to analyze the forms of violence that are consciously part of his subjectivity, what other forms of violence are somewhere out there and what forms of violence he unconsciously participates in by living in a capitalist society. (Tavin & Kallio-Tavin, 2014, pp. 430-431)

In other words, Walmart made me do it! just as Walmart made Zhu Yu eat baby flesh.

Tavin and Kallio-Tavin (2014) must find that both artworks have some sort of merit otherwise they would not use them as examples, nor would they suggest that such works might be usefully considered in an art class—presumably in the upper grades, if any. According to the authors the merit of these works is that they are political and may perhaps cause the audience to think more deeply about violence of all sorts. The authors propose that showing these works would be useful because

both artworks, which address violence, may instigate an affective antagonism between *jouissance* and social prohibitions and raise ethical questions about subjectivity and goodness. (Tavin & Kallio-Tavin, 2014, p. 426)

I note that in the two articles there is not a word about the aesthetic or formal properties of the two performances.

Again, how such considerations are supposed to arise from encouraging students to consider a debased and ugly spectacle, (from which they will certainly not derive any pleasure..) is not addressed at all. The “subjective” violence in these works is gratuitous—no matter how baroque the explanations and analyses offered may be. Louis Bunuel and Salvador Dali famously used a shocking act of violence at the start of their film *Un Chien Andalou*. Their purpose was simply to *epater les bourgeois*—neither more nor less. I suspect that the motivation of the two artists whose videos are recommended for classroom use, was far closer to that of the bad boy Surrealists than to the desire for the deep economic and psychic analysis proposed by Tavin and Kallio-Tavin (2014).

With the fervor of Baptist preachers warning their flock of Hell Fire, Tavin and Kallio-Tavin (2014) put into sharp focus the great abyss which lies at the heart of human consciousness. The difference between the Baptist preachers and our two Post Modern exegetes, is that for the Christian faithful Hellfire is not inevitable, while for those thrust into the Post Modern predicament, there is no escape from the dreaded “split subject.” As they put it:

In Lacanian theory . . . the unconscious void of the subject, the Real, cannot be healed. . . . While the motivation to search for a utopian ideal of universal humanity and goodness through art is worthy and admirable, it substitutes symbolic assurance for the ambiguity of the Real—and as a consequence offers up only a narrow set of examples: mostly beautiful, pleasant, kind, and subjectively non-violent artworks that elicit certain kinds of pleasure, wonder and enjoyment (Tavin, 2007). The unintended result may exclude pain, discomfort and trauma from the register of ethics for art education. (Tavin & Kallio-Tavin, 2014, p. 433)

Having dismissed Kindler's (2009) telling critique of some contemporary art which she characterizes as nothing more than exercises which transgress and question with little or no aesthetic or intellectual engagement (very much like the two works foregrounded by Tavin and Kallio-Tavin), the authors chide Kindler for presenting an argument against the use of such transgressive work in the classroom. The authors' closing remarks in the above quote reveal a bizarre myopia when it comes to recognizing the incontrovertible fact that high art as well as popular art, and art in all media has, since antiquity, and across the planet, dealt with precisely the elements that Tavin and Kallio-Tavin claim are excluded.

A perfunctory list of works and artists may serve to demonstrate the untenable nature of their claim. Consider, in no special order: works by Goya, Edvard Munch; and devotional church art depicting precisely "pain, discomfort, and trauma" (Tavin and Kallio-Tavin, 2014, p. 433) (i.e., Grunewald's Eisenheim Altar, various and sundry martyrdoms); Buddhist depictions of demons and people in Hell; Francis Bacon's work, the work of Lucien Freud or Kathe Kollwitz; Classical Greek statues such as the *Laocoon*,—the list of artists and works dealing with the three topics is long and universal.

Cross culturally and historically these three topics are as prevalent as the jollier and more comforting artwork of which our two Puritan authors so sternly disapprove. Tavin and Kallio-Tavin (2014) suggest that introducing the two art pieces into a classroom might usefully get students to consider ethical questions related to their Great Satan-capitalism. I presume that such questions might be along the following lines: Is the culture of late capitalism—and the straight jacket of language, which imprisons us all— any more brutal and than the act of eating a dead baby?

“ Cross culturally and historically these three topics are as prevalent as the jollier and more comforting artwork [...] ”

For a far more effective and artistic polemic that uses exactly the same motif (i.e., eating babies), I would suggest that Tavin, Kallio-Tavin, and Zhu Yu consider Swift's (2008) essay

titled from 1729, “A Modest Proposal.” The Anglo-Irishman has scooped the artist Zhu Yu by almost three centuries and Swift’s work derives its power through his artful use of irony rather than through brute shock value. Swift is considered one of the pre-eminent satirists of the English language. Raised in Ireland, he was appalled by the economic plight of the peasants. In “A Modest Proposal,” he suggests that the Irish poor folk could improve their lot by selling their young children as food to the wealthy landowners. For additional grim humor he includes recipes for cooking the children to best advantage. This is satire and does not require a literal demonstration. Swift is a skilled enough writer to make his brilliant point without stooping to the sort of shocking literalism that blunts the force of satire.

The outstanding question about the two artworks proposed by Tavin and Kallio-Tavin (2014) is quite simple: did the artists choose the best, most effective way of asking some legitimate questions, or were they so anxious to shock their audiences into reflection that they merely bludgeon them into silence? Greater artworks of the sort earlier mentioned, deal with issues of suffering and pain, but do so with craft, skill, and intelligence. It is in fact the much maligned aesthetic components of the greater works that guarantees that they will speak to humanity over the centuries and across cultures. This is the reason why teachers should expose their students to high quality visual works from High and Popular culture that address basic human questions with intelligence, skill, and aesthetic impact.

“ Did the artists choose the best, most effective way of asking some legitimate questions, or were they so anxious to shock their audiences into reflection that they merely bludgeon them into silence? ”

Legitimated by appearing in the pages of a prestigious American journal of *Art Education*, Tavin and Kallio-Tavin (2014) encourage art teachers to use unworthy, sensational artwork in their classrooms. Such suggestions if acted upon, could have disastrous consequences for art education. Not only are Maki’s and Zhu Yu’s works without merit, but there is plenty of other better artwork available to teachers that can present the same problems for students to mull over. And if, against all odds, such work is introduced into the classroom, it may well convince administrators—who already have their doubts about art programs—that there really is no value to the study of art.

If we build our educational houses on shifting sands, they will not stand for long. Postmodernist activists such as Tavin and Kallio-Tavin (2014) offer unwise council to teachers. Apart from the conceptually ill-founded nature of their advice, they ignore or deliberately flout the notion that a teacher is a professional hired by a community and entrusted with conveying the values of that community. There exists a contract and a relation of trust between teacher and community. It seems reasonable to assume that most communities adhere to traditional values of kindness, dignity, and respect for fellow creatures. It would take a most unusual community that would be comfortable with a

teacher who exposed their children to the gratuitously cruel and disturbing artworks of the sort promoted by Tavin and Kallio-Tavin.

The authors perversely recommend material that stands out only on the basis of its offensiveness and brutality. Their educational program is an incompatible mix of social justice and despair at the human condition. They are convinced that the business of education is to acquaint our students with the flawed and fragmented nature of the human condition and to inoculate our students against the virus of Late Capitalism. But this cannot be the basis upon which any teacher is likely to be hired or kept on.

As we have seen, the work of Sokal and Bricmont (1998) reveals the unsound and sophistic foundations on which some of the educational claims that we have encountered are based. It is also clear that Tavin and Kallio-Tavin (2014) are simply interested in promoting art education as an exercise in political indoctrination. In the internal academic debate that animates educational circles and art education in particular, the two authors are activists first and teachers second. They, like many postmodernists, have a good idea of what their ideal world should look like, but are not interested in helping students to imaginatively construct and understand their own versions of that world. You have been warned.

References

- BARRETT, T. (2003). *Interpreting art: Reflecting, wondering and responding*. New York, NY: McGraw Hill.
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble: Feminism & the subversion of identity*. UK: Routledge.
- CHALMERS, G. (2005). *Visual culture education in the 1960's*. *Art Education*, 58(6), 6-11.
- DARTS, D. (2006). *Art education for a change: Contemporary issues and the visual arts*. *Art Education*, 59(3), 6-12.
- DUNCUM, P. (2015). *A journey toward an art education for wired youth*. *Studies in Art Education*, 56(4), 295-306.
- GUDE, O. (2004). *Postmodern principles: In search of a 21st century art education*. *Art Education*, 53(1), 6-14.
- GUDE, O. (2007). *Principles of possibility: Considerations for a 21st century art and culture curriculum*. *Art Education*, 60(1), 6-17.
- HUGHES, R. (1993). *The culture of complain: The fraying of America*. New York: Oxford University Press.
- JAGODZINSKI, J. (2010). *The site/sight/cite of Jacques Lacan or forget Slavoj Zizek? Implications for art and its education*. *Visual Arts Research*, 36(2), 15-37.

- KAMHI, M. M. (2010, April). The hijacking of art education. *Aristos*. Retrieved from <http://www.aristos.org/aris-10/hijacking.htm>
- KINDLER, A. (2009). Art and education in an age of globalization. In E. Delacruz, A. Arnold, A. Kuo, & M. Parsons (Eds.), *Globalization and art education* (pp. 151-157). Reston Virginia: National Art Education Association.
- LACAN, J. (1998). *The seminar of Jacques Lacan, Book XX, Encore 1972-1973*. Edited by J.-A. Miller (Ed.). (B. Fink, Trans.). New York: Norton.
- LANIER, V. (1969). The teaching of art as social revolution. *Phi Delta Kappan*, 50(6), 314-319.
- LANIER, V. (1987). Misdirections and realignments. In D. Blandy & K. G. Congden (Eds.), *Art in a democracy* (pp. 4-12). New York: Teachers College Press.
- LEVINAS, E. (2009). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- LYOTARD, J. F. (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MAKI, T., (2005). *My Way, Kissa* (Cat). Retrieved from www.teemumaki.com/essaysKissa.html
- MCCOURT, F. (2005). *Teacher man*. New York: Scribner.
- MCFEE, J. K. (1966). Society art and education. In E. L. Mattil (Ed.), *A seminar in art education for research and curriculum development, cooperative research project V002* (pp. 122-140). The University Park: Pennsylvania State University.
- NUSSBAUM, M. (1999, February 22). *The professor of parody*. *The New Republic*. Retrieved December 16, 2010, from <http://www.tnr.com/index.mhtml>
- PARISER, D. (2009). *Just remember, wherever you are, there you are, or, how postmodern rhetoric impoverishes art teaching*. *Canadian Art Teacher*, 8(1), 26-34.
- PINKER, S. (2002). *The Arts, in The blank slate: The denial of human nature*. New York: Viking Penguin, 400-420.
- PINKER, S. (2012). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. New York: Viking Books.
- POLLITT, K. (1996, June 10). *Subject to debate: Pomolotov cocktail*. *The Nation*, 262(23), 9.
- SOKAL, A. (1996). *Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of quantum gravity*. *Social Text*, 46/47, 217-252.

- SOKAL, A., & Bricmont, J. (1998). *Fashionable nonsense: Postmodern intellectuals' abuse of science*. New York: NY: Picador.
- SWIFT, J. (1729/2008). *A modest proposal for preventing the children of poor people from being a burthen to their parents or country, and for making them beneficial to the publick*. <http://www.gutenberg.org/files/1080/1080-h/1080-h.htm>
- TAVIN, K. (2014) Art Education is Violent. *Art Education*, 67(3), 44-46.
- TAVIN, K., & BALLENGEE Morris, C. (Eds.). (2013). *Stand(ing) up, for a change: Voices of arts educators*. Reston, VA: National Art Education Association.
- TAVIN, K., & KALLIO-TAVIN, M. (2014). The cat, the cradle, and the silver spoon: Violence in contemporary art and the question of ethics for art education. *Studies in Art Education*, 56(1), 426-427.
- VAN DEN BERG A. (1996). Liberalism Without Reason? *Contemporary Sociology*, 25 (1), 19-25.
- VAN DEN BERG, A. (2014). Public sociology, professional sociology, and democracy. In C. J. Schneider & A. Hanemaayer (Eds.), *The public sociology debate: Ethics and engagement* (53-73). Vancouver: UBC Press.
- ZHU Y., (2000). Eating People. Performance, Shanghai Arts Festival.
- ZIZEK, S. (2008). *Violence*. New York, NY: Picador.

Note

The author thanks Anna Kindler for her comments on a draft version of this essay.



aqésap

Édition