

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS PLASTIQUES

OPTION ÉDUCATION

PAR

CAROL DALLAIRE

B.A.V., B.Ed.

LA PLACE DU SPÉCIALISTE DANS L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE DANS LES ÉCOLES

DU SAGUENAY- LAC-SAINT-JEAN.

AVRIL 1990



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

**Ce travail de recherche a été réalisé
à l'Université du Québec à Chicoutimi
dans le cadre du programme
de maîtrise en arts plastiques extensionné
de l'Université du Québec à Montréal
à l'Université du Québec à Chicoutimi**

RÉSUMÉ

Ce mémoire se propose, en prenant principalement appui sur les données, les recommandations et les commentaires recueillis dans le **Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire au Saguenay-Lac-St-Jean**, dans le **Mémoire sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires du Québec** ainsi que dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé **L'éducation artistique à l'école**, d'analyser et d'évaluer dans un premier temps la place que tient dans la région l'enseignement des arts plastiques. Dans un second temps, seront présentées les réactions des enseignants -titulaires et spécialistes en arts plastiques- face à ces programmes au primaire et au secondaire. Cet exercice nous permettra de constater la volonté de la majorité de ces professionnels de voir s'implanter de façon vigoureuse un enseignement de qualité en arts. Bien qu'il devienne dès lors possible de nommer et d'analyser les principaux besoins liés à cette qualité d'enseignement recherchée, il nous est apparu nécessaire, dans le cadre de ce mémoire, de ne porter notre attention que sur un seul de ces besoins, en englobant plusieurs; celui de la nécessité de voir des spécialistes, formés adéquatement dans cette discipline, enseigner les arts plastiques au primaire et au secondaire.

Il nous sera possible d'analyser l'importance de la présence de ces derniers tant au niveau de la démarche pédagogique qu'au niveau de la reconnaissance des arts plastiques comme discipline. Il sera également possible d'analyser les besoins et les outils de formation et de perfectionnement disponibles pour leur venir en aide. Ainsi porterons-nous quelques instants notre attention sur la formation en enseignement des arts à l'université de même que sur le perfectionnement professionnel tel que vécu dans les écoles, sans vouloir d'aucune façon en faire le procès. Nous tenterons également de proposer certaines hypothèses de travail concernant la formation ou le perfectionnement personnel des spécialistes en arts plastiques.

Table des matières

Résumé du mémoire.....	ii
Table des matières.....	iii
Introduction.....	1
1. Sommaire.....	1
A. Contexte de la recherche.....	1
B. Sources des données.....	3
C. Méthode de collection des données.....	4
D. Importance de la recherche.....	5
2. Hypothèses et résultats.....	6
3. Cadre général de la problématique.....	8
 Chapitre I.....	 11
De la nécessité des spécialistes en arts plastiques dans les écoles.....	12
1. Présentation.....	12
2. De la nécessité des spécialistes en arts plastiques.....	15
3. Une image de l'ambiguïté.....	22
4. Comment se fait-il qu'il y ait si peu de professeurs en arts plastiques dans les écoles du Québec ?.....	 24
 Chapitre II.....	 30
1- PROACTA.....	31
2- Student Experience in Art Under Different Staffing Arrangements	34

Chapitre III	40
Nécessité d'une formation universitaire pratique et pertinente pour les spécialistes en arts plastiques	41
1. Situation actuelle	41
2. Propositions	47
3. À propos de certains arguments.....	50
4. Pour une approche globale.....	53
 Chapitre IV.....	 55
Pour un développement personnel et créateur des spécialistes en arts plastiques	56
1. Portrait du spécialiste en arts plastiques	62
2. Situation du perfectionnement en arts plastiques dans la région	63
3. Un exemple	66
4. Quelques propositions	68
- Ateliers de perfectionnement en arts plastiques (1980-1988).....	68
- Projet-pilote d'intégration d'artistes dans les écoles.....	74
- Pour une nouvelle stratégie d'apprentissage?	74
- Pour une approche individuelle	76
 Conclusion.....	 81
Bibliographie	90

Annexes

Annexe I -	PRSIPAP.....	96
Annexe II -	La logique du dialogue et la transmission du Savoir	181
Annexe III -	Les Mots et les Mots ou l'apprentissage de l'abstraction	201
Annexe IV-	Ateliers de perfectionnement en arts plastiques	214
Annexe V -	La Photographie à l'école	235

Liste des Tableaux

1. Tableau 1 : Rapport entre présence de spécialistes et implantation des programmes d'arts plastiques	21
2. Tableau 2 : Comités de parents : connaissance des programmes d'arts plastiques	26
3. Tableau 3 : Sessions de perfectionnement	59
4. Tableau 4 : Qualifications des spécialistes en arts plastiques au primaire et au secondaire	62
5. Tableau 5 : Sources de l'aide pédagogique pour les spécialistes en arts plastiques	64

INTRODUCTION

I - Sommaire

A - Contexte de la recherche

Dix ans après la sortie des programmes d'arts plastiques du ministère de l'Éducation, l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP) désirait savoir où en était rendue l'implantation de ces programmes au sein des écoles primaires et secondaires du Québec.

La révision des programmes, il ne faut pas l'oublier, en ce qui a trait à l'enseignement des arts plastiques, avait été entamée en 1942 par la commission des programmes et des manuels du comité catholique. On y faisait mention de l'importance de voir se retrouver au programme les arts plastiques et la musique. Cependant, c'est le programme de 1948, "le nouveau programme" qui devait reconnaître officiellement l'importance du dessin et de la musique dans les programmes scolaires. Celui-ci proposait des directives pédagogiques visant à faire de ces deux disciplines une "matière essentielle à la formation de l'homme". Il faut attendre le **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**, c'est-à-dire, le **rapport Rioux**, en 1969, pour voir se préciser l'essence des orientations

retenues depuis lors pour l'enseignement des arts à l'école.

Il est, à ce point, important d'indiquer ici une source de référence importante mais méconnue. Il s'agit du texte d'une communication réalisée par Madame Suzanne Lémerise lors du congrès Vivre l'Art, Montréal '85. Cette communication - publiée uniquement dans les actes du colloques - intitulée **Histoire de l'enseignement des arts au Québec au niveau du primaire et du secondaire dans le secteur public**, retrace chronologiquement et de façon claire les moments importants de cette histoire. La requête de l'AQESAP se situe donc, il est important de le souligner, à l'intérieur ce contexte, de ce désir de promouvoir l'éducation par les arts.

Les représentants de toutes les régions du Québec furent donc invités à réaliser un sondage dans leurs commissions scolaires afin de pouvoir dresser, suite à la compilation des données de différents rapports régionaux, un portrait aussi réaliste que possible de l'implantation des arts plastiques dans l'ensemble de la province. Il nous fut proposé en octobre 1988 par Madame Céline Roberge, répondante régionale de l'AQESAP à cette époque et par Monsieur Denis Langlois, directeur de la maîtrise en arts plastiques à l'UQAC, d'effectuer cette recherche pour le Saguenay- Lac-Saint-Jean¹. Il est important de noter que le présent mémoire utilise comme sources de données privilégiées, les informations recueillies au cours de cette recherche.

¹ Cette recherche fut intitulée Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Afin d'alléger le texte nous utiliserons le terme PRSIPAP.

Ce projet devait toucher principalement les titulaires du primaire, les spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire, les directeurs à l'enseignement, les directions d'écoles primaires et secondaires, les départements d'arts plastiques collégiaux et universitaire. Il nous apparut indispensable de faire participer à cette recherche les conseillers pédagogiques, les orienteurs de même que les comités de parents.

L'ensemble du projet devait se tenir d'octobre 1988 à avril 1989, date du dépôt des mémoires régionaux à l'AQESAP.

B- Source des données

Afin de pouvoir dresser un portrait-type de l'implantation des programmes d'arts plastiques, une batterie de questionnaires fut réalisée; ces questionnaires, administrés sur une base volontaire, étaient adressés spécifiquement aux directions de toutes les commissions scolaires de la région, à tous les conseillers pédagogiques en arts plastiques, à toutes les directions d'écoles primaires, secondaires et polyvalentes, aux comités de parents, aux spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire, aux titulaires du primaire de même qu'aux orienteurs du secondaire. Il nous a fallu nous fier à l'honnêteté et à la conscience professionnelle des intervenants en ce qui concerne l'objectivité et la constance des données. Chacun des envois faits aux commissions scolaires contenait, en plus des questionnaires spécifiques, une lettre de présentation du projet adressée aux directeurs à l'enseignement. Il est possible de retrouver l'ensemble de ces documents en annexe du **Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques**

au primaire et au secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

C- Méthode de collection des données

Suite à l'envoi des questionnaires, un appel téléphonique d'information fut adressé à tous les directeurs à l'enseignement des commissions scolaires. Un second appel effectué quelques semaines plus tard devait nous permettre de connaître la progression du projet à l'intérieur de chacune des commissions scolaires. Un troisième appel devait nous permettre de vérifier les causes du non-retour des questionnaires relatifs au projet².

L'échantillon de départ était constitué de 14 directeurs à l'enseignement, 14 conseillers pédagogiques, 14 orienteurs, 164 directions d'écoles primaires, secondaires et polyvalentes, 164 groupes d'enseignants du primaire et du secondaire, titulaires et spécialistes en arts plastiques, 164 comités de parents, 3 CEGEP et l'UQAC. La recherche se restreint à utiliser uniquement les questionnaires ayant été retournés avant le 12 février 1989; le nombre des répondants se présentant comme suit : 7 directeurs à l'enseignement, 6 conseillers pédagogiques, 5 orienteurs, 51 directions d'écoles primaires, plus d'une centaine de formulaires de titulaires du primaire, 14 spécialistes en arts plastiques du primaire, 14 spécialistes en arts plastiques du secondaire, 16 directeurs d'écoles secondaires ou de polyvalentes, dont deux oeuvrant dans une institution privée, 4 titulaires du secondaire, 34

² Certaines directions de commissions scolaires ont allégué qu'elles n'avaient aucune raison valable de participer à ce projet, cette recherche ne relevant pas du ministère de l'Éducation. Nous ne pouvons que regretter cette décision qui va à l'encontre des objectifs poursuivis par la Direction générale du développement pédagogique dans son document intitulé Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire.

comités de parents, 2 CEGEP. Il faut noter que certaines données recueillies par téléphone ne purent être compilées dans le cadre du projet.³

D- Importance de la recherche

Ce projet aura permis d'évaluer l'implantation et l'application des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire du point de vue des divers intervenants ainsi que d'identifier les problèmes rencontrés lors de l'implantation et de l'application des programmes. Cette recherche aura également permis d'examiner différents aspects de l'enseignement des arts plastiques, par exemple, le rôle et la compréhension du travail du spécialiste, la place que tient l'art à l'école, la qualité du soutien à l'enseignement et la formation des maîtres. Il aura été de même possible d'examiner les problèmes inhérents à ces situations et les solutions possibles proposées par les divers intervenants. Cette recherche met en lumière la notion d'intérêt et d'importance de l'enseignement des arts plastiques dans les préoccupations des intervenants du monde de l'éducation. Elle aura aussi permis de souligner une certaine ambiguïté en ce qui a trait aux arts plastiques à l'école : à qui des titulaires ou des spécialistes revient l'enseignement des arts plastiques.

Il faut noter ici que diverses études importantes réalisées dans des commissions scolaires du Québec et au Canada se sont penchées sur ce problème. Les résultats que nous avons enregistré avec le **PRSIPAP** tendent

³ La situation s'est produite dans le cas d'un conseiller pédagogique qui, bien que la direction de sa commission scolaire ait refusé de participer au projet, a tenu à nous faire part de ses commentaires et de l'état de l'enseignement des arts. Nous n'avons malheureusement pas pu tenir compte des statistiques ni des commentaires; ceux-ci ayant été fournis par téléphone et n'étant pas vérifiables.

à corroborer les résultats d'études telle **PROACTA** de celle de James U. Gray et **Student Experiences in Art Under different Staffing Arrangements** de Wendy Wiebe. Nous reviendrons plus précisément sur ces deux recherches au chapitre II.

2- Hypothèses et résultats

En prenant pour acquis que les informations recueillies lors de la tenue du **PRSIPAP**, une fois compilées, analysées et interprétées devaient nous permettre d'évaluer le degré d'implantation des programmes d'arts plastiques, leur degré d'utilisation par les enseignants du primaire et du secondaire en plus de nous indiquer la position des généralistes et des spécialistes face aux programmes d'arts plastiques du primaire et du secondaire, nous avons proposé certaines hypothèses. Nous les retrouvons telles qu'elles étaient énoncées pour les besoins du **PRSIPAP** :

1- La première hypothèse à vérifier était celle à savoir si selon les divers intervenants impliqués, les programmes d'arts plastiques du ministère de l'Éducation du Québec étaient bien implantés dans leurs commissions scolaires, écoles et polyvalentes.

2- La deuxième hypothèse à vérifier était celle à savoir si les programmes d'arts plastiques avaient été utilisés selon leur caractère prescriptif (respect des objectifs spécifiques) par les enseignants titulaires et spécialistes et si ces programmes s'avéraient auprès de ceux-ci un instrument de travail efficace et pratique.

3- La troisième hypothèse à vérifier était celle à savoir s'il était déployé, dans l'implantation des programmes d'arts plastiques, toutes les énergies nécessaires.

4- La quatrième hypothèse à vérifier était celle à savoir si

l'enseignement des arts plastiques devait revenir aux titulaires.

5- La cinquième hypothèse à vérifier était celle à savoir si les intervenants, autre que le personnel enseignant, croyaient à l'importance de l'enseignement des arts au primaire et au secondaire.

L'analyse nous permet de constater que bien que l'on semble reconnaître une valeur éducative aux arts plastiques à l'école, on hésite encore à déployer toutes les énergies nécessaires afin de leur accorder la place qui leur revient. Une étude de Laurie R. Baxter, **A National Art Education Policy for Canada(1987)**, publiée dans La Revue canadienne de recherche en éducation artistique, tente de démontrer que la cause possible de cette situation réside dans le fait que, selon l'auteure, toute prise de décision est le résultat d'un échange complexe entre divers groupes intéressés, dépendante de la lenteur du système, des arguments et des intérêts en jeu :

Weiss(1980) makes the point that policy actions are not decided in the sense that people with authority sit down and ponder various options, weigh them against each other, consider relevant facts, and then choose one of the options. In reality, policies are decided upon in a much more diffused way. The best way to characterise the process is as being one of **decision accretion**. In the complicated dynamic interplay between interest groups arguments are advanced, administrative considerations, including inertia of the system, are pondered, and guidelines for action slowly begin to emerge.

Il nous est apparu que le processus d'implantation des programmes n'était en général que très peu avancé, mais l'était davantage là où se retrouvent un ou des spécialistes en arts plastiques; ce que les recherches de

Wiebe et de Gray et MacGregor tendent également à démontrer. Les objectifs du programme d'arts plastiques au primaire ne semblent pas encore bien connus des généralistes qui ont à les appliquer. On semble, pour la majorité des intervenants, souhaiter voir les arts plastiques enseignés par des spécialistes qualifiés. Les titulaires se déclarent en général peu ou mal informés dû à un manque de formation et n'hésitent pas à avouer leur manque de connaissances de base nécessaires pour réaliser un enseignement de qualité qui puisse les satisfaire. Il semble ressortir, malgré certaines ambiguïtés liées au rôle du titulaire par rapport au spécialiste face à l'enseignement des arts - ambiguïtés sur lesquelles nous reviendrons plus loin dans ce mémoire - qu'il y ait un désir général, tant pour les directions de commissions scolaires que pour les enseignants de voir ces programmes s'implanter au primaire et au secondaire.⁴

3- Cadre général de la problématique

Suite à l'analyse des données recueillies, il est devenu évident que, bien qu'il ait été possible d'identifier de nombreuses lacunes au niveau de l'application et de l'implantation des programmes d'arts plastiques dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, notre recherche devait se porter sur le perfectionnement professionnel des spécialistes en arts plastiques du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les données, ainsi que les commentaires que présentaient le PRSIPAP, mis en parallèle avec les documents officiels du ministère de l'Éducation, nous offraient la matière essentielle à notre projet. Il

⁴ Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire au Saguenay Lac Saint-Jean.

devenait dès lors possible de poser les questions auxquelles notre mémoire allait directement s'intéresser :

- 1- Le spécialiste en arts plastiques est-il nécessaire au primaire et au secondaire ?
- 2- Le rôle du spécialiste en arts plastiques est-il reconnu au sein de l'école ?
- 3- Quelle est la situation actuelle du perfectionnement professionnel en arts plastiques chez les enseignants du primaire et du secondaire ?
- 4- À qui revient la formation et le perfectionnement des spécialistes en arts plastiques ?
- 5- Est-il raisonnable de penser à des stratégies alternatives de perfectionnement professionnel pour les spécialistes en arts plastiques ?

C'est dans cette perspective que notre recherche entend tout d'abord présenter les divers aspects de la problématique pour ensuite se permettre d'offrir une hypothèse de solution. Ainsi le chapitre I tente de démontrer, à partir des données du **PRSIPAP**, des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation ainsi qu'à partir des déclarations d'intention contenues dans les guides pédagogiques et les programmes d'étude du primaire et du secondaire, la nécessité de profiter de la présence de spécialistes, en arts plastiques, tant au primaire qu'au secondaire. Le chapitre II propose, en parallèle, de se pencher sur diverses études récentes réalisées au Québec et au Canada qui tendent à démontrer que les arts plastiques nécessitent la présence de spécialistes pour se voir enseignés de façon pertinente. Le chapitre III traite de la nécessité de voir les spécialistes en arts plastiques profiter d'une formation universitaire pratique et pertinente reposant sur la réalité scolaire telle qu'elle se vit dans les écoles de notre région. Le chapitre IV se propose

de présenter, dans un premier temps, un portrait global du spécialiste en arts plastiques au Saguenay-Lac-Saint-Jean, de mettre en lumière, à partir des données recueillies dans le **PRSIPAP**, la situation peu favorable au perfectionnement professionnel en arts plastiques dans la région. En fin de chapitre, nous décrivons quelques projets en arts plastiques, présentés dans la région au cours des sept dernières années. Projets qui apparaissent représenter une alternative possible, capable, temporairement, de pallier la situation actuelle. Cette présentation de projets offerts dans le cadre de l'implantation des programmes en arts plastiques nous permet de terminer en offrant une proposition que nous nommons une nouvelle stratégie d'apprentissage visant à favoriser le perfectionnement professionnel des spécialistes en arts plastiques. Cette stratégie repose sur une approche individuelle, consciente autant de la personne humaine que des attentes du spécialiste en arts plastiques.

La conclusion permet de constater l'état de la situation de l'enseignement des arts au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Bien que celle-ci ne semble pas favorable à un développement à court terme, il est important de constater que la majorité des intervenants croient à l'importance des arts à l'école. On est tout de même amené à constater, malgré certaines tentatives dans ce sens, la pauvreté des moyens mis à la disposition des spécialistes en arts plastiques pour leur venir en aide. C'est de cette constatation qu'est née l'hypothèse qui compose la dernière partie de notre conclusion; laquelle tente de répondre à la cinquième question que nous posons, à savoir : Est-il raisonnable de penser à des stratégies alternatives de perfectionnement professionnel pour les spécialistes en arts plastiques ?

CHAPITRE I

CHAPITRE I

De la nécessité des spécialistes en arts plastiques dans les écoles

1- Présentation

Il semble que de plus en plus l'on s'entend sur l'importance de l'enseignement des arts plastiques à l'école. Nous avons pu constater lors de notre travail (nos activités pédagogiques) dans les écoles au cours des dernières années et à la suite de notre recherche, qu'il reste beaucoup à faire pour que l'on donne à l'enseignement des arts plastiques la place qu'il mérite. **Le rapport de la commission Rioux (1969)** indiquait pourtant clairement déjà longtemps avant la sortie des nouveaux programmes, que l'éducation artistique était une "éducation de base", ayant sa propre spécificité. que l'on nommait : l'expérience esthétique, c'est-à-dire , l'expérience par les sens. Un document récent, **l'Avis au ministre de l'Éducation(1988)**, intitulé **L'éducation artistique à l'école**, préparé par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, tout en reconnaissant la grande importance de l'enseignement des arts plastiques dans le développement global de l'enfant, s'interroge, avec raison, sur la précarité de l'implantation et de la présence des programmes d'arts plastiques mis en place dans les écoles du Québec :

A vrai dire, c'est un peu cette situation ambiguë qui a conduit le Conseil à se pencher sur le dossier de l'éducation artistique à l'école primaire et secondaire -

l'éducation artistique à l'école primaire et secondaire - l'éducation artistique qui fait partie du curriculum de base offert à tous, et non celle qui s'inscrit dans des perspectives de formation pré-professionnelle et professionnelle. L'intention poursuivie est de mieux comprendre la dynamique de la situation actuelle de cette éducation artistique et d'identifier quelques pistes pour une action à la fois réaliste et prospective.

Ce document indique que "ce n'est pas d'hier que l'école reconnaît la valeur formatrice des arts"; en fait, la Commission des programmes et des manuels du Comité catholique en fait mention dès 1948. Il faut cependant ici revenir sur le **rapport Rioux** "qui a marqué un point de cristallisation des idées" en matière d'enseignement des arts, selon le conseil supérieur de l'Éducation. L'**Avis** du Conseil supérieur souligne une des idées directrices du rapport Rioux, idée qui a servi de toile de fond à ce mémoire, à savoir que "l'art peut devenir une matière de base autant pour la formation de l'élève que celle du maître, dans la mesure où il est essentiellement un certain mode de connaissance." Cependant un peu plus loin, le Conseil supérieur souligne que l'école actuelle, à tort ou à raison, semble porter son attention plus sur les technologies nouvelles que sur le champ, au sens vaste, des arts.

Il est évidemment aisé de constater que le discours ambiant n'est guère porté sur l'engagement de l'école dans le champ de arts. L'air du temps et de l'opinion publique sont plutôt au virage technologique et à l'entrepreneurship. En ce qui concerne spécifiquement l'école, les arts n'apparaissent pratiquement jamais dans la liste des "matières de base" dont la valorisation devrait marquer un "retour à l'essentiel". En revanche [...] nos sociétés n'ont jamais vu fleurir autant de manifestations artistiques de toutes sortes.[...] 5

Il est donc question d'une politique de l'enseignement visant à subvenir aux besoins d'une société. Laurie R. Baxter écrit à ce sujet dans **A National Art Education Policy for Canada** : "Education policy, like other forms of policy, is formulated for the purpose of meeting the needs of the society it is intended to serve."

Le Mémoire sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires du Québec (1989-90), préparé par l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP)⁶, s'est également penché sur la question de la situation de l'enseignement des arts au Québec en s'appuyant sur les mémoires préparés à sa demande par des responsables de toutes les régions administratives du ministère de l'éducation du Québec. L'AQESAP a pu soumettre une série de recommandations, qui pourront, si elles sont étudiées avec le soin qu'elles méritent, une fois retenues et appliquées, aider à l'amélioration du système d'enseignement des arts plastiques. Plus près de nous, le **PRSIPAP** (1989), dont nous avons traité dans la première partie de ce mémoire, s'est également intéressé à la question de l'enseignement des arts plastiques dans la région. Ce projet visait à dresser le "portrait-type" de l'implantation des programmes d'arts plastiques en tentant de faire ressortir les forces et les faiblesses inhérentes à ceux-ci.

Il est important de noter que l'étendue du sujet qui nous intéresse ici, à savoir si l'enseignement des arts plastiques revient, au titulaire ou du

⁶ Mémoire, rédigé par François Robert, étudiant à la maîtrise à l'UQAM, qui au moment de la rédaction de notre mémoire de maîtrise était encore sous forme d'un document de travail réalisé à partir des données recueillies dans les commissions scolaires du Québec.

spécialiste, ne permet pas de traiter ici, du moins pas directement, des aspects matériels liés à l'enseignement de cette discipline, comprenons la qualité des locaux et des espaces adéquats réservés aux arts plastiques, les grilles-horaires, les coûts reliés à l'achat d'équipement et de matériaux, les charges d'enseignement, le nombre d'élèves par classe. Pour ceux que ces questions intéressent, il est possible de consulter le document placé en annexe, intitulé **Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire** dont nous avons parlé plus haut. Nous nous intéresserons à l'enseignement des arts plastiques mais à travers la problématique que vivent ceux qui interviennent en tant qu'agents d'apprentissage : les titulaires qui bien souvent encore ont à en assumer la tâche et les spécialistes en arts plastiques.

Cependant nous entendons accorder une place privilégiée au spécialiste en arts plastiques, à son rôle, à sa présence et à son importance dans l'école et dans le cheminement de l'enfant ainsi qu'à sa formation comme professionnel de l'enseignement et comme créateur.

2- Nécessité des spécialistes en arts plastiques dans les écoles

À l'égal de ceux des autres disciplines, les programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire exigent de la part des enseignants, qu'ils soient titulaires ou spécialistes, une grande implication pour être profitables. L'**Avis** du Conseil supérieur de l'éducation l'indique bien :

Il faut que l'enseignant soit apte à doser son intervention pour composer simultanément avec

des éléments tant organisationnels que techniques, matériels, pédagogiques, émotionnels ou psychologiques. On lui demande d'avoir la capacité, à la fois d'instaurer un climat propre à la création, de trouver des activités inspirantes, d'établir le contact de l'élève avec les oeuvres d'art, de faire des interventions adaptées et judicieuses, de permettre à l'élève d'exprimer ses sentiments et de lui accorder une écoute attentive, de favoriser sa communication avec autrui, de lui inculquer sans contrainte les notions et les techniques inhérentes aux langages artistiques. Tout cela suppose de l'enseignant, non seulement des qualifications pédagogiques et des connaissances didactiques dans l'enseignement des arts, mais aussi une conviction profonde de l'importance de l'éducation artistique, une sensibilité aux valeurs esthétiques et culturelles, un style d'intervention qui mobilise sa participation et un mode de relation pédagogique avec ses élèves qui n'est pas forcément celui qu'il privilégie spontanément.⁷

Cette citation, il aurait été inutile de tenter de la réécrire tant elle présente, sans équivoque, la réalité à laquelle doit faire face un jour ou l'autre le titulaire ou le spécialiste qui désire inclure les arts plastiques dans son champ d'enseignement. Le fait que de nombreuses commissions scolaires n'aient encore que peu ou pas de spécialistes en arts plastiques oblige les titulaires à devoir rencontrer des exigences qui peuvent prendre, dans certains cas, des proportions gigantesques. Ces exigences sont, dans la majorité des cas, liées à la matière elle-même, à la démarche pédagogique et disciplinaire, au soutien à la démarche créatrice de l'élève, sans compter celles liées à l'expérience de l'art - le percevoir, le faire et le voir - et celles reliées à

⁷ L'éducation artistique à l'école: Avis au ministre, Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

l'aptitude, chez l'enseignant lui-même, à dispenser cet enseignement⁸.

La démarche pédagogique préconisée s'accorde aux perspectives adoptées pour la démarche disciplinaire. C'est une démarche qui doit s'harmoniser au processus créateur de l'élève; elle doit donc être souple, personnalisée, ouverte à l'imprévu. Le programme énonce à cet égard un certain nombre de principes directeurs pour guider les enseignants dans cette tâche. Respecter le pouvoir créateur de l'enfant, proposer les seules techniques indispensables, accorder plus d'attention au processus créateur qu'au produit proprement dit, intervenir activement pour soutenir le processus créateur, privilégier une approche globale et intuitive de l'activité artistique: voilà autant de balises suggérées aux enseignants.⁹

Confrontés à ces attentes, il n'est pas étonnant que bien des enseignants non préparés se sentent impuissants, tant au niveau de la démarche disciplinaire que de la démarche pédagogique, à agir ou du moins incapables d'agir efficacement. Au Saguenay Lac-St-Jean, par exemple, le PRSIPAP indique que 32% des titulaires du primaire ne pourraient utiliser, faute de connaissances adéquates, le programme d'arts plastiques qu'ils jugent d'ailleurs trop hermétique, selon son caractère prescriptif. Il semble même que selon 42% des titulaires du primaire ce programme ne les aiderait que peu ou pas dans l'enseignement des arts plastiques.

En prenant pour acquis que l'implantation du

⁸ Pour connaître les finalités et les valeurs véhiculées par les programmes d'arts plastiques, il importe de se référer au document intitulé Programme d'études Primaire Art, réalisé par la Direction générale du développement pédagogique, Québec, 1981.

⁹ Guide pédagogique du primaire en arts plastiques, Québec, 1983.

programme passe par sa connaissance, il peut sembler inquiétant que seulement 34% des titulaires du primaire le connaissent bien et que 34% en aient une connaissance normale, alors que 32% ne le connaissent que peu ou pas.¹⁰

Nous nous devons alors de placer cette statistique, afin de lui donner tout son sens, en parallèle avec une autre; selon le même rapport, 71% des spécialistes du primaire et 64.2% de ceux du secondaire appliqueraient entièrement le programme d'arts plastiques.

Comme nous pouvons nous en rendre compte, la réalité de l'enseignement des arts plastiques selon les perspectives éducatives préconisées est là encore ambiguë. Alors qu'il apparaît qu'un pourcentage important des titulaires semblent peu ou pas du tout enclins à utiliser la méthodologie prévue dans les programmes d'arts plastiques du primaire - en comparaison avec l'utilisation qu'en font les spécialistes - il ne semble pas y avoir de désir, présentement, de la part du ministère ou des commissions de remédier à cette situation. Gray et MacGregor ont démontré, lors de la tenue de **PROACTA** dans les provinces de l'ouest canadien, qu'au fil des ans les enseignants chargés de l'enseignement des arts plastiques n'avaient jamais vu un programme d'étude, ou n'avaient entendu parler d'un programme d'étude officiel dans leur province. Néanmoins tous enseignaient un corpus pédagogique. Les auteurs concluent cependant que cela n'empêche pas les enseignants de présenter des cours en arts : "None would claim that lack of a prescribed curriculum makes conducting an art program an impossibility."

¹⁰ PRSIPAP, 1988-89.

Il devient ici important de présenter une définition - tirée du **Dictionnaire actuel de l'éducation** - sur ce que l'on entend généralement par **programme**¹¹ : "un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés par un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances et de qualifications". De même, il devient nécessaire de tenter de définir ce que l'on entendra par **système**¹². On entend par système, "un ensemble d'éléments distincts en interrelations formant un tout". Cependant en poussant un peu plus avant notre investigation du côté de l'épistémologie, nous apprendrons qu'il s'agit alors d'un "ensemble de composantes (ressources humaines, matérielles et financières, activités, buts, valeurs, contraintes, etc) en interactions dynamiques, entre elles et avec leur environnement en vue de la réalisation d'une mission globale". Il devient alors difficile d'imaginer une démarche pédagogique valable et une application efficace de ces programmes lorsqu'il n'existe qu'une compréhension ou une acceptation partielle du programme d'arts de la part d'enseignants titulaires ou de spécialistes.

Il semblerait à la lumière du **PRSIPAP** que, selon les spécialistes en arts, le manque de temps, les groupes trop nombreux, le fait que le programme ne tienne pas compte de la réalité scolaire et qu'il ait été conçu (selon ce que semble indiquer les spécialistes) pour les généralistes fassent que ceux-ci aient quelques difficultés à utiliser tel quel le programme et se doivent de l'adapter selon leurs besoins. Un court extrait tiré du **Guide**

¹¹ Dictionnaire actuel de l'éducation, Renald Legendre, Paris-Montréal, Larousse, 1988.

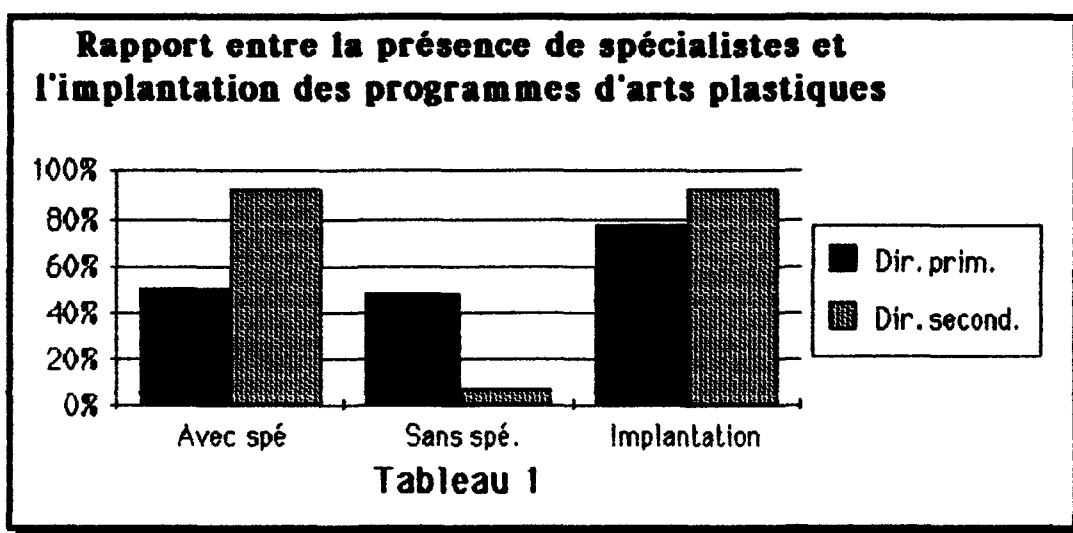
¹² Idem

pédagogique en arts plastiques du premier cycle du primaire peut donner une indication du désarroi que peut rencontrer un titulaire ne possédant pas une formation de base lui permettant d'évoluer avec une certaine facilité au sein de ce programme:

L'enseignant en arts plastiques développe lui-même sa méthode à partir de ses connaissances disciplinaires et pédagogiques, de ses expériences, des ressources du milieu et en fonction des besoins des enfants. Elle est intimement liée à la personnalité de chaque individu. Il existe autant de méthodes qu'il y a d'individus dans une école.¹³

Il semblerait, d'après les commentaires recueillis dans le **PRSIPAP**, que les appréhensions des généralistes du primaire concernant l'application des programmes d'arts plastiques au premier et au deuxième cycle viennent de ce qu'ils ont été peu ou pas informés, qu'ils ne se considèrent pas suffisamment compétents ou intéressés - dans certains cas - face à cet enseignement et, une majorité l'a souligné, que l'on considère, en général, que cet enseignement revienne à des spécialistes. Il faut également noter que, toujours selon le même rapport, 51% des directeurs d'écoles primaires disent pouvoir compter sur les services d'un ou plusieurs spécialistes en arts plastiques alors que ce pourcentage s'élève à 93% au secondaire. Cet écart, qui ne peut que nous étonner, nous semble significatif. Il semble que ce soit au primaire, où l'on compte, selon les directeurs, le plus petit nombre de spécialistes en arts, que se retrouve le taux d'implantation le plus bas 78% contre 93% au secondaire. Nous pouvons, pour comparer plus facilement, nous reporter au **Tableau 1**.

¹³ Guide pédagogique en arts plastiques, premier cycle, Primaire, Québec, 1983.



Il semble plutôt que le programme soit implanté de façon partielle ou superficielle là où on ne retrouve que peu ou pas de spécialistes en arts plastiques, et ce au primaire ou au secondaire. Il semble également être un peu mieux implanté dans les écoles où les titulaires sont en majorité intéressés à enseigner les arts, mais là encore, les données et les commentaires semblent le démontrer, de façon bien précaire. C'est dans les écoles primaires et secondaires où se retrouvent des spécialistes que le programme semble le mieux implanté.¹⁴

Il nous apparaît à ce moment pertinent de citer le commentaire d'une titulaire du primaire qui, tout en expliquant l'ambiguïté de la position face à laquelle elle se retrouve, représente également un point de vue partagé par quantité d'autres titulaires :

Il faudrait qu'un professeur du primaire soit un spécialiste dans tous les domaines. C'est très sérieux; (sic) connaître à fond tous les programmes. De plus, les arts plastiques requièrent une certaine

¹⁴ PRSIPAP, 1988-89.

habileté, un local approprié, du matériel parfois salissant et de plus un goût au travail manuel. Donc les conditions pour l'enseignement des arts ne sont pas toujours idéales.¹⁵

3- Une image de l'ambiguïté

Georges Gusdorf écrit dans son livre **Pourquoi des professeurs?** ¹⁶ que la vérité ne se réduit pas à une leçon qu'on récite, qu'elle suppose une application de toute la personnalité. Ailleurs il écrit encore que "les programmes ne sont pas tout, et même qu'ils ne contiennent pas l'essentiel". Ces deux affirmations nous ramènent à la situation que l'on semble retrouver dans les écoles. Il est évident que l'acte d'enseigner un cheminement disciplinaire et non seulement une période d'arts plastiques plus ou moins structurée, peut présenter, en fait présente en général - d'après ce que l'on peut conclure à la suite du rapport¹⁷ - pour le titulaire, une difficulté difficilement surmontable. Cependant bien que généralement les titulaires manifestent le désir de voir des spécialistes enseigner les arts plastiques, certaines données, tirées du rapport pour l'AQESAP pour le Saguenay-Lac-St-Jean¹⁸, viennent prolonger cette ambiguïté; en effet, bien que 65% des titulaires se disent en faveur de spécialistes en arts plastiques, il est étonnant de constater que 29% de ceux-ci croient que cet enseignement, pour diverses raisons, incombe aux titulaires de classe, alors que 6% semblent incertains. Il est possible de retrouver des données à peu près semblables - à savoir à qui

¹⁵ PRSIPAP, 1988-89.

¹⁶ Pourquoi des professeurs?, Georges Gusdorf, Paris, PBP, 1963.

¹⁷ PRSIPAP, 1988-89.

¹⁸ Idem.

revient la prise en charge des arts plastiques - à l'intérieur du mémoire de l'AQESAP.

Quelques commentaires venant de la part d'enseignants du primaire permettent d'éclairer un peu plus cette statistique¹⁹ :

Le professeur qui coudoie l'enfant chaque jour peut à tout moment guider l'élève dans sa démarche vers la connaissance. Il se crée beaucoup de mises en situation en dehors des arts plastiques[...]

C'est donc facile de donner des moyens de réaliser-concrétiser son image lors de la période d'arts plastiques. Cependant il faut investir beaucoup pour les préparatifs de la période d'arts. Un spécialiste aiderait fortement les professeurs débordés par le nombre d'élèves et le manque d'habileté dans le domaine.

Cette situation provient peut-être d'un manque de compréhension, en ce qui touche à l'importance et au rôle du spécialiste.

Selon les possibilités actuelles de répartition des tâches, quand le spécialiste intervient, c'est un peu pour "libérer" le titulaire. Ce contexte est peu propice à la coordination des interventions pédagogiques de l'un et de l'autre et à l'intégration des apprentissages chez les élèves. Souvent, l'intervention du spécialiste apparaît comme étrangère aux autres activités et à la vie régulière de la classe. ²⁰

Ce désir de vouloir enseigner les arts plastiques, exprimé par certains titulaires du primaire, peut étonner lorsque l'on considère que plus de 70% de

¹⁹ Idem.

²⁰ L'éducation artistique à l'école: Avis au ministre, Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

ceux-ci disent ressentir des difficultés face au programme d'arts et à son application. Nous nous devons alors de reprendre un énoncé significatif tiré du mémoire de l'AQESAP²¹ :

En sachant que:

- 96,7% des directions d'écoles croient les professeurs d'arts plastiques habilités à enseigner leur discipline,
- dans plus de 90% des écoles, les titulaires enseignent les arts plastiques,
- près de 55% des titulaires se sentent peu habilités à enseigner cette discipline (les directions d'école sont aussi d'accord avec cet énoncé),
- près de 80% de ces titulaires croient que cet enseignement revient à un professeur d'arts plastiques.

4- Comment se fait-il qu'il y ait si peu de professeurs d'arts plastiques dans les écoles primaires du Québec?

La question est plus que pertinente. Alors que l'on ne semble plus remettre en question la présence de spécialistes en éducation physique dans les écoles, ils y sont en fait présents depuis la fin des années '60, l'absence de spécialistes en arts plastiques dans une grande partie des institutions d'enseignement, au primaire principalement mais également au secondaire, ne peut que nous inquiéter. Bien que les directions à l'enseignement des commissions scolaires, les directions d'écoles et les enseignants semblent

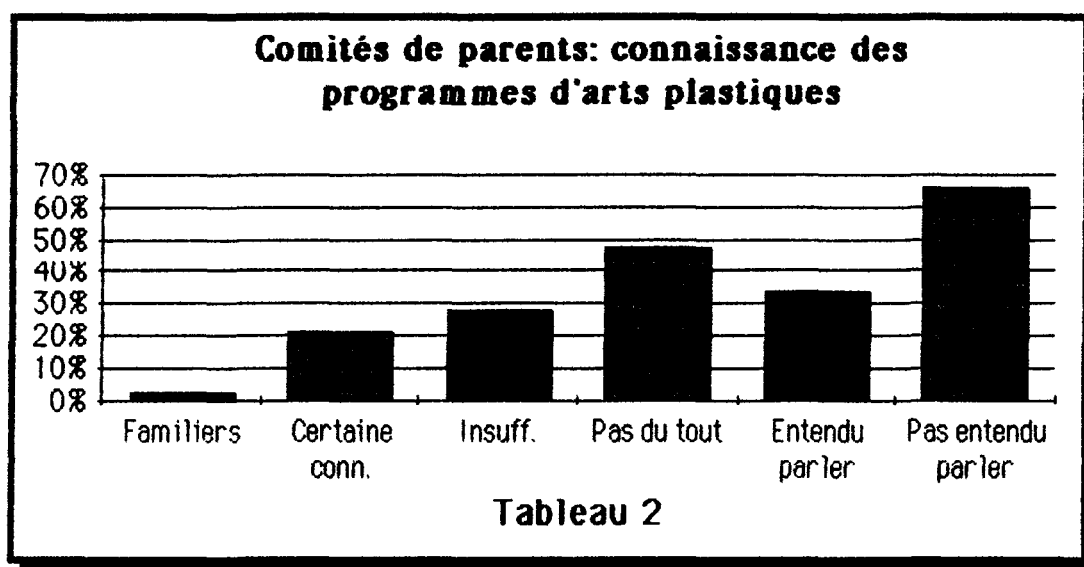
²¹ Mémoire sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires du Québec, AQESAP, 1989.

souhaiter une amélioration des services et reconnaître l'importance de l'enseignement des arts à l'école, il faut avouer que l'on semble bien loin d'avoir atteint le but désiré. Un tel état de fait pourrait-il être dû à un manque d'information ou de formation ? Une partie de la réponse, la plus pragmatique sans doute, est peut-être liée aux budgets disponibles pour l'engagement de spécialistes - ce que fait également remarquer Wendy Wiebe dans sa recherche **Students Experiences in Art....** Là encore, l'importance de spécialistes en arts reste-t-elle à prouver ? Il ne faut pas négliger certaines données qui viennent éclairer notre propos²² : 57% des directeurs à l'enseignement du Saguenay-Lac-St-Jean croient que l'on ne déploie que peu ou pas d'énergie dans l'implantation des programmes d'arts plastiques. Il semble que 14% des directions au secondaire estiment que l'on déploie toutes les énergies nécessaires pour l'implantation, 71% de ces derniers croient que la situation semble normale alors que 15% croient que peu ou pas d'énergie est déployée. D'un autre côté, 25% seulement des spécialistes du primaire et 33% de ceux du secondaire croient que l'on déploie toutes les énergies pour donner aux arts plastiques la place qui leur revient; ainsi 69% de ceux du primaire et 44% de ceux du secondaire croient que l'on ne déploie pas toutes les énergies, 6% de ceux du primaire et 22% de ceux du secondaire se déclarant incertains. Une autre partie de la réponse se trouve sans doute dans le rapport ambigu qui semble exister entre le rôle du spécialiste en arts et celui du titulaire²³. Il ne faut pas négliger le fait que plus de 20% des titulaires du primaire au Québec estiment qu'ils sont, étant donné leur rapport privilégié continu avec l'enfant dans la classe, plus aptes à enseigner les arts plastiques qu'un

²² PRSIPAP, 1988-89.

²³ Idem.

spécialiste. On ne peut à ce sujet que regretter cette situation, ce malaise, laissant l'impression que l'enseignement par un spécialiste ne peut s'intégrer au vécu de la classe et qu'il ne représente qu'une étape isolée du développement de l'enfant en dehors de toute démarche pédagogique. Une autre partie de la réponse pourrait, croyons-nous se trouver ailleurs. Le **PRSIPAP** s'est permis d'interroger les comités de parents afin de connaître leur point de vue et leur niveau de connaissance pour ce qui a trait aux programmes d'arts plastiques; il apparaît que les objectifs de même que le contenu des programmes sont à peu près inconnus des parents. Selon les données recueillies, il semblerait qu'à peine 3% des comités de parents sont familiers avec les programmes d'art, que 21% en aient une certaine connaissance, que 28% les connaissent de façon insuffisante et que 48% ne les connaissent pas du tout. De ce nombre, il semblerait qu'à peine 34% des comités de parents ont entendu parler de ces programmes au cours des sept dernières années, 66% de ceux-ci déclarant en avoir entendu parler - le plus souvent par les enfants- très peu ou pas du tout.



Bien que ce ne soit pas ici notre propos de traiter de cette question ni de faire le procès de cette situation, ces données, croyons-nous, ne peuvent que nous indiquer le travail de sensibilisation et d'information qu'il reste à effectuer de la part des professionnels de l'éducation afin de donner à l'enseignement des arts la place qui lui revient. Quelques courts commentaires de la part de comités de parents nous apparaissent significatifs²⁴ :

Il est bon que nos enfants soient initiés aux arts plastiques mais non au détriment des matières principales comme le français, les mathématiques etc[...]

C'est un bon complément d'apprentissage pour les enfants. Ce programme est moins important que l'enseignement du français, math et sciences étant donné que les étudiants doivent avoir de bons résultats dans ces matières s'ils veulent espérer se rendre au Cégep ou à l'université.

Il semble de même que l'on ne retrouve dans les documents officiels du ministère de l'Éducation que très peu d'information traitant de l'efficacité et de la nécessité de spécialistes en arts. Le programme d'études du primaire fait état de l'enseignant en général, de "l'enseignant qui fait son image", de "l'enseignant (qui) fait appel à ses connaissances disciplinaires". Le **Devis d'implantation du programme d'arts au primaire** du ministère de l'Éducation (1980) parle de "ceux qui n'ont reçu aucune formation artistique" à qui "on devra offrir une sensibilisation valable qui leur permette d'acquérir un minimum de connaissances disciplinaires et pédagogiques, en vue d'une utilisation adéquate, seuls ou guidés, dans l'une ou l'autre des disciplines..." plus loin on apprend: "ils seront incités à recourir à un perfectionnement plus

²⁴ Idem.

substantiel qui leur permettra de dispenser un enseignement de qualité."

Il faut peut-être reconnaître, en nous appuyant sur une citation de Helen Diemert tirée de **Curricula Development in Art** que trop souvent encore les programmes d'art ne sont perçus que sous la "poétique de la discipline" alors que l'on ne porte que peu d'attention au développement des habiletés de base que permettent de réaliser ces programmes.

L'**Avis** du Conseil de l'éducation affirme que l'éducation artistique a été conçue comme enseignement de spécialité²⁵, qu'il s'agit d'un programme rédigé par des spécialistes-pédagogues, conçu pour être dispensé par des spécialistes. Le Conseil prend cependant soin de distinguer deux types de spécialistes : ceux qui sont diplômés en enseignement des arts et ceux qui dû à leur charge d'enseignement, sans avoir de formation spécifique, portent le titre de spécialistes. Cependant, comme nous avons pu le voir plus haut, le programme d'études en arts du primaire ne parle que de l'enseignant au primaire sans plus de précision. Nous nous permettons ici de citer certains passages du **Programme d'étude Art, Primaire** sur l'enseignement des arts plastiques traitant de la psychologie de l'apprentissage telle que vue dans l'optique du programme d'arts plastiques²⁶:

En Art, comme dans d'autres disciplines, il n'est nullement question d'imposer quelque théorie rigide de l'apprentissage. Par ailleurs, il est bien certain que les concepteurs se sont référés aux écrits de plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la

²⁵ L'éducation artistique à l'école: Avis au ministre, Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

²⁶ Programme d'étude Art, Primaire, Orientations générales et finalités, Luc Paquette, Direction régionale Laval-Laurentides-Lanaudière, 1980.

relation entre le comportement de l'enfant et la démarche disciplinaire de l'Art. Ainsi des Leowenfeld, Laban, Dalcroze et d'autres ont sans doute influencé les principes directeurs des programmes mais les données apportées par ces théories ne permettent pas toujours de dire que telle ou telle d'entre elles est la seule capable d'expliquer le phénomène extrêmement complexe de l'apprentissage.

Il s'agit, pour l'enseignant du primaire, de stimuler, depuis le plus jeune âge de l'élève, le besoin naturel de créer, de l'entretenir au cours des ans en apportant progressivement à l'enfant un minimum de technique indispensable, mais sans jamais l'orienter vers la recherche du résultat artistique proprement dit [...]

L'absence d'intervention risque de nuire au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, autant que le dirigisme magistral [...] Enfin, choisir une approche globale et intuitive de l'activité artistique évite de tomber dans les pièges de l'intellectualisme pédagogique [...]

Cette citation tirée d'un document officiel de 1980 ne peut que nous étonner. On y parle de l'enseignant du primaire mais, à l'instar d'autres documents officiels, sans jamais identifier les spécialistes en arts plastiques comme intervenants privilégiés: n'aurait-on pas vu en eux, à cette époque, une source de dirigisme magistral et une image du spectre de l'intellectualisme pédagogique?

Chapitre II

Chapitre II

L'étude récente de l'AQESAP - **Mémoire sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires du Québec** - et celle PRSIPAP, que nous désirions au départ utiliser comme sources de références au présent mémoire, ne permettant pas d'étudier la performance comparative de spécialistes en arts et de titulaires, nous ont amené à nous tourner vers d'autres recherches récentes effectuées dans ce sens.

PROACTA: Personnal Relevant Observations About Art Concepts and Teaching Activities

Nous nous sommes donc penché sur PROACTA²⁷, un projet réalisé dans trois provinces de l'ouest canadien. Ce projet portait sur des professeurs d'arts sélectionnés en tant qu'agents de transformation et sur le contexte dans lequel ils enseignaient; "...namely, the relationship of theory and practice, and therefore the work of the scholar and the practitioner." Gray et MacGregor reconnaissent que les enseignants sont trop souvent isolés et n'ont pas le temps de réfléchir sur leur travail, et citant Michael Fullan, reconnaissent le peu de recherche effectuée sur ces sujets:

[...] teachers...do not have time for (or their culture does not support) reflection or analysis either

²⁷ **PROACTA: Personnal Relevant Observations about Art Concepts and Teaching Activities**, James U. Gray et Ronald N. MacGregor, *Revue canadienne d'éducation artistique*, Volume 14, 1987.

individually or collectively about what they are doing. Teachers seldom invite each other into their classes. Being private has a long tradition.
(Fullan, 1982)

PROACTA visait quatre objectifs liés à la relation professeur-pédagogie.

- 1- Le dynamisme pédagogique dans la classe.
- 2- Les relations entre cette dynamique, le contenu de cours (curriculum content), et l'interprétation.
- 3- Les valeurs et l'utilisation des documents pédagogiques dans l'initiation, l'implantation et l'évaluation des programmes d'art.
- 4- La démarche et la production d'une réflexion sur la qualité de l'enseignement.

Gray et MacGregor ont tenté de démontrer que c'est de cette relation entre ce qu'ils nomment "la dynamique de l'enseignement" et "le pouvoir de transformation de l'enseignant" que naît un enseignement qui aura les qualités et les faiblesses de ce rapport. Une étude intitulée **The Phoenix experience**, réalisée par Eugene Grigsby, Jr., professeur à la Art Education à l'université Arizona State, tend à démontrer la possibilité de créer des liens, une interaction entre l'artiste-éducateur et son milieu, grâce à l'utilisation des arts plastiques comme mode d'expression et moyen de communication privilégié :

My experiences leads me to the assumption that when given the opportunity to be included, the arts form the "glue" to create stronger bonds between people [...]

The foundation for the assumption that the arts can create a stronger bond between peoples rests on a strong sense of self, a predication of self discipline and an acceptance of individual differences. Discipline and respect can be taught in the classroom [...]

One of the major objectives was building a bond with different segments of the community through personal involvement in the exhibit.[...]

On retrouve une idée semblable dans le **rapport Rioux** : "[...] l'éducation artistique est une initiation jamais terminée de l'être à soi-même et à l'univers." **PROACTA** met également en lumière ces points de discussion que le **PRSIPAP** et que le présent mémoire tentent également de soulever.

Les résultats de ces deux recherches paraissent, toutes deux, indiquer que de nombreux professeurs n'ont jamais consulté ou utilisé un programme d'art ou un guide pédagogique. Malgré cette ignorance, Gray et MacGregor indiquent : "Nevertheless, they teach a body of material." Le **PRSIPAP** a démontré que bien que plus du tiers des enseignants du primaire avouent ne connaître que peu ou pas le programme, plus de 95% de ceux-ci disent réaliser régulièrement des activités en arts plastiques dans leurs classes. De même, Gray et MacGregor font ressortir que la dynamique de la classe est la responsabilité directe de l'enseignant. Ils mettent également en lumière le fait que les arts visuels représentent un phénomène complexe dû à la diversité de la matière disponible. Le **PRSIPAP** a également fait ressortir cet aspect quasi encyclopédique que représente la matière au programme - pensons à l'ensemble des documents relatifs à Images de l'art - matière qui bien que nécessaire et pertinente, effraie encore de nombreux enseignants.

Au cours d'une série de visites, cinq questions relatives à la dynamique de groupe, la préparation des enseignants et les programmes enseignés furent étudiées par Gray et MacGregor :

- 1- Quelles sont les stratégies d'enseignement dominantes et de ce fait les plus communément utilisées dans l'enseignement des arts plastiques?
- 2- Quels sont les éléments de perfectionnement (pre-service preparation) les plus appréciés des enseignants?
- 3- Quelles caractéristiques distinctives se retrouvent dans les travaux réalisés par les étudiants ?
- 4- Quels objectifs pédagogiques sont les plus valorisés dans l'ensemble des trois provinces de l'Ouest canadien ?
- 5- Selon l'expérience vécue en classe, quels sont les objectifs réellement valorisés ?

Les résultats recueillis semblent indiquer que "engager un professeur d'art, c'est aussi adopter son programme scolaire, que l'enseignement est une activité très individualisée et que les processus et les produits reflètent les complexités du monde à l'intérieur et à l'extérieur de la classe d'art."

Cependant bien qu'offrant des conclusions renforçant notre propre proposition - à savoir que l'enseignement des arts plastiques soit une activité scolaire relevant de la compétence de spécialistes -, nous cherchions une étude réalisée dans des conditions se rapprochant de celles que nous connaissons au Québec et au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Student Experiences in Art Under Different Staffing Arrangements

La recherche de Wendy Wieber intitulée **Student Experiences in Art Under Different Staffing Arrangements** réalisée en 1986 à Montréal présentait sous un autre angle la problématique qui nous intéresse.²⁸ L'auteure pose d'entrée la question : Les enfants du primaire ont-ils besoin

²⁸ Student Experiences in Art Under Different Staffing Arrangements, Wendy Wiebe, Revue canadienne de recherche en éducation artistique, Volume 13, 1986.

d'un spécialiste? Wiebe soutient aussitôt que de nombreuses études tendent à démontrer que l'on devrait retrouver - comme cela se produit en éducation physique et en musique - des spécialistes en arts plastiques au primaire. Cependant, Wiebe avoue qu'il se trouve souvent encore, dans la littérature spécialisée, des propos défavorables à la présence de spécialistes. Lowenfeld, par exemple, à l'image de nombreux titulaires du primaire ayant participé au **PRSIPAP**, croit qu'il soit dans l'intérêt de l'enfant de voir l'art enseigné par le titulaire. L'étude de Wiebe se propose d'analyser le rôle de l'enseignant dans la classe, en tentant de voir si la préparation de celui-ci face à l'art, qu'il s'agisse d'un titulaire ou d'un spécialiste, peut influencer l'expérience esthétique de l'enfant.

The hypothesis of this study is that the role of the art teacher is handled differently by generalists than by art specialists; that the art teacher's performance will influence the child's art experience; and lastly that this experience can be described and evaluated.

Cette recherche proposait donc neuf tests à être réalisés en classe à la fois par des titulaires et par des spécialistes en arts plastiques. Afin de rendre aussi clair et pertinent que possible l'intégration de cette recherche et de ses résultats à notre propre travail et afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous avons jugé bon de placer en annexe le document tel qu'il a été publié dans la Revue canadienne de recherche en éducation artistique (Volume 13, 1986). Nous nous contenterons donc de présenter dans le présent mémoire les faits qui semblent les plus significatifs et pertinents à notre travail. Il est possible de retrouver ci-dessous la liste des tests ainsi que l'horaire

d'application de ceux-ci.

Liste des tests et horaire d'application

Tests	Pré-tests	Post-tests
1. Art interest inventory	sept/oct	mai
2. Art concepts test	sept/Oct	mai
3. Drawing test	sept/oct	mai
4. Painting test	sept/oct	mai
5. Picture-Compo. test	" "	avril
6. Canadian test of basic skill	" "	juin
7. Questionnaires to teachers	" "	juin
8. Weekly diary of art consul	de " "	à juin
9. Children's portfolios	de " "	à juin

Les résultats furent étudiés par trois jury de trois personnes, selon deux approches différentes : une étude empirique et une enquête descriptive. Dans les deux cas, on en arrive aux mêmes conclusions : les étudiants semblent avoir connu a better experience avec le spécialiste plutôt qu'avec leur titulaire. L'étude statistique semble démontrer un meilleur apprentissage au niveau des habiletés, des arts concepts et du vocabulaire de même qu'une approche plus personnelle dans leur travail. Les résultats de l'étude descriptive semblent indiquer que les enfants ayant reçu l'enseignement d'un spécialiste produisaient une plus grande quantité et une plus grande variétés de travaux.

The elementary classroom teachers in this study had difficulty understanding and teaching

some of the concepts selected from the Quebec Ministry of Education's curriculum. It appears that provincial curriculum guides alone are not sufficient for the classroom teacher to provide a good art experience in the schools. Teachers cannot teach concepts they do not understand.

Les titulaires du primaire lors de cette étude avaient de la difficulté à comprendre et à enseigner certains des concepts tirés du programme d'étude du ministère de l'éducation. Il semble que les guides pédagogiques seuls ne permettent pas aux titulaires de faire vivre une bonne expérience de l'art dans leurs classes. Les titulaires ne peuvent enseigner des concepts qu'ils ne comprennent pas.²⁹

L'étude de Wiebe démontre clairement que l'expérience esthétique des enfants dépend de la présence du spécialiste. Un aspect intéressant de l'étude de Wiebe présente un type de situation où nous avons eu à intervenir personnellement et sur lequel nous reviendrons plus spécifiquement au chapitre IV : le counseling professionnel ou le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Dans notre cas, il s'agissait de sessions de perfectionnement devant être présentées dans les écoles du Saguenay-Lac-Saint-Jean. À l'exemple de Wendy Wiebe et à la suite de nos expériences, nous sommes venus à la conclusion que ce type d'intervention "à court terme" n'a que peu d'effet sur les enseignants et ne rapporte que peu sinon pas de dividende. Il semble impossible d'espérer changer, à court terme, des habitudes solidement enracinées. Selon Wiebe, "Perhaps over a longer time period the art consultant might have been more effective."

²⁹ Idem.

L'auteure présente également cinq recommandations :

- 1- L'importance de voir les arts plastiques enseignés au deuxième cycle du primaire par de spécialistes entraînés et compétents, capables d'appliquer les objectifs du programme.
- 2- La nécessité pour les titulaires de connaître plus d'expériences esthétiques, par le biais de perfectionnement spécifique.
- 3- Wiebe soutient que, et nous ne pouvons que l'appuyer, si les bons programmes d'art sont importants au primaire, alors il est nécessaire d'avoir des spécialistes pour les appliquer.

Deux recommandations méritent cependant, croyons-nous, plus d'attention :

- 4- Il est important que de telles études soient connues et diffusées au sein des commissions scolaires afin que puisse être débattues les valeurs des arts plastiques à l'école et la nécessité de spécialistes en arts plastiques.
- 5- Il est important que d'autres commissions scolaires amorcent ce type de recherche visant à améliorer la pédagogie des arts.

Il s'agirait maintenant de se questionner, face aux résultats qui semblent ressortir des différents mémoires et recherches qu'il nous a été donné de consulter, sur l'importance que l'on a bien voulu donner aux programmes d'arts plastiques. Importance qui semble tenir au fait que les programmes aient été considérés - et le soient peut-être encore, bien que notre expérience nous amène à en douter - sinon comme une solution magique

du moins comme une méthodologie suffisamment explicite pour aider l'enseignant dans l'exercice de sa tâche; c'est du moins ce que l'on pouvait lire dans le guide pédagogique du primaire. Le passage suivant, sur lequel nous concluerons ce chapitre ne peut que prolonger l'ambiguïté en ce qui touche la connaissance disciplinaire et les moyens pour l'acquérir :

Toutefois, il (le guide pédagogique) ne peut suppléer à la formation qu'il (l'enseignant) doit posséder pour dispenser cette discipline. L'enseignement des arts plastiques exige des connaissances disciplinaires et pédagogiques qui s'acquièrent par expérience et au fil des années.³⁰

³⁰ Guide pédagogique d'arts plastiques du primaire, Direction de la formation générale, Québec.

CHAPITRE III

CHAPITRE III

Nécessité d'une formation universitaire pratique et pertinente pour les spécialistes en arts plastiques

1- Situation actuelle

Il apparaît ici à-propos de faire partager au lecteur certaines de nos idées concernant le spécialiste. Ce terme semble, d'après les données contenues dans le PRSIPAP, avoir perdu de sa signification auprès de certains titulaires depuis quelques années; du côté des titulaires ne souhaitant assumer eux-mêmes l'enseignement des arts plastiques, on ne parle de spécialité qu'en des termes de discipline étroite et sans horizon, donc dépendante pour son enrichissement d'autres disciplines que l'on semble estimer plus complètes. Une étude, intitulée **The Fine Art Subculture in Higher education as Cultural Patriarch to Art Knowledge in Schools**, réalisée par Cheryl Cline Abrahams tend à démontrer que le spécialiste en arts plastiques est considéré comme faisant partie de, ce que l'auteure nomme, "une petite sous-culture spécialisée", à l'intérieur de laquelle, art, connaissance et talent ne présentent pas les mêmes définitions que celles normalement admises dans la "culture générale". Voir le numéro d'automne 1986 du *Journal of Multi-cultural Research in Art Education*. Nous songeons également à ce que l'on nomme dans le milieu scolaire: l'intégration des matières où le titulaire est le seul intervenant privilégié. Nous ne pouvons souscrire à une telle interprétation réductrice laissant croire alors que le spécialiste en arts plastiques ne peut être, dans le monde de

l'enseignement, qu'un enseignant ne connaissant que sa discipline et incapable de faire des liens, au niveau de la démarche pédagogique, hors de son champ de spécialisation³¹. Nous n'irons pas jusqu'à dire que cela ne puisse pas survenir mais qu'il existe des spécialistes uniquement conscients de leur enseignement, sans contact avec la réalité scolaire, ne peut être que regrettable. Il faut reconnaître que l'enseignement d'une discipline demande une connaissance "de l'intérieur", c'est-à-dire une connaissance de ce qui a fait et de ce qui fait cette discipline.

L'étude **PROACTA** l'a démontré : le spécialiste représente, d'après les observations contenues dans ce rapport, à la fois, l'aviseur technique, le critique, le conseiller et l'enseignant. De plus, il représente celui qui possède la culture, celui qui "connaît" le matériel et la matière devant être enseignée. Nous parlons alors de ce que la langue anglaise nomme du terme "literacy", une culture qui permet, à l'intérieur de toute discipline, de faire des liens; liens qui se noueront et se dénoueront tantôt avec l'histoire, tantôt avec la vie quotidienne, tantôt encore avec l'expérience spirituelle - individuelle et personnelle. **Le rapport Rioux** nous donne lui-aussi, une indication de ce que, selon nous, pourrait être l'intégration :

C'est parce qu'il n'est pas toujours artistique que l'art peut s'enseigner; mais dans la mesure où il est artistique, l'art est un grand éducateur."

Ce que vient renforcer le Conseil supérieur de l'éducation dans l'**Avis au ministre de l'Éducation** :

³¹ Nous avons pu le constater dans les commentaires contenus dans le PRSIPAP.

L'enseignement des arts est, de fait, l'intégration, dans l'éducation, de ce qui peut être enseigné dans un art.

Le spécialiste doit être considéré, les recherches de Wiebe à Montréal, de PROACTA dans l'ouest canadien et celle de Boughton (1986) en Australie l'indiquent, non plus comme maître de sa seule connaissance spécifique, mais plutôt comme un spécialiste possédant des connaissances interdisciplinaires, spécialisées et générales, à l'intérieur de son champ d'intervention. Ce sont ces connaissances interdisciplinaires qui assurent, dans son enseignement, ce lien pédagogique entre sa spécialité et les autres matières au programme. Jacques-Bernard Roumanes traite, sous un angle nouveau, dans son essai **La logique du dialogue et la transmission du savoir**, de l'interdisciplinarité. Il l'approche par le biais de ce qu'il nomme la transformation; celle-ci amenant la diathèse.

Ce que propose Roumanes, c'est plus qu'une méthodologie et plus qu'une approche didactique visant à former des enseignants. La diathèse propose de faire de chacun "le héros de son propre roman de formation".³² Il faut veiller très tôt à ce que la formation des futurs maîtres s'accomplisse de manière à faire de ceux-ci des éducateurs-spécialistes polyvalents capables de s'intégrer à la vie pédagogique de l'école. La conclusion de la recherche de C. C. Abrahams, **The Fine Art subculture...**, indique une semblable préoccupation :

³² Une approche intéressante est suggérée par Jacques-Bernard Roumanes dans son approche qu'il nomme DIATHESE. Il faut lire La logique du dialogue et la transmission du savoir ou le résumé que nous avons réalisé suite à ces lectures et à une conférence intitulée Les Mots et les Mots ou l'apprentissage de l'abstraction, donnée à l'UQAC en mars 1990.

Art instruction in higher education sits between the art world and the education system. Its precepts need to be seriously examined in terms of its function in determining what art knowledge is to serve cultural knowledge in schools.

L'enseignement d'une discipline dans le domaine des arts comme dans toute autre discipline comporte, est-il encore besoin de le rappeler, on l'a vu plus haut, d'énormes exigences de plus en plus identifiées au niveau de la tâche, de la formation et de la compétence face à la démarche disciplinaire et au contenu des programmes du primaire et du secondaire, tant pour le titulaire que pour le spécialiste. Des titulaires faisaient remarquer, dans les commentaires contenus dans le **PRSIPAP**, qu'au primaire on leur demandait d'être déjà spécialistes dans bien des matières et que les arts plastiques demandaient beaucoup de connaissances, connaissances que dans bien des cas, ils reconnaissent ne pas posséder³³. Il leur apparaissait donc qu'un titulaire ayant une tâche importante au niveau des autres programmes ne pouvait se préparer adéquatement et de ce fait devait se contenter d'effleurer une matière pourtant abondante et riche. Pour prendre connaissance des commentaires relatifs à cette question, il est nécessaire de se reporter en annexe, au **Tableau Commentaires I** du document intitulé **Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean**. Les programmes d'arts plastiques visant à former des spécialistes demandent, pour être appliqués avec succès, l'initiation à une démarche artistique et pédagogique. Il devient alors nécessaire de faire appel à des éducateurs spécialisés ayant vécu, expérimenté et intégré les notions disciplinaires liées

³³ PRSIPAP.

au programme. Cependant il paraît illusoire de croire que la formation de base à l'université, peu importe sa valeur ou la réputation de l'institution, aussi valable soit-elle, puisse à elle seule développer l'aptitude à dispenser cet enseignement artistique qui semble souhaité.³⁴

Cet apprentissage, ce cheminement universitaire, bien que nécessaire à qui souhaite poursuivre une carrière dans l'enseignement des arts plastiques, n'offre souvent, si l'on se fie aux commentaires des enseignants³⁵, que des propositions théoriques ou pratiques éloignées de la réalité scolaire quotidienne qu'auront à connaître les futurs spécialistes et que connaissent les titulaires et les spécialistes déjà sur le marché du travail qui, eux, espèrent trouver dans les cours dispensés dans les universités une possibilité de ressourcement ou un moment privilégié de perfectionnement. Le PRSIPAP présentait, suite aux commentaires reçus de la part de titulaires et de spécialistes ayant suivi un ou plusieurs cours en arts plastiques ou en enseignement des arts plastiques au niveau universitaire, une recommandation :

Veiller à ce que les futurs enseignants soient, dès l'université, sensibilisés à l'importance des arts plastiques et à son enseignement dans les écoles et qu'ils soient formés de façon réaliste et pratique afin d'être en mesure d'effectuer à leur entrée sur le marché du travail un enseignement efficace auquel ils auront été préparés par des spécialistes ayant à la fois une formation pratique et théorique.³⁶

³⁴ Il est intéressant de consulter le document intitulé Description du Programme de baccalauréat d'enseignement des arts de l'UQAC, 1989, pour se rendre compte des exigences élevées que celui-ci visent à atteindre dans les années à venir.

³⁵ PRSIPAP.

³⁶ Idem.

Il en va de même pour le Conseil supérieur de l'éducation qui recommande au ministre de l'Éducation et aux centres universitaires de réexaminer les objectifs de formation initiale des généralistes du primaire et celle des spécialistes en arts plastiques.

Les recommandations contenues dans le mémoire de l'AQESAP abondent dans le même sens; on aurait cependant apprécié que les recommandations touchant la formation des maîtres soient plus vigoureuses et précises. Le mémoire ne souligne-t-il pas que "dans le contexte actuel, la disparition des spécialistes en art pourrait signifier la disparition de cet enseignement". Wiebe, on l'a vu plus haut, dans sa recherche réalisée à Montréal, arrive à la conclusion que si l'on croit à l'importance de l'enseignement des arts plastiques, il faut croire à l'importance des spécialistes. Il faut remarquer que le mémoire de l'AQESAP, qui dans un premier temps ne parle que de "professeurs d'arts plastiques dûment qualifiés" pour l'enseignement de cette discipline au primaire, ne demande pour le secondaire que le baccalauréat en arts plastiques comme critère de formation de base et de compétence pour l'enseignement de cette dernière. Le **PRSIPAP** ainsi que l'**Avis du Conseil supérieur de l'éducation** ne s'aventurent pas plus loin qu'au seuil des recommandations prudentes; il peut paraître regrettable que l'on ait pas profité de la présentation de ces documents pour proposer, à tout le moins comme exigence minimale, un baccalauréat en arts plastiques avec option en éducation ou encore un baccalauréat spécialisé en enseignement des arts plastiques. Car, bien que le baccalauréat en arts plastiques prépare l'étudiant à répondre aux besoins variés des diverses pratiques en arts ainsi qu'aux études de deuxième cycle, il ne nous semble pas que cet apprentissage, sans l'apport que peut lui donner la formation

en enseignement - celui lié à la démarche pédagogique décrite dans les programmes du ministère de l'Éducation - puisse à lui seul développer l'aptitude à dispenser l'enseignement des arts selon les visées du ministère de l'Éducation et celles des différents rapports et mémoires qu'il nous a été donné de consulter.

Le projet **PROACTA** parvient, en ce qui concerne le perfectionnement des spécialistes, à des conclusions semblables. Les enseignants reconnaissent l'importance d'une connaissance développée à la base par une pratique dynamique en art en plus d'une capacité à présenter clairement la matière.- "not only what the studio teacher presented, but also how materials and experiences were presented". De plus, on semble souhaiter que les stages - internships- permettent au futur spécialiste d'étudier objectivement la vie de la classe. On souhaite également que les études incluent des cours en relations humaines, en gestion de la classe, en planification et en techniques d'enseignement.

2- Propositions

Nous ne pouvons que reconnaître la qualité du travail qui s'accomplit à l'heure actuelle dans les universités offrant un programme de formation en arts plastiques.³⁷ Il ne s'agit pas, en aucun temps, de dénigrer le travail qui y est accompli; nos commentaires et recommandations ne visent qu'à identifier certains aspects qui nous paraissent, à la lumière des recherches citées précédemment, négligés ou qui devraient, dans l'avenir, retenir plus encore

³⁷ Voir le document Description du programme de baccalauréat d'enseignement des arts du Module des arts de l'UQAC, 1989.

l'attention des enseignants-formateurs.

Il apparaît important d'identifier et d'encourager très tôt les étudiants universitaires désirant se diriger dans le champ de la didactique des arts plastiques ou de la recherche en éducation et ce afin de pouvoir leur assurer, en plus de leur formation artistique théorique et pratique de créateur, une formation en pédagogie touchant la connaissance et l'évolution du langage plastique, l'enseignement des techniques et les contraintes de la réalité scolaire face à l'enseignement des arts plastiques, la connaissance des étapes de l'évolution mentale et graphique de l'enfant et de l'adolescent. Il semble, à ce niveau, valable et pertinent de faire l'apprentissage des objectifs des programmes d'arts à l'intérieur d'ateliers dirigés par des enseignants spécialistes, ceci permettant aux futurs enseignants d'acquérir une expérience et une confiance que seul un apprentissage supervisé peut apporter. Les programmes universitaires de l'avenir auront donc, en plus d'assurer la formation d'enseignants spécialisés qualifiés, à fournir à ceux-ci une formation artistique solide ainsi qu'à leur assurer une formation à caractère professionnel; formation devant les préparer à leur tâche d'enseignant en leur permettant à l'université, dans un milieu-laboratoire propice à l'expérimentation, de développer des caractéristiques essentielles à un enseignement de qualité, c'est-à-dire l'autonomie, l'esprit critique et un désir de recherche et d'approfondissement tant au niveau de leur démarche artistique que de leur démarche pédagogique.

Un court extrait tiré du livre de Georges Gusdorf, **Pourquoi des professeurs?** nous semble à ce point tout à fait pertinent d'être présenté:

Le maître authentique est celui qui n'oublie jamais, quelle que soit la spécialité enseignée, que c'est de la vérité qu'il est question. Il y a des programmes, bien sûr, et des activités spécialisées. Il faut, autant qu'il est possible, respecter les programmes. Mais les vérités particulières réparties à travers les programmes ne sont que des applications et figurations d'une vérité d'ensemble, qui est une vérité humaine, la vérité de l'homme pour l'homme.³⁸

De même, il apparaît que les futurs éducateurs spécialisés en arts plastiques auront à être conscients - et formés dans ce sens, les études semblent le démontrer- des finalités de l'enseignement des arts plastiques dont se réclame l'éducation scolaire au Québec; finalités qui se résument en une seule : **la connaissance**, laquelle, cependant, relève de valeurs importantes³⁹. Valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, morales, spirituelles et religieuses, sociales et culturelles qui, nous semble-il, ont été, sinon oubliées, tout au moins mises de côté en ce qui concerne les arts plastiques. Il nous a même été donné de parler d'une possible trahison des valeurs liées à l'implantation des programmes⁴⁰. Ils devront donc être conscients que plus qu'un simple apprentissage de gestes et de techniques, les arts plastiques représentent un moyen privilégié d'atteindre la connaissance. Connaissance de soi comme être vivant en relation avec le monde qui l'entoure, connaissance de soi en tant qu'être doté de sensibilités et d'émotions, connaissance de soi en tant qu'être conscient de son existence comme être unique et connaissance de soi en tant qu'être conscient de son existence en tant que créateur.

³⁸ Pourquoi des professeurs?, Georges Gusdorf, Paris, PBP, 1963.

³⁹ Voir Programme d'études, Primaire, Art, Québec, 1981.

⁴⁰ Voir le document intitulé La situation de l'enseignement des arts plastiques au Saguenay-Lac-Saint-Jean: Une approche systémique. Réalisé à l'intérieur du cours Tendances actuelles en éducation, UQAC, 1990.

Une étude, présentée dans le *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education* (Fév. 1986), réalisée en Australie, par Doug Boughton, directeur de la *School of Art and Design at South Australia College of Advanced Education* peut nous servir d'exemple. Elle présente, dans les grandes lignes, le contenu et les objectifs visés par le programme de *B.ed in Design and Art teaching*. Les objectifs visés par ce baccalauréat sont de faire percevoir, à travers un cheminement parallèle en design et en enseignement des arts, la nécessité de comprendre les voies multiples ouvertes à la recherche en arts, à l'importance de l'utilisation correcte du langage propre à l'art et l'exploration en profondeur des possibilités bi- et tri-dimensionnelles des matériaux d'usage courant dans les écoles. Il nous apparaît intéressant de citer ici, en quelques phrases, la philosophie de la réussite qui anime le groupe d'enseignants chargés de la formation des futurs spécialistes :

We have succeeded only when our graduates are able to understand that the formalist view is only when one of many from the Western tradition [...]
It is not possible, because of time constraints, to develop in students, deep insights into very many different cultures. But it is only through the realization of the significance of difference, and the power of visual forms to express these differences, that we can adequately prepare teachers for multicultural societies.

3- À propos de certains arguments

Effectuons ici un petit détour. Il est apparu en analysant les résultats du PRSIPAP, on a pu le constater au chapitre précédent, qu'un certain nombre de titulaires ne semblaient pas souhaiter la présence de spécialistes en arts

plastiques, à l'exemple de Lowenfeld, préférant plutôt réaliser eux-mêmes cette démarche disciplinaire. On semble craindre, d'après les commentaires recueillis, que le spécialiste ne puisse que réaliser des mises en situation extérieures à la démarche de l'enfant vers la connaissance⁴¹. La recherche de Wiebe réalisée à Montréal, tend cependant, il faut s'en souvenir, à démontrer le contraire :

The results indicated that the children had a better experience with the art specialist than with their classroom teacher. The statistical results showed that the children taught by the art specialist acquired more skills, learned more art concepts and vocabulary, and expressed themselves more personally.

Il apparaît que certains enseignants ne peuvent concevoir l'enseignement des arts plastiques qu'à travers, ce que certains qualifient, à tort ou à raison, l'intégration des matières. Ce qui, selon nous, risque d'entraîner, à plus ou moins long terme, non plus un enseignement des arts plastiques ayant comme finalité le développement créateur de l'enfant, mais plutôt une activité plastique axée sur la répétition d'un geste sans conséquence. Il nous a été trop souvent donné de voir la période d'arts plastiques transformée, faute de méthodologie adéquate, en période durant laquelle l'activité consistait plus en exercices de bricolage qu'en un véritable atelier de création en arts plastiques. Il ne faut pas croire ici que nous tentions de nier le droit aux titulaires qui le désirent de réaliser, pour leur plus grand plaisir et pour celui des enfants, des activités liées aux arts plastiques à travers l'intégration des matières. Il faut cependant noter que le

⁴¹ PRSIPAP.

projet **PROACTA** tenu dans les provinces de l'ouest du Canada arrive à la conclusion que l'engagement d'un enseignant signifie l'engagement de son curriculum - "To hire a teacher is to hire a curriculum". Nous désirons simplement indiquer la nécessité de ne pas dénigrer le travail que peut réaliser l'éducateur spécialisé en arts plastiques à l'intérieur du cheminement pédagogique de l'enfant, dans la classe et dans l'école.

Ce portrait rapide d'une situation réelle, ce dilemme auquel fait face l'enseignement des arts plastiques ne se veut en aucun cas exhaustif. Il nous indique cependant la nécessité évidente de donner une formation pertinente et une information critique aux futurs maîtres. Les institutions responsables de cette formation auront à sensibiliser ces futurs enseignants - titulaires et spécialistes - de manière à ce qu'ils puissent distinguer les différents types d'interventions réalisables en arts plastiques. Gray(1981) nous éclaire là encore sur ce point :

[...] art teachers might be seen as engineers, executives, directors, or consultants depending on the stage of a unit or project during which they were observed. Because of background and personality, however, one more mode of teaching might be predominant.

Autant il peut être vrai que les arts plastiques puissent être vécus dans la classe par le titulaire, autant il faut reconnaître l'apport indispensable de l'éducateur spécialisé en arts plastiques. Il semble donc primordial que l'université, en tant qu'institution de formation, s'applique dans le futur à assurer la formation des éducateurs de manière à ce que ceux-ci connaissent déjà les attentes et les besoins qu'ils auront à combler. Tout ceci est évident,

diront certains. Peut-être; nous n'oserions cependant être si catégorique; nous ne pouvons que déplorer à l'exemple de Joël de Rosney⁴² que " notre éducation reste désespérément analytique, centrée sur quelques disciplines, comme un puzzle dont les pièces ne s'imbriquent pas les unes aux autres. Elle ne nous prépare ni à l'approche globale des problèmes, ni au jeu de leurs interdépendances."

L'université a encore à se pencher sur un point primordial de cette formation. Elle a, en plus **d'assurer** la formation, à **s'assurer de** la formation des maîtres qu'elle produit. Nous parlons ici de rigueur; rigueur de la part des enseignants-spécialistes qui assureront cette formation, rigueur de la part de l'institution qui doit veiller à appliquer et à supporter ces politiques d'excellence - car c'est de cela dont il s'agit -, rigueur de la part du ministère de l'Éducation afin de respecter les engagements pris à l'intérieur de ses programmes d'arts plastiques.⁴³ Il y a des économies ruineuses écrivait Gusdorf, l'enseignement des arts en serait-il la preuve?

4- Pour une approche globale

L'université a, nous l'avons vu plus haut, à se pencher sur la formation de ses étudiants aspirant-spécialistes. L'université se doit de devenir un laboratoire d'enseignement, non plus uniquement un regroupement de salles de classe dans lesquelles théorie et pratique s'excluent mutuellement.

⁴² Voir Le Macroscopie: Vers une vision globale, Joël de Rosnay, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

⁴³ Voir les documents Programme d'études, Primaire, Art, 1981, et Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, 1981, réalisés par la Direction générale du développement pédagogique.

L'aspirant éducateur pourra acquérir l'expérience pertinente si déjà à l'université, à l'école donc, il a l'occasion d'appliquer dans la pratique, sous supervision d'un spécialiste et devant ses pairs, ses acquis théoriques. De cette façon, cet "enseignement par l'enseignement" devrait permettre à l'étudiant d'appliquer consciemment ses apprentissages et de réaliser le lien que certains nomment théorie-pratique mais que nous nommerons, comme Rosney : le lien avec la vie, ou encore comme Boughton, "multicultural understanding", que nous pourrions traduire librement par "compréhension du milieu".

Il apparaît nécessaire de favoriser une approche qualitative visant non seulement à faire des spécialistes disciplinaires mais également des chercheurs. Afin de pallier les difficultés déjà nombreuses que rencontre le spécialiste en arts plastiques, cette approche qualitative se doit de rencontrer certaines exigences liées principalement à la rigueur et à la spécialisation trop pointue qui néglige la généralisation. Généralisation qui, nous tenons à le préciser, permet de faire naître les liens entre la matière et la vie. Nous croyons nécessaire d'amener le spécialiste en arts plastiques, qu'il soit déjà sur le marché du travail ou en formation à l'université, à réaliser l'importance de réfléchir sur les sujets qui le préoccupent. Cette réflexion pour être efficace ne doit pas se figer à l'intérieur d'une méthodologie douteuse. Celle-ci doit permettre chez le spécialiste une pensée autonome mais consciente de son interaction avec l'environnement.

CHAPITRE IV

CHAPITRE IV

Pour un développement personnel et créateur des spécialistes en arts plastiques

Nous avons désiré, tout au long de ce mémoire, démontrer à l'intérieur du système scolaire, l'importance du rôle et de la présence de spécialistes ayant des connaissances disciplinaires et pédagogiques en arts plastiques. Nous croyons sincèrement que l'implantation et le développement de programmes d'arts plastiques ne sont possibles que lorsque sera reconnue la spécificité des arts plastiques à l'école, c'est-à-dire la reconnaissance de cette démarche disciplinaire suivant un processus intégrateur et continu de création. L'**Avis du Conseil supérieur de l'éducation** le souligne avec justesse :

Le choix et l'organisation des spécialités ont donc des effets directs sur la manière dont l'enseignant, titulaire ou spécialiste, dispense son enseignement. Le principal problème rencontré par le généraliste est de se voir confier l'enseignement des arts selon un programme qui, de toute évidence, dans son esprit, sa construction, ses objectifs et son langage, a été prévu pour être dispensé d'une manière disciplinaire, progressive et spécialisée, très différente de l'acte pédagogique polyvalent et intégrateur qui caractérise l'intervention de l'enseignant titulaire auprès de l'enfant. Le généraliste est alors aux prises, non seulement avec des problèmes de gestion de temps, mais aussi des problèmes d'appréciation de langage, de contenu et d'adaptation d'instruments qui n'ont pas été pensés

pour lui. Cette situation pose clairement un certain nombre de questions sur le programme lui-même.⁴⁴

Cependant, loin de vouloir dénigrer le travail qui a été fait et qui continue à se faire dans certaines écoles et commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean pour ce qui touche à l'enseignement des arts, il nous faut tout de même le reconnaître, les documents qu'il nous a été donné de consulter semblent indiquer clairement qu'il reste beaucoup à faire, tant au niveau de la reconnaissance que de l'application des programmes d'arts plastiques par des éducateurs-spécialistes compétents.

Le système scolaire actuel n'accorde que peu de temps dans l'horaire à cet enseignement. Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous conseillons au lecteur de se reporter aux **Tableaux Annexes 1, 2, 8 et 9 du PRSIPAP**. L'éducateur spécialisé en arts plastiques est, il faut le reconnaître et nous avons été à même de le constater, bien souvent laissé à lui-même.

Dans une région vaste comme la nôtre, l'éloignement des centres de diffusion de la culture et des institutions d'enseignement supérieur - il faut bien le reconnaître, peut-être en arts plastiques plus que dans d'autres disciplines - présente une source de difficultés pour l'enseignant désirant parfaire ses connaissances et se retrouvant face à des impératifs difficiles à surmonter. Un directeur de polyvalente le soulignait avec justesse lorsqu'il écrivait, en réponse à la question **Quelles sont les principales difficultés**

⁴⁴ L'éducation artistique à l'école, Avis au ministre de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1988.

contrant ou ralentissant l'implantation des programmes d'arts plastiques? "Manque de communication des enseignants en arts plastiques avec ceux des autres commissions scolaires. Trop éloignés, ils ne peuvent participer aux réunions qui se tiennent à Roberval ou à Mistassini ou à Alma."⁴⁵

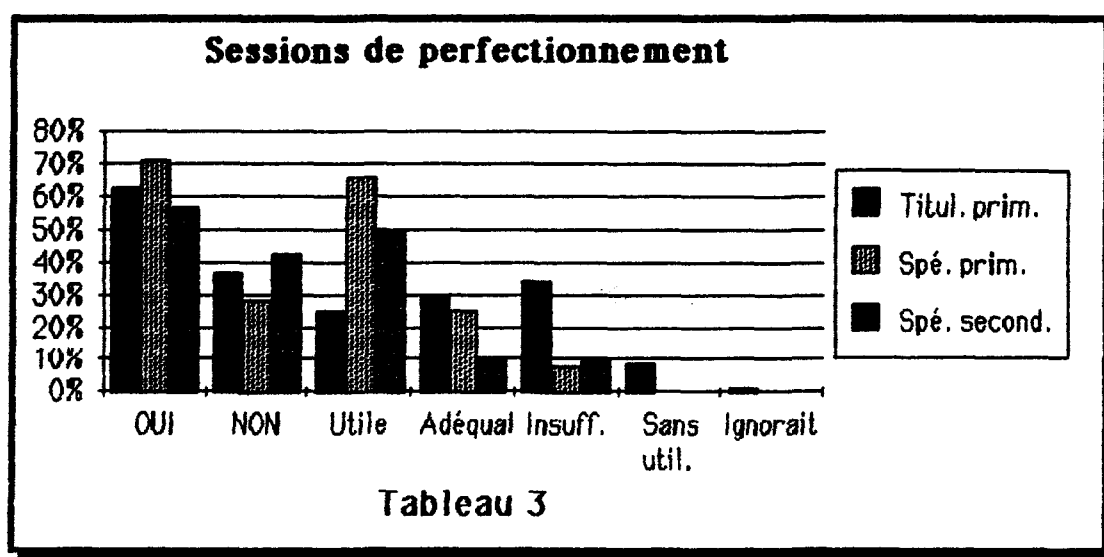
La formation prévue, au départ, dans le **Devis d'implantation du programme d'arts plastiques au primaire, du ministère de l'Éducation (1980)** tarde à être appliquée systématiquement à l'égal des autres programmes et lorsqu'elle existe elle ne représente bien souvent qu'une ou deux journées, à l'occasion de journées pédagogiques, de mise à jour ou de perfectionnement, réparties sur sept ou huit années d'enseignement.⁴⁶ Il n'y aurait à notre connaissance qu'une commission scolaire de la région qui semblerait avoir profité d'une implantation plus systématique, cependant les informations fournies par le conseiller pédagogique n'ayant pu être recueillies que par téléphone, (la direction de la commission scolaire n'ayant pas acceptée de participer à la recherche), il nous a été impossible de les inclure dans nos résultats. Alors qu'il faudrait compter 45 heures pour la formation et le perfectionnement des enseignants, si l'on se fie au document de formation intitulé **Guide d'implantation**⁴⁷, pour atteindre les objectifs du ministère de l'Éducation, nous ne pouvons que nous interroger sur les résultats réels obtenus, outre l'information, lors d'un stage de cinq heures.

⁴⁵ PRSIPAP.

⁴⁶ Selon les données recueillies dans le PRSIPAP.

⁴⁷ Guide d'implantation, Arts plastiques, Primaire, (document de travail), Cahier du formateur, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 1980-1.

Malgré l'existence de documents de formation, dont il ne nous a été donné de voir et de posséder que les documents de travail, la réalité nous semble tout autre. Il semble que 37% des titulaires du primaire n'ont jamais profité, au cours des sept dernières années, des sessions de perfectionnement en arts plastiques, alors que 63% en auraient profité. De ce nombre 25% les auraient trouvées utiles, 30% adéquates, 34% insuffisantes, 9% n'y auraient trouvé aucune utilité alors que 2% ignoraient que de telles sessions puissent être offertes. Nous pouvons comparer ces données avec celles touchant les spécialistes du primaire et du secondaire; 71.5% de ceux du primaire et 57% de ceux du secondaire déclarent avoir profité de sessions de perfectionnement en arts au cours des sept dernières années, là aussi bien souvent un ou deux jours, alors que 28.5% de ceux du primaire et 43% de ceux du secondaire disent n'en avoir jamais profité⁴⁸. Voir le **Tableau 3** ci-dessous :



⁴⁸ Selon les données recueillies dans le PRSIPAP.

Ce qui peut nous étonner cependant à la lecture des commentaires, c'est que l'on semble confondre les congrès, ceux de l'AQESAP par exemple, avec des sessions de perfectionnement directement liées au programme en arts ou au perfectionnement professionnel. Une autre donnée, sur laquelle nous ne nous attarderons pas et que nous nous permettons de présenter à titre indicatif seulement, nous montre que 60% des conseillers pédagogiques, sur qui repose la diffusion des programmes d'arts auprès des enseignants, déclarent n'avoir reçu au cours des sept dernières années aucune session de perfectionnement en arts plastiques.

Il est difficile de songer à ce qu'il se réalise des progrès dans la formation en arts des enseignants si le temps minimum requis pour cette formation de base n'est pas accordé. Il ressort de notre expérience acquise au primaire, lors d'ateliers de perfectionnement ou de formation, que nous présentions à la demande de commissions scolaires, de directions d'écoles et plus rarement à la demande de groupes d'enseignants, à l'occasion de journées de mise à jour ou de journées pédagogiques, qu'il est impensable de vouloir former en arts en cinq ou même en dix heures des généralistes déjà débordés par l'apprentissage, l'application et les exigences des autres programmes. En effet, sauf pour une ou deux exceptions, il ne nous a pas été donné de rencontrer plus d'une journée les enseignants d'une école ou encore ceux d'un même niveau dans une commission scolaire.

Cette situation, cet ensemble de situations en fait, nous aura cependant permis de relever un aspect différent de l'ambiguïté dont nous avons traitée plus tôt, à savoir, dans le cas qui nous intéresse, s'il se révélait pertinent de

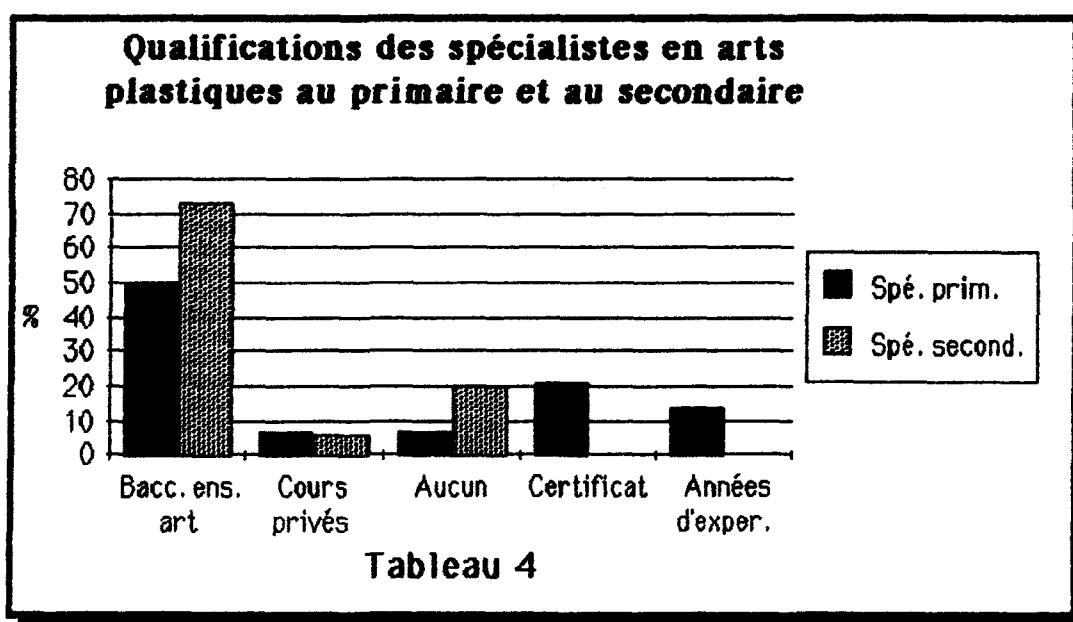
donner une formation qu'il nous faut qualifier de superficielle à des enseignants généralistes tout en désirant, à l'image de ces derniers, la présence de spécialistes formés aux objectifs et attentes des programmes d'arts. Il est apparu au cours de notre recherche qu'une majorité d'intervenants en éducation semblait, comme nous, souhaiter la présence des spécialistes dans les écoles⁴⁹. Nous nous permettrons ici, et ce afin de ne pas alourdir inutilement le texte, de recommander la lecture des **Tableaux Commentaires** contenus dans le **PRSIPAP**.

Nous avons donc pris la décision de ne pas nous attarder dans le présent mémoire à tenter de proposer des solutions pour la formation des généralistes. Nous croyons que, malgré l'intérêt que semble porter pour l'enseignement des arts plastiques un certain pourcentage des titulaires (29%), ce projet éducatif se verrait mieux conduit par des éducateurs spécialisés formés dans l'esprit de la démarche disciplinaire et pédagogique préconisée par les programmes d'arts plastiques. Nous avons plutôt résolu de privilégier l'enseignant nous apparaissant le plus apte à réaliser ces interventions, c'est-à-dire le spécialiste en arts plastiques. Pour ce faire, il nous a été nécessaire d'examiner les programmes existant visant à l'aider à mettre à jour ses connaissances en arts plastiques et en pédagogie. Nous avons également voulu, à la vue de certaines carences, proposer quelques ébauches de projets visant le développement créateur et personnel des spécialistes en arts plastiques.

⁴⁹ Ceci semble se confirmer à l'intérieur du PRSIPAP.

1 - Portrait-type du spécialiste en arts plastiques

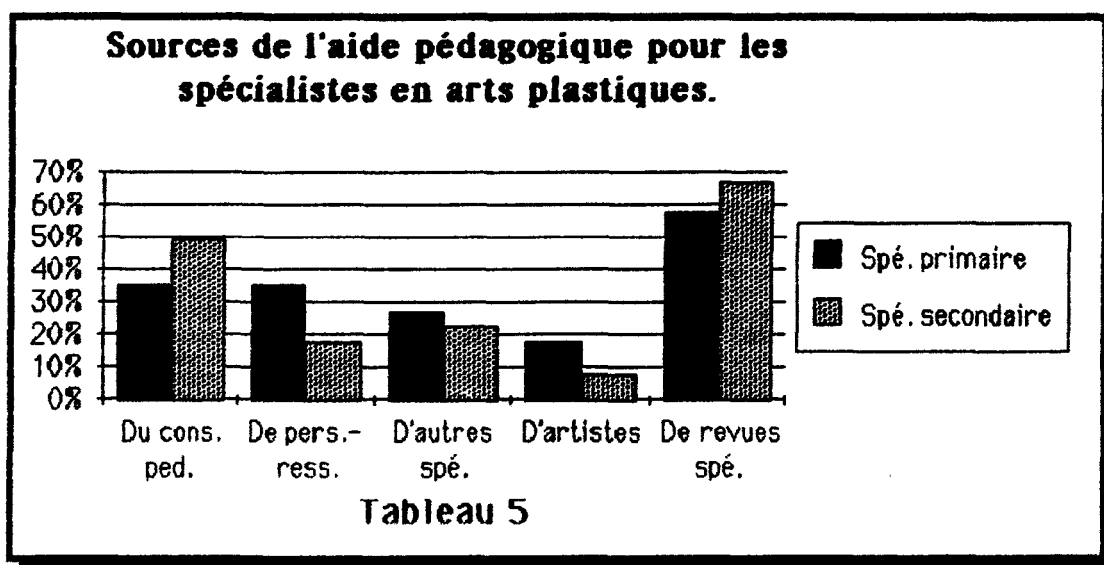
Ce spécialiste, si l'on en croit le **PRSIPAP**, possède en général un diplôme, certificat ou baccalauréat en arts plastiques ou en enseignement des arts plastiques. Les données, tirées du document cité plus haut, nous apprennent qu'au secondaire 73.3% des spécialistes en arts ont obtenu un baccalauréat en enseignement des arts plastiques, alors que 6.3% disent avoir suivi des cours privés de peinture et de sculpture. Il semblerait que 20% des spécialistes ne possèdent aucun diplôme en arts plastiques. Il est intéressant de noter qu'au primaire la même situation semble se répéter; 50% des spécialistes y possèderaient un baccalauréat en enseignement des arts plastiques, 21.5% auraient obtenu un certificat, 7.1% auraient suivi des cours privés, 7.1% n'auraient aucun diplôme en arts plastiques alors que 14.25%, sans avoir obtenu de diplôme, disent pouvoir compter sur leurs années d'expérience dans l'enseignement. Voir le **Tableau 4** ci-dessous :



2- Situation du perfectionnement en arts plastiques dans la région

Il est étonnant de constater que bien que l'on semble reconnaître, à l'intérieur des rapports qu'il nous a été donné de consulter, une carence importante au niveau du soutien pédagogique et du perfectionnement, les auteurs de ces rapports se contentent, sans offrir de solutions pratiques, de recommander au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de faciliter l'accès à des activités de formation et de perfectionnement, aux généralistes chargés d'enseigner les arts. Nous ne pouvons que regretter qu'un programme, à l'image des **Guides d'implantation** proposés dès 1980 par la Direction générale du développement pédagogique, ne soit pas présentement en application. Il semble cependant, nous avons pu le constater dans le **PRSIPAP**, dans le **mémoire de l'AQESAP** et dans l' **Avis du Conseil supérieur de l'Éducation**, et le présent mémoire en a déjà amplement fait mention, que la majorité des intervenants du monde de l'éducation, directeurs à l'enseignement, directeurs d'écoles et de polyvalentes, conseillers pédagogiques ainsi que généralistes et spécialistes souhaitent, comme nous, la présence de spécialistes en arts plastiques. Nous avons donc cherché à mettre en lumière la situation présente en ce qui a trait au perfectionnement des spécialistes. Nous avons aussi tenté de présenter des propositions visant le développement personnel et créateur des spécialistes en arts. Il est cependant nécessaire de prendre conscience que, bien que la présence des spécialistes dans les écoles soit désirée, le ministère de l'Éducation ne semble pas prêt, pour le moment, à reconnaître l'urgence et l'importance pour ceux-ci de se perfectionner et de mettre à jour leurs connaissances. Il ne semble d'ailleurs pas exister à ce sujet de "stratégies de

perfectionnement" présentement en application, que ce soit au niveau du ministère de l'Éducation du Québec ou encore des commissions scolaires. D'après les données recueillies dans le **PRSIPAP**, il semble que, outre la/les rares journées pédagogiques consacrée(s) au perfectionnement - deux ou trois journées au cours des sept dernières années, pour ceux qui ont indiqué avoir pu en profiter - les spécialistes doivent en général se débrouiller le plus souvent avec un minimum d'aide de l'extérieur. Il est étonnant de constater en consultant les données que seulement 36% des spécialistes du primaire et 50% de ceux du secondaire disent avoir reçu de l'aide de leur conseiller pédagogique, que seulement 36% de ceux du primaire et 18% de ceux du secondaire disent avoir reçu l'aide d'une personne-ressource, que 27% de ceux du primaire et 23% de ceux du secondaire disent avoir reçu l'aide d'autres spécialistes et que 18% au primaire et 8% au secondaire disent avoir reçu l'aide d'artistes. Il semblerait cependant que 58% des spécialistes du primaire et 67% de ceux du secondaire trouvent une certaine assistance dans les publications consacrées aux arts plastiques:



Comme il a été donné de le constater précédemment, si l'université permet au futur maître d'acquérir une formation de base adéquate en enseignement des arts plastiques, il faut avouer que plus souvent qu'autrement l'éducateur spécialisé se retrouve, dans sa classe - ou devrait-on dire dans le système scolaire - livré à lui même. Si l'on excepte le fait qu'il peut s'il le désire, lors des congés scolaires et des vacances d'été, poursuivre sa formation en s'inscrivant à des stages ou à des cours dans des centres de diffusion de la culture, musées, galeries d'art ou ateliers de production, au pays ou à l'étranger, il faut bien reconnaître que trop peu d'opportunités de perfectionnement ou même d'échanges avec d'autres professionnels de son domaine s'offre à lui.

L'imagination dont le spécialiste doit faire montre dans la construction et la présentation de ses ateliers le place, chaque jour, en confrontation avec un programme à suivre, qu'il lui soit imposé ou qu'il l'ait adapté à ses besoins. -La majorité des spécialistes se reconnaissent dans cette situation. Mais plus encore, l'imagination de celui-ci se trouve confronté à la matière, à la couleur, aux mots et aux gestes. Il a à faire vivre une expérience profonde de création: l'expérience artistique. L'éducateur spécialisé se doit lui aussi de développer et de mettre à jour ses propres connaissances, sources et base de sa pédagogie.

Cependant on ne trouve pas de projet pédagogique précis touchant la formation des spécialistes, outre le fait, souligné dans l'**Avis du Conseil supérieur de l'éducation**, que dans un document de 1980, la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation indique en ce qui a trait à la formation des spécialistes en arts que "les modes

d'expression artistique, étant différents d'une discipline à l'autre, exigent de la part de l'enseignant une formation artistique spécialisée doublée d'une formation pédagogique adéquate".

Il semble que de la part du ministère de l'Éducation, l'on considère la formation du spécialiste terminée et suffisante avec l'obtention d'un diplôme de premier cycle universitaire⁵⁰; son expérience et son bagage de connaissances se doivent donc, si nous suivons cette logique, de l'alimenter durant toute sa carrière. Nous ne pouvons adhérer à cette idée de formation finale et définitive, apparaissant à nos yeux aussi néfaste pour un généraliste que pour un spécialiste. Nous reprendrons, afin de lui donner toute son importance, un court mais significatif passage tiré du **Rapport Rioux, (Québec, 1969)** : [...] l'éducation artistique est une initiation jamais terminée de l'être, à soi-même et à l'univers." Nous croyons au contraire à l'urgence de se préoccuper de ce que nous nommerons pour l'instant "le bien-être intellectuel et professionnel" de l'éducateur spécialisé.

3- Un exemple

Betty Edwards dans son livre **Drawing on the Right Side of the Brain** parle d'une découverte intéressante qu'il lui a été donné de faire; il lui est apparu qu'une personne, à l'intérieur d'un contexte donné, peut en une courte période de temps - cinq jours - ce que l'auteure nomme killer class, apprendre à développer ses aptitudes à dessiner. Cette découverte est venue

⁵⁰ On ne retrouve nulle mention dans les documents du ministère qu'il nous a été donné de consulter de stratégies visant à améliorer les acquis de s spécialistes en arts plastiques.

d'une prise de conscience - "It was the classic Ah-ha experience" écrira-t-elle- que l'apprentissage du dessin est dépendant de certaines habiletés perceptuelles (perceptual skills). Il semble donc selon Edwards qu'il est nécessaire de favoriser l'entraînement perceptuel intense chez l'élève si l'on désire atteindre une intégration naturelle des diverses habiletés requises pour la réalisation répétée de dessins (skillful drawings). Il semble que de cette façon l'élève en vienne à oublier l'apprentissage et à percevoir non pas une série séparée de problèmes et de solutions mais plutôt un tout intégré , "a perception of the whole or gestalt". La stratégie favorisée pour atteindre cet état pourrait se résumer dans ces quelques lignes:

In order to gain access to the subdominant visual, perceptual R-mode of the brain, it is necessary to present the brain with a job that the verbal, analytic L-mode will turn down.

Afin d'avoir accès au cerveau en mode R (droit), sous-dominant, visuel et perceptuel, il faut soumettre au cerveau un travail que le mode L (gauche), qui est verbal et analytique, va refuser.⁵¹

Sans vouloir défendre, car là n'est pas notre propos, dans le présent mémoire cette théorie, elle peut néanmoins, croyons-nous, offrir au départ, une piste intéressante dans notre recherche touchant le développement personnel et créateur d'intervenants en arts plastiques. Cependant avant de continuer plus avant dans ce domaine, examinons quelques instants certaines autres solutions qu'il nous a été donné d'utiliser lors de nos rencontres avec les enseignants.

⁵¹ Drawing on the Right Side of the Brain, Betty Edwards, Los Angeles, Tarcher, Inc, 1989.

4- Quelques propositions

Ateliers de perfectionnement en arts plastiques. (1980-1988)

Notre travail en tant que personne-ressource dans les écoles primaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean nous a amené à constater le peu de temps accordé, lors des journées pédagogiques, au perfectionnement en arts plastiques des titulaires comme des spécialistes. Cet état de fait créait des situations où il nous était demandé de donner aux enseignants participant à ces ateliers, en un ou deux jours, une formation aussi étendue que possible sur les divers volets du programme d'arts plastiques, de ses objectifs, des matériaux et techniques, en plus d'avoir à leur présenter et à leur faire expérimenter divers ateliers d'arts plastiques qu'ils pouvaient, s'ils le désiraient, présenter en classe par la suite. Il n'existe aucune structure, contrairement aux recherches de Wiebe ou de Gray et MacGregor dont nous avons parlé plus haut, permettant de vérifier le travail réalisé en classe par les enseignants, pour les aider en apportant un complément d'information ou de techniques. De ce fait, tenter de vouloir "couvrir la matière", c'est-à-dire le programme et ses objectifs, les matériaux et techniques en plus d'ateliers d'expérimentation s'avérait irréalisable, nous le pensons encore aujourd'hui. On a pu constater, plus haut, que la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation prévoyait que cette formation devait se tenir à l'intérieur de trois sessions de quinze heures chacune. Ces trois stages, intitulés **Stage d'initiation**, **Stage d'approfondissement** et **Stage de consolidation**, que nous croyons toujours valables, si ils sont dispensés avec intelligence, n'ont à notre connaissance pas été présentés dans leur intégralité dans notre région. De plus nous croyons que ces trois stages, par

leur contenu spécifique., s'adressent à des enseignants déjà sensibilisés à l'enseignement des arts plastiques par objectifs et ne peuvent remplacer l'apport de l'éducateur-spécialisé. Il vaut la peine de présenter brièvement à ce moment, le contenu de ces trois stages:

La Direction générale du développement pédagogique, dans son **Module d'initiation à l'usage des enseignants (Québec, 1980-81)**, dès les premiers paragraphes, identifiait trois modules d'apprentissage devant se dérouler sur trois jours. Le premier, intitulé **Stage d'initiation**, destiné à "tous les agents de l'enseignement", devait être "offert aux enseignants qui désirent comprendre la structure et le contenu du nouveau programme en arts plastiques et du guide qui l'accompagne". Ce stage plaçait les participants "en situation de comprendre les orientations du programme, d'identifier les étapes de la démarche à suivre pour réaliser une image authentique, de repérer les objectifs visés, d'identifier les modes d'évaluation ainsi que les éléments constituant du guide pédagogique". Il nous faut constater la commande immense que représente, même pour des éducateurs spécialisés, le contenu d'un tel stage. Le deuxième, intitulé **Stage d'approfondissement**, destiné aux participants "ayant déjà suivi le stage d'initiation et acquis une certaine expérience dans l'enseignement des arts plastiques" visait "à aider les participants à planifier des activités en adaptant celles du guide". Ce stage se proposait de placer les participants "en situation d'identifier les stades graphiques, différencier une image authentique d'un cliché, discerner les différentes parties constituant d'un cours d'arts plastiques, discerner les activités scolaires de l'enfant des activités pédagogiques de l'enseignant, établir un lien entre elles et les évaluer,

approfondir chacune des étapes de la démarche pédagogique". Malgré la progression du contenu de ces stages, il nous apparaît difficilement concevable de songer atteindre un tel nombre d'objectifs en une si courte période de formation. Le troisième stage, destiné aux participants ayant suivi les deux stages précédents et "acquis de l'expérience dans l'enseignement des arts plastiques", intitulé **Stage de consolidation**, visait "à aider les participants à améliorer leurs modes d'interventions en classe en créant de nouvelles activités". Ce stage plaçait les enseignants "en situation d'identifier les activités scolaires des enfants, leurs activités pédagogiques, les problèmes rencontrés relativement à ces activités et d'envisager des solutions". On y proposait également deux sessions de micro-enseignement de deux heures. Ces sessions d'une durée de deux heures, très bien conçues, sur le modèle du jeu de rôle permettait aux participants d'élaborer des activités, de les évaluer, de les modifier et de les expérimenter.

Ces trois modules de formation nous apparaissent, encore aujourd'hui, des outils très valables pour qui désire donner une formation ou un perfectionnement de qualité à des éducateurs déjà impliqués dans le cheminement disciplinaire des arts plastiques. Il nous semble cependant difficile de saisir sa portée effective auprès de généralistes n'ayant que peu ou pas de connaissances préalables dans ce domaine.

Il nous a été donné de constater que trop souvent le programme d'arts plastiques n'était, comme l'a noté un enseignant dans un commentaire contenu dans le PRSIPAP, qu'un programme de plus.

Nous avons donc été amené à rédiger en 1981, à la demande de groupes d'enseignants, un petit guide à leur intention, qui se voulait et qui se veut encore sans prétention, offrant l'essentiel du programme d'arts plastiques au primaire. Il se présentait en complément de la (des) journée(s) de perfectionnement. Ce document s'est modifié et amélioré au fil des ans afin de mieux répondre aux attentes des enseignants, grâce aux commentaires de ceux qui voulaient bien l'utiliser suite à la formation. Intitulé **Ateliers de perfectionnement en arts plastiques**, il se retrouve en annexe de ce mémoire.

Il y était présenté, en guise d'introduction, un court texte sur l'approche à favoriser dans l'enseignement des arts plastiques au primaire. Suivaient la présentation des quatre objectifs généraux du programme et un résumé du guide pédagogique où se retrouvaient la démarche pédagogique de l'enseignant, la démarche disciplinaire et les activités scolaires de l'élève. Puis une section plus *utilitaire* comprenant les diverses techniques utilisables en classe - aspect trop souvent négligé dans les manuels techniques offerts aux enseignants présentés en conjonction avec les matériaux et les outils utilisés. Suivaient quelques pages de définitions de termes de base utilisés en arts plastiques. Le document se terminait avec une liste de plus d'une centaine de thèmes à exploiter en arts plastiques.

Avec ce document, la pratique l'a démontré chez ceux qui ont persévéré à l'utiliser, l'enseignant pouvait sans trop de perte de temps et d'énergie bâtir un atelier d'arts plastiques efficace et dynamique, basé sur des objectifs facilement vérifiables - l'évaluation en arts plastiques s'avérant un

énorme problème pour la majorité des titulaires. Le document de par sa portée limitée ne pouvait cependant espérer résoudre ce problème majeur des enseignants. Cependant, nous l'écrivions plus haut, il a été impossible, sauf à quelques exceptions, de vérifier après coup le degré d'utilisation individuelle - pour chacun des enseignants - et le rythme d'utilisation de ce guide. Nous continuons cependant à croire à sa pertinence comme instrument pédagogique de dépannage, tout en précisant qu'il ne fut pas conçu en tant qu'instrument pouvant remplacer l'apport et la compétence professionnelle d'un spécialiste.

Projet-pilote d'intégration d'artistes dans les écoles

En 1986-87, le ministère des Affaires culturelles et le ministère de l'Éducation du Québec lançaient un programme visant à intégrer des artistes professionnels dans les écoles, dans le but de faire découvrir aux élèves les créateurs de leur région et les arts qu'ils pratiquaient. Ce programme auquel nous avons participé directement par le projet intitulé **La Photographie à l'école**, projet que nous avons développé en collaboration avec la Galerie Séquence, nous a permis de constater que sans régler le problème de l'enseignement des arts plastiques, il pouvait offrir une alternative méritant d'être étudiée dans l'avenir. Ce document se retrouve en annexe de ce mémoire. Il a été possible de constater que les titulaires de classe de cinquième et de sixième années ainsi que les titulaires des classes spéciales, que nous rencontrions en groupes lors d'ateliers d'initiation quelques semaines avant notre venue en classe, pouvaient, à l'intérieur de limites bien définies, préparer de manière consciencieuse leurs groupes d'élèves.

La stratégie d'enseignement que nous avons élaborée consistait à rencontrer tout d'abord les titulaires de classe lors de deux journées durant lesquelles il leur était possible de prendre connaissance du contenu et des objectifs du projet, de la méthode d'enseignement prévue à leur endroit et de nos attentes face à eux en tant qu'intervenants privilégiés dans leurs classes. De plus, la théorie et les techniques de base de la photographie noir et blanc étaient entrecoupées d'ateliers de création photographique - les mêmes que vivraient leurs élèves. Ces ateliers leur permettaient d'expérimenter les divers procédés photographiques pour lesquels nous avons préparé deux guides illustrés: le premier à l'usage des enseignants, utile à la fois comme référence et cahier de notes, le second à l'usage des élèves.

Les instructions et les mises en garde précises, celles qu'eux-mêmes auraient à donner à leur élèves, leur étaient expliquées et démontrées tout au cours des ateliers en prenant soin de considérer leurs commentaires. De la même manière, chacun des deux guides illustrés a été présenté et commenté, et même annoté au besoin.

Bien que nous souhaitions ici conserver notre esprit critique, nous devons reconnaître, comme nous avons pu le constater à cette époque d'ailleurs, que notre stratégie s'est avérée d'une très grande efficacité tant auprès des enseignants - dont les groupes étaient formés de titulaires, de spécialistes en arts plastiques, de conseillers pédagogiques et de directeurs d'écoles - que des groupes d'élèves rencontrés par la suite. Leur enthousiasme en plus de l'intérêt qu'ils ont démontré en tout temps, s'est avéré être le moteur de ce projet en plus d'en être la raison du succès.

Ces deux jours d'ateliers intensifs leur donnaient "la matière" - sa connaissance de base et son application spécifique à l'intérieur de balises prédéterminées. Selon un commentaire que nous fit un titulaire, ils leur donnaient la confiance de pouvoir présenter un curriculum précis et bien défini, à l'intérieur des limites de leurs nouvelles connaissances techniques du médium photographique, en plus de leur enlever la tension d'avoir à livrer un enseignement spécialisé. Les enseignants se sont dit en général à l'aise dans le rôle qu'ils avaient à jouer en préparant, pour notre venue, leurs classes à partir d'objectifs spécifiques. On ne peut que conclure que, dans ce cas, c'est l'action conjuguée des titulaires et de spécialistes qui a permis de réaliser les objectifs que s'étaient fixés les initiateurs du projet. Il ressort qu'un tel type d'activités, qu'il s'agisse de photographie ou de tout autre médium, dans la mesure où les intervenants spécialisés responsables des présentations disposent des compétences requises - nous ne disons pas minimales ou de base - peut se révéler une heureuse alternative à la carence en enseignement des arts plastiques. Il faut cependant admettre, tout en reconnaissant ses mérites, qu'on ne peut espérer d'un tel type de projet qu'il remplace d'aucune façon l'enseignement régulier d'un éducateur spécialisé.

Pour une nouvelle stratégie d'apprentissage?

Il nous est apparu, depuis quelques années, que le perfectionnement professionnel des spécialistes en arts plastiques était à peu près inexistant, principalement chez ceux du primaire et du secondaire. Alors qu'au niveau collégial et universitaire, les professeurs peuvent profiter de congés sabbatiques pour se ressourcer ou se perfectionner, très peu, sinon aucune

alternative dans ce sens n'est offerte, par le ministère de l'Éducation, aux spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire. Il ne peut en résulter qu'une fatigue intellectuelle occasionnée par cette nécessité de "toujours donner" et de ne pouvoir en échange que peu recevoir à l'intérieur de son milieu de travail. L'éducateur peu à peu "se vide", il ne peut en résulter, outre la fatigue mentale, qu'une démotivation graduelle que l'éducateur se doit de combattre, ainsi qu'un sentiment d'isolement. Nous nous sommes donc interrogé à savoir si et comment il pourrait être possible de libérer le perfectionnement professionnel de spécialistes en arts plastiques des contraintes du temps et d'une pédagogie peut-être, à l'occasion, trop formelle. Contraintes, on l'a vu plus haut, qui obligent l'éducateur éloigné des grands centres à "se priver". Contraintes de la pédagogie qui fait que, là encore, l'éducateur spécialisé en arts plastiques ne retrouve pas toujours, à l'intérieur de cours - universitaires ou autres - ou de sessions de perfectionnement, ce qu'il aimerait venir chercher - peut-être inconsciemment - comme contenu. Il nous fallait donc poser la question sous un jour différent: si la distance séparant un spécialiste d'une maison d'enseignement présentait un problème et si le contenu des cours ne satisfaisait pas celui-ci, où se trouvait la solution, en admettant qu'une telle solution existe?

Comment pouvait-on, à l'intérieur de contraintes de temps et de distances, espérer assurer un développement de la créativité qui soit à la fois, chez l'éducateur spécialisé en arts, lié à la pédagogie et à la création personnelle en arts plastiques?

Pour une approche individuelle

Est-il possible de songer à une structure - que nous reconnaissons être encore à développer et à implanter - permettant de mettre en contact les divers spécialistes en arts plastiques à l'intérieur de notre région? Il serait possible d'élaborer ce que nous nommerons pour l'instant un réseau **d'éducateurs concernés**? Il faudra au lecteur, à partir de maintenant, conserver en mémoire que la suite de notre proposition se présentera sous forme d'hypothèse basée sur certaines de nos expériences personnelles. Ces expériences sont tout d'abord liées à notre recherche en arts plastiques au cours des cinq ou six dernières années. De plus, il nous a été possible d'expérimenter cette approche de façon indirecte - c'est-à-dire sans une méthodologie permettant une vérification formelle - avec des étudiants en arts plastiques de niveau universitaire. L'approche que nous favorisons lors de ces rencontres se rapproche de ce que nous espérons réussir en ce qui concerne le perfectionnement des spécialistes en arts plastiques.

Si, comme semble l'indiquer le **PRSIPAP**, il apparaît irréalisable - ou irréaliste - d'espérer regrouper en un lieu une somme de spécialistes en arts plastiques - on a vu plus haut les contraintes dont il faut tenir compte - pourquoi alors ne serait-il pas possible de faire que cette formation se réalise auprès de chaque spécialiste, chez lui, à son rythme et selon ses attentes? Il ne s'agit pas ici de concevoir un programme d'études en dehors des murs de l'université. Plutôt, nous proposons une approche axée sur la relation personnelle - que l'on pourrait alors comprendre comme une relation **maître-élève**, mais également comme une relation **éducateur-créditeur**. Cette

relation permettrait de toucher de façon plus intime, chez chacun, différemment, la perception et l'intuition par le revers de la sensibilité créatrice. Cette approche, basée sur une forme d'enseignement Zen, dont nous parlerons un peu plus loin, permettrait croyons-nous à l'éducateur-créateur, par la pratique de son art et en un temps qui lui est favorable, de cheminer à son propre rythme à l'intérieur de sa propre création.

La forme d'enseignement pouvant être envisagée serait basée, ou plus exactement serait adaptée de l'enseignement donné par les moines zen; enseignement que l'on peut lier à deux types de pratiques: le koan et le haïku. Le koan représente le problème présenté à celui qui désire progresser et se donne à voir sous la forme d'une énigme que l'élève a à résoudre, c'est-à-dire qu'il doit d'abord trouver, pour et par lui-même, une réponse qui le satisfasse.- Notre mentalité occidentale nous porte à croire qu'il faut satisfaire le Maître pour progresser - alors que celui-ci n'est là que pour assurer la progression. Le haïku, c'est le poème zen dont Roland Barthes a su si bien définir l'essence :

Dans le haïku, la limitation du langage est l'objet d'un soin qui nous est inconcevable, car il ne s'agit pas d'être concis (c'est-à-dire de raccourcir le signifiant sans diminuer la densité du signifié) mais au contraire d'agir sur la racine même du sens, pour obtenir que ce sens ne fuse pas, ne s'intériorise pas, ne s'implicite pas, ne se décroche pas, ne divague pas dans l'infini des métaphores, dans les sphères du symbole...(...) le haïku n'est pas une pensée riche réduite à une forme brève, mais un événement bref qui trouve d'un coup sa forme juste.

La même essence, il peut être possible de la retrouver à l'intérieur d'une approche favorisant l'éveil perceptuel et intuitif de l'éducateur en arts plastiques, trop souvent isolé et laissé à lui-même. On nous objectera qu'une telle approche, sur une base volontaire, est vouée à l'échec, l'individu n'ayant personne d'autre que lui-même pour se motiver. Nous reconnaissons le risque que cela peut représenter, cependant nous croyons fermement qu'avec une structure de contact - par courrier ou par téléphone -, structure qui n'existe pas, même si on nous fera remarquer qu'il existe déjà des associations ayant comme mission de diffuser et de créer des liens entre éducateurs. Ces associations, sans doute très valables, ne nous apparaissent pas pour le moment, et pour le problème qui nous intéresse, une solution viable aux problèmes d'isolement que ressentent les spécialistes.

Nous croyons plutôt que le lien à établir doit être celui de la créativité et de la conscience, à la fois celle que l'on nomme professionnelle, mais également celle qui fait que l'être humain vise à s'améliorer. La forme que prend alors cette association devient à ce moment accessoire. Le lien qui se développe alors est celui qui relie des créateurs visant la réalisation d'objectifs similaires mais utilisant et développant des approches personnelles créatives différentes mais valables. Est-il prétentieux ou trop aventureux de croire encore aujourd'hui dans l'être humain véritable, dans celui qui sait se prendre en main, ou dans celui qui dans le doute sait se tourner vers l'autre pour demander assistance? Souvenons-nous d'une statistique vue plus tôt. Elle indiquait les principales sources de l'aide pédagogique sur lesquelles pouvaient compter les spécialistes en arts plastiques. Le lecteur attentif peut rapidement déduire que la majorité des spécialistes se retrouvent dans

l'obligation, plus souvent qu'autrement, de se débrouiller seul avec un minimum de moyens à leur disposition. Notre proposition repose en partie sur cette statistique. Il faut croire, en effet, que si actuellement les spécialistes acceptent de se débrouiller sans assistance, -bien qu'ils le déplorent- ils ne pourraient qu'acquiescer à une proposition visant à les aider à se développer en plus de leur permettre d'échanger avec leurs confrères. Il s'agit là, à n'en pas douter, d'une proposition qui méritera dans l'avenir plus d'attention de la part de chercheurs. Cependant, la mise en application d'un tel système, car c'est à un système auquel il faut songer, demandera une recherche rigoureuse axée sur la pédagogie, la psychologie, la communication et les arts plastiques.

Cette recherche devra être axée sur l'interactivité; interactivité qui se réalise entre l'individu et le problème qui lui est posé, lequel devient le sien, mais également possibilité d'interactivités entre les divers intervenants Ce modèle d'ateliers suppose la participation et l'interaction de participants volontaires et concernés par leur développement à l'intérieur d'un champ disciplinaire spécifique - dans ce cas les arts plastiques. Bien que l'ensemble de ce modèle se présente sous forme d'hypothèse, il est possible d'imaginer une structure suffisamment souple, capable d'acheminer différents types d'informations, aux spécialistes, à leur rythme et selon leurs attentes, en plus d'offrir des ateliers d'auto-perfectionnement interactifs du type de ceux dont nous avons fait mention un peu plus haut. Cette approche pourrait représenter pour les spécialistes en arts plastiques un moyen de (re)prendre en main leur cheminement et leur développement en tant que créateurs et pédagogues.

Conclusion

Conclusion

La situation, telle qu'elle semble exister présentement dans les écoles primaires et secondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, ne nous apparaît, à la lumière de l'étude que nous avons menée et de celles qu'il nous a été donné de consulter, que peu favorable à l'amélioration de la qualité de l'enseignement des arts plastiques. Reprenons les questions que nous posions au début de ce mémoire.

Le spécialiste en arts plastiques est-il nécessaire au primaire et au secondaire ?

Le rôle du spécialiste en arts plastiques est-il reconnu au sein de l'école ?

Il semble cependant, nous avons voulu le démontrer dans le premier chapitre, que l'on reconnaisse en général, de plus en plus, la nécessité de voir, dans l'avenir, les arts plastiques enseignés par des spécialistes. Cependant il ne faut pas cacher les réticences dont nous ont fait part certains titulaires du primaire à l'intérieur du PRSIPAP. Il apparaît que bien que la majorité de ceux-ci soient favorables à la présence de spécialistes au primaire, plus du quart de ceux-ci croient fermement que l'enseignement des arts plastiques doit être assumé par les titulaires. Cet enseignement, c'est ce que nous avons tenté de démontrer dans le présent mémoire, s'il veut prendre sa véritable valeur, doit être intimement lié à la démarche pédagogique tant de l'éducateur

que de l'élève. Il semble cependant que, trop souvent encore, l'enseignant-principalement au primaire - soit mal préparé pour ne pas dire non préparé à assumer cette tâche.

Les études de MacGregor et Wiebe que nous avons présentées au chapitre II le démontrent; l'enseignement des arts plastiques et l'atteinte d'objectifs liés à la démarche disciplinaire passe par l'intervention de spécialistes conscients des attentes du programme et des buts à atteindre. Nous avons, là aussi, tenté de faire ressortir un fait important répondant à la troisième question, à savoir :

Quelle est la situation actuelle du perfectionnement professionnel en arts plastiques chez les enseignants du primaire et du secondaire ?

Bien qu'il y ait eu au début de l'implantation des programmes un ensemble de projets éducatifs visant le perfectionnement des maîtres, il nous est apparu qu'en arts plastiques, l'action du ministère de l'Éducation, faute de ressources ou de véritable désir politique, n'a eu que peu ou pas d'effet. Ce programme de perfectionnement, visant à venir en aide aux titulaires débordés par le nombre de programmes à appliquer dans leur classe, aurait pu être utile. Il n'a cependant, à notre connaissance, jamais véritablement pris son envol.

Malgré cet ensemble de stages destinés au perfectionnement des titulaires, il faut noter que ce programme n'a pas trouvé dans les commissions scolaires, l'application souhaitée. Ces programmes, nous tenons encore à le préciser, sans remplacer la présence d'éducateurs spécialisés en arts

plastiques, auraient pu aider à mieux faire connaître les programmes d'arts plastiques dans les écoles.

Le ministère de l'Éducation ne semble pas avoir compris que l'enseignement d'une discipline demande plus qu'une simple connaissance de base, plus ou moins assimilée, d'un ensemble de règles et de gestes que l'on répète et que l'on fait répéter machinalement aux étudiants. Il faut de la culture, la spécialisation l'exige. Nous avons tenté de le démontrer plus haut, toute spécialité exige certes une culture générale. Cependant dans le cas qui nous intéresse, l'enseignement des arts plastiques, cette culture touche tant les arts visuels et la didactique que l'histoire de l'art, laquelle ne peut ignorer l'histoire générale, les théories pédagogiques et la connaissances des matériaux et des techniques utilisés en arts. Nous ne doutons pas qu'il puisse se trouver des titulaires aptes, et même compétents, capables de véhiculer les valeurs liées à l'enseignement des arts plastiques; cependant nous ne pouvons négliger qu'il semble ressortir des études et recherches que nous avons pu consulter, qu'une forte proportion des instituteurs du primaire ne souhaite pas assumer ce rôle de "spécialistes par intérim". Nous ne pouvons que regretter que l'on ait évacué de façon si cavalière les valeurs et les finalités véhiculées par l'enseignement des arts plastiques. Car ce faisant, c'est de la connaissance d'un monde sensible, celui du goût et de l'esthétique lié à la création artistique, dont on prive l'élève. Cette courte citation tirée du **Programme d'études** du primaire en art tout en acquérant tout son sens, prend, à la lumière de la situation actuelle, un goût amer:

Tous les humains sont mus par le désir d'accéder à la connaissance, bien qu'il soit impossible de l'atteindre

complètement. Apprendre à être, à devenir, à se connaître, à connaître le monde fait l'objet de la connaissance.

En négligeant - car c'est bien d'une négligence dont nous avons traité - de développer et d'implanter efficacement les programmes d'arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires, le ministère de l'Éducation ne renierait-il pas les engagements contenus à l'intérieur de ce même **Programme d'études** lorsqu'il écrivait dans l'Introduction Générale:

Les finalités de l'éducation précisées dans l'**Énoncé de Politique et Plan d'Action** du Ministère de l'Éducation du Québec visent le développement de la personne humaine dans toutes ses dimensions: corps, intelligence, affectivité. Voulant favoriser l'épanouissement d'une personnalité créatrice et autonome, l'École québécoise insiste sur le rôle de l'école dans la formation de l'individu et du citoyen. Aussi, affirme-t-on dans l'Énoncé que l'école contribue à la formation du sens des valeurs personnelles et en proposant, d'autre part, un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société, telles que les valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales, spirituelles et religieuses.

La première phrase du paragraphe suivant cet énoncé vient alors renforcer notre argument en faveur de l'importance des arts plastiques à l'école, tout en permettant de mettre en relief ce que nous avons qualifié plus haut de petite trahison des valeurs:

L'enseignement des arts est appelé à jouer un rôle déterminant dans la formation de l'homme de demain.

Il est sans doute regrettable que le ministère de l'Éducation ait négligé d'assurer une formation valable aux titulaires de classe qui se sont retrouvés

dans l'obligation d'enseigner bien souvent une discipline trop peu connue d'eux. Mais pis encore, ce même ministère de l'Éducation semble s'être refusé, outre qu'il n'ait pas semblé juger pertinent de voir ces programmes enseignés - c'est-à-dire implantés et appliqués - par des spécialistes, à s'intéresser au sort des spécialistes déjà en place et qui, comme nous avons essayé de le démontrer plus haut se retrouvent isolés faute de contacts professionnels avec d'autres spécialistes de leur discipline. Car il faut bien admettre que les ressources physiques et humaines affectées à la formation des maîtres, tant au Québec que dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, sont à peu près inexistantes.

À la question : À qui revient la formation et le perfectionnement des spécialistes en arts plastiques? Il ressort tout d'abord que la formation des futurs enseignants-spécialistes en arts plastiques se doit d'être plus rigoureuse afin de répondre adéquatement aux besoins réels de l'école d'aujourd'hui. Il faut entendre par là que le spécialiste doit être formé de façon à être conscient de son rôle et de sa place au sein des programmes scolaires mais aussi au sein de sa communauté. Ce pourrait bien être l'unique façon de reléguer aux oubliettes les croyances qui faisaient du spécialiste un enseignant uniquement préoccupé par sa matière. Nous ne pouvons que reconnaître le mérite des institutions d'enseignement universitaires qui ont su mettre de l'avant de nouveaux programmes mieux adaptés aux réalités actuelles du monde de l'éducation dans le domaine des arts plastiques. Nous pensons, par exemple, au Certificat de perfectionnement des maîtres en enseignement des arts qui sera offert par le Module des Arts de l'Université du Québec à Chicoutimi. Nous songeons également au programme de baccalauréat en enseignement des

arts qui, semble-t-il, sera offert selon une approche elle aussi plus près de la réalité scolaire. Il y sera possible pour l'étudiant de se perfectionner tant en didactique que dans les disciplines artistiques devant être enseignées dans les écoles; c'est-à-dire en arts plastiques, art dramatique et danse. Nous croyons cependant que les institutions universitaires, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires devront se pencher sur le besoin pressant de former des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques. Ceux-ci nous apparaissent indispensables au développement et donc au dynamisme de ce champ disciplinaire trop longtemps préoccupé de sa spécificité et peu soucieux d'une culture générale. Des stratégies en ce sens, dont nous ne pouvons traiter dans le cadre de ce mémoire, celles-ci demandant à elles seules une étude approfondie, devront être envisagées afin de promouvoir ce désir de recherche non seulement auprès des futurs maîtres mais également au sein de ce que l'on nommera ici le corps enseignant pratiquant.

Le perfectionnement des spécialistes en arts plastiques déjà en place nous préoccupe de façon particulière. Nous posons donc finalement la question : Est-il raisonnable de penser à des stratégies alternatives de perfectionnement professionnel pour les spécialistes en arts plastiques ?

L'urgence de la situation nous semble évidente. Cependant, il semble que ni le ministère de l'Éducation, ni les directions de commissions scolaires, ni les directions d'écoles primaires et secondaires, ne ressentent ce besoin d'accorder un support efficace et constant aux spécialistes et de tenter en cela d'améliorer une situation qui ne peut aller qu'en s'aggravant. Sera-t-il nécessaire d'attendre une ou plusieurs autres générations avant de voir

reconnue l'importance des arts plastiques dans le développement de l'individu? Ou pour reprendre un passage du livre de Thomas Kuhn, intitulé **La structure des révolutions scientifiques**⁵², faudra-t-il se résoudre, comme Max Planck se penchant sur la science, à ce qu' "une nouvelle vérité scientifique ne triomphe pas en convaincant les opposants et en leur faisant entrevoir la lumière, mais plutôt parce que ses opposants mourront un jour et qu'une nouvelle génération, familiarisée avec elle, paraîtra". Tout en reconnaissant la triste pertinence de cet énoncé, faut-il craindre qu'il faille encore attendre une autre décennie pour voir les arts plastiques reconnus dans les écoles comme discipline à part entière, et participant à notre culture? De même, bien qu'il soit souhaitable d'appuyer le ministère de l'Éducation dans ses politiques, nous ne pouvons admettre, dans la situation actuelle, qu'il soit nécessaire d'attendre son bon vouloir pour prendre en main le perfectionnement des spécialistes de cette discipline. Il semble que, à ce propos, nous puissions reprendre ce qu'écrivait Helen Diemert, auteure de **Curricula Development in Art**⁵³ :

The professional educator can question his predecessors and colleagues and he can create new strategies for learning. He is independant and trustworthy as well as responsible and idealistic. The decisions he makes are influenced by his own educational experiences, his value system, his analysis or mastery of subject matter, and his imagination.

Nous croyons qu'il est possible de créer, hors des cadres officiels des institutions d'enseignement, un modèle de perfectionnement en arts plastiques

⁵² La structure des révolutions scientifiques, Kuhn, T. S., Paris, Flammarion, 1983.

⁵³ Le docteur H. Diemert est professeur au département des arts de l'Université de Calgary, Alberta. Ce document a été publié par La CS/SCEA en 1977-78.

à l'usage des éducateurs spécialisés. Modèle qui, pour être efficace, devra se fonder, croyons-nous, sur des approches alternatives éprouvées, sous forme de recherche-action, selon un processus d'observations et d'expérimentations rigoureuses. Ces modèles, nous le reconnaissons cependant, restent à développer. Il faut songer à l'élaboration d'une stratégie de développement en plus de l'élaboration d'une taxonomie du développement professionnel spécifique au spécialiste en arts plastiques. Cette taxonomie doit prendre en considération les étapes et les interactions qui semblent se jouer à l'intérieur de toute activité pédagogique de perfectionnement. Elle s'appuie sur les **activités pédagogiques** - celles que connaît le spécialiste. Ces activités sont étroitement liées à une seconde phase, celle de **l'enseignement** ou **phase d'application** durant laquelle le spécialiste applique, dans la classe, les connaissances acquises. Peut alors s'installer, après un temps plus ou moins long, une troisième phase, un **Plateau**, conséquence de la routine et de la répétition, responsable chez l'éducateur spécialisé, d'une perte de motivation et générateur d'une sensation d'isolement.

Le spécialiste qui désire mettre fin à cette situation doit prendre la décision d'assumer son propre développement. Cependant, peu de moyens sont mis à sa disposition. C'est à ce point que le modèle auquel nous songeons entre en jeu en permettant au spécialiste désireux de participer au programme, de prendre contact avec d'autres spécialistes tout aussi désireux d'améliorer leur connaissance d'eux-mêmes à travers leur production personnelle, favorisée par une gratuité de l'acte de création - celui-ci n'étant pas lié au processus traditionnel d'évaluation. Il doit être possible, par l'utilisation de moyens efficaces, que se réalise chez chacun des participants

une prise de conscience de l'oeuvre. Ici pourraient entrer en jeu, nous l'avons vu plus haut, certains principes liés au zen, principes ou exercices visant à favoriser l'éveil de l'intuition - **insight** -, tout en amenant l'oubli du beau - celui qui se conforme aux canons de beauté de la société - et de ce fait, mettre fin à l'autocensure qui trop souvent stoppe les énergies créatrices. Il est important de remarquer que ce modèle de perfectionnement ne s'applique pas qu'aux cas extrêmes, s'il en existe. Ce modèle doit pouvoir être utile à tout spécialiste désireux de participer à son développement à l'intérieur de sa pratique en art et en pédagogie au sein d'une organisation souple et favorisant les échanges.

Il apparaît, en conclusion de ce mémoire, une évidence qui ne peut et ne doit pas être écartée du revers de la main : les arts plastiques au Québec ne seront reconnus comme discipline à part entière, c'est-à-dire comme faisant partie de la culture générale dans les écoles, que lorsque l'on aura vraiment pris conscience, au sein du système scolaire, de l'importance de réellement développer un être humain complet et sensible. Les nombreuses recherches dont nous avons fait mention tout au long de ce mémoire viennent appuyer ce point. Pour ce faire, il est nécessaire de voir se lever, en arts plastiques comme dans toutes les disciplines, des leaders pédagogiques qui sauront prendre en main la gestion de l'éducation, celle qui apprend à être un homme ou une femme, celle qui génère de nouvelles connaissances et surtout qui entretient la joie de découvrir.

Bibliographie

Bibliographie

Bardt-Pellerin, Elisabeth, A Museum Guide for Parents of Curious Children : Learning together from objects, Montréal, Education Departement, Musée des Beaux-Arts de Montréal, 1988.

Bauhaus, Massachusetts Institute of Technology, 1969, 650 p.

Baxter, Laurie Rae, A National Art Education Policy for Canada, Halifax, dans Revue canadienne de recherche en éducation artistique, vol.14, 1987, 35-48 p.

Black, Sam, L'enseignement à travers les arts, Communication présentée à l'Assemblée annuelle de la CS SCEA, Halifax, 1978.

Boughton, Doug, How do we prepare art teachers for a multicultural society?, Eugene, Oregon, Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education, Fall 1986, 94-99 p.

Chevrolet, Daniel, L'université et la formation continue, Paris, Casterman, 1977, 192 p.

Dallaire, Carol, Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean, Chicoutimi, 1989, 90 p.

Devis d'implantation. Programme d'arts au primaire, Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, 1980, 30 p.

Diemert, Helen, Curricula Development in Art, résumé publié par la CS SCEA, 1977.

Elias, John et Merriam, Sharan, Penser l'éducation des adultes, Montréal-Toronto, Guérin, 1980, 204 p.

Fontanel-Brassart, Simone, Éducation artistique et formation globale, Paris, Collection Bourrelier, 1971, 127 p.

Gray, James U., Voyages dans les domaines de la critique et de l'interprétation- l'enseignement des beaux-arts au niveau des études supérieures au Canada, rapport publié à NAEA Research Reporting Session, San Francisco, April 18, 1979.

Gray, James U., MacGregor, Ronald N., PROACTA: Personnaly Relevant Observations about Art Concepts and Teaching Activities, Halifax, Revue canadienne d'éducation artistique, Volume 14, 1987, 23-33 p.

Guide pédagogique. Primaire. Arts plastiques. premier cycle, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Québec, 1983, 181 p.

Guide pédagogique. Primaire. Arts plastiques. deuxième cycle, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Québec, 1983, 181 p.

Guide pédagogique. Secondaire. Arts plastiques. Tome I, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Québec, 1984, 168 p.

Guide pédagogique. Secondaire. Arts plastiques. Tome II, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Québec, 1984, 168 p.

Gusdorf, Georges, Pourquoi des professeurs?, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1963, 247 p.

Itten. Johannes, Art de la couleur, Paris, H. Dessain et Tolra, 1971, 96 p.

Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education, Eugene, Oregon, School of Architecture and Allied Arts, University of Oregon, USA.

Kandinsky, Wassily, Cours du Bauhaus : Introduction à l'art moderne, Paris, Denoël/Gonthier, 1975, 240 p.

Klee, Paul, Théorie de l'art moderne, Bâle, Denoël/Gonthier, 1973, 172 p.

Kuhn, Thomas S., La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1983, 284 p.

L'éducation artistique à l'école, Avis au ministre de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1988, 55 p.

Legendre, Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris-Montréal, Larousse, 1988, 679 p.

Lémerise, Suzanne, Histoire de l'enseignement des arts au Québec au niveau du primaire et du secondaire dans le secteur public, Montréal, dans Le rapport du Congrès Vivre l'Art '85, Montréal, 1985., 27 à 33 p.

Levy, Virginia K., Let's go to the Art Museum, New York, Harry N. Abrams Inc, 1988.

Les options en éducatons, Yves Bertrand et Paul Valois, Information, Revue de la Fédération québécoise des directeurs d'école, Service de la recherche du secteur de la planification au MEQ, décembre 1980-février 1983.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L., Creative and Mental Growth, Toronto, Collier-MacMillan Canada Ltd., 1970 456 p.

Mellouki, M'Hammed, Savoir enseignant et idéologie réformiste : La formation des maîtres (1930-1964), Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989, 392 p.

Morin, Michel, L'imaginaire dans l'éducation permanente, Paris, Bordas, 1976, 192 p.

Payant, René, La classe comme lieu de l'analyse, communication présentée au Colloque 80 sur l'enseignement des arts, Montréal, dans VEDUTE, Laval, éditions Trois, 1987, 623 à 635 p..

Pearse, Harold, Ambiguity. Education and the Arts, rapport de recherche publié par la CS SCEA.

Programme d'études. Primaire. Art. Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Services du primaire, Québec, 1981, 151 p.

Roumanes, Jacques-Bernard, La logique du dialogue et la transmission du savoir, Montréal, 1989, 18 p.

Rubin, Louis, The in-service education of teachers, Boston, London, Sydney, Allyn and Bacon, Inc, 377 p.

Silberstein-Storfer, Muriel, Doing Art Together, Metropolitan Museum of Art's Workshop, New York, Simon and Schuster, 1981, 288 p.

Stott, Margaret A., School Programmes in Seven Canadian Museums : A Study of Formats, UBC Museum of Anthropology, 1987.

Striker, Susan, The Anti Coloring Book of Masterpieces, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Swift, John, Marion Richardson and the Mind-Picture, Halifax, dans Revue canadienne de recherche en éducation artistique, Volume 13, 1986, 49-62 p.

Toney, Sara D., Smithsonian Surprises : An Educational Activity Book, Washington, Smithsonian Institution Press, 1985.

Vivre l'art '85. Rapport du congrès, Association des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques, Société canadienne d'éducation par l'art, Montréal, 1985, 145 p.

Wagner, Marie-Cécile, Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988, 214 p.

Weikein, John L., The visual arts : A global perspective for local action, University of Oregon, dans The Journal of Multi-Cultural and Cross-Cultural Research in Art Education, Volume 4, numéro 1, 1986, 90-93 p.

Wiebe, Wendy, Student Experiences in Art Under Different Staffing Arrangements, Halifax, Revue canadienne de recherche en éducation artistique, Volume 13, 1986, 4-13 p.

Wolf, Aline D., Mommy, It's a Renoir! : A Parent and Teacher Handbook, Pa., Parent Child Press, 95 p.

Annexe 1

PRSIPAP

**PROJET DE RECHERCHE
SUR L'IMPLANTATION
DES PROGRAMMES D'ARTS PLASTIQUES
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE
AU SAGUENAY LAC SAINT-JEAN**

**MÉMOIRE RÉGIONAL RÉALISÉ
PAR**

**CAROL DALLAIRE
RESPONSABLE DE LA RECHERCHE**

POUR

**L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DES ÉDUCATRICES ET DES ÉDUCATEURS
SPÉCIALISÉS EN ARTS PLASTIQUES**

AVRIL 1989

Table des matières

Chapitre I - Plan de la recherche	100
A- Sommaire	100
B- Contexte de la recherche	100
C- Problèmes spécifiques	101
1- Première hypothèse	101
2- Deuxième hypothèse	101
3- Troisième hypothèse	101
4- Quatrième hypothèse	101
5- Cinquième hypothèse	101
D- Schème de l'étude	102
1- Sources des données	102
2- Méthode de collection des données	102
3-Traitement des données	103
4- Importance de la recherche	103
 Chapitre II - Schème de l'étude	 104
A- Échantillon	104
B- Instruments utilisés	105
C- Procédure suivie	105
D- Limites de la recherche	106
 Chapitre III - Analyse des données	 108
A- Description des tableaux	109

B- Analyse descriptive	109
C- Études des hypothèses	110
 Chapitre IV -Interprétation et recommandations	 123
A- Sommaire	123
B- Interprétation	123
C- Recommandations	127
 Annexe I	
Tableaux 1 à 16	130
 Annexe II	
Tableaux Commentaires	140
 Annexe III	
Tableaux Annexe	169

Chapitre I

Plan de recherche

A- Sommaire

Cette étude vise à analyser de quelle façon et à évaluer jusqu'à quel niveau l'implantation des programmes d'arts plastiques a été réalisée dans les écoles - les maisons d'enseignement - du Saguenay Lac Saint-Jean ainsi qu'à faire saisir comment sont perçus ces programmes par les intervenants du monde de l'éducation.

Cette recherche se propose de dresser un portrait-type de l'implantation des programmes d'arts plastiques en tentant de faire ressortir les forces et les problèmes inhérents à ceux-ci.

B- Contexte de la recherche

Le projet devait au départ toucher principalement les titulaires du primaire, les spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire, les directeurs à l'enseignement, les directions d'écoles primaires et secondaires. Il nous est rapidement semblé logique de faire participer les conseillers pédagogiques, les orienteurs du secondaire de même que les comités de parents. De même, les enseignants du collégial et de l'université furent invités à participer. La partie de la recherche concernant ces derniers n'est cependant pas présentée dans le présent mémoire.

C- Problèmes spécifiques

En prenant pour acquis que les informations recueillies, une fois compilées, analysées et interprétées devaient nous permettre d'évaluer le niveau d'implantation des programmes d'arts plastiques au Saguenay Lac Saint-Jean en plus de nous permettre d'évaluer leur degré d'utilisation par les enseignants du primaire et du secondaire, nous pouvions fixer certaines hypothèses relatives à l'étude qui nous intéresse spécifiquement.

1) La première hypothèse à vérifier était celle à savoir si selon les divers intervenants impliqués, les programmes d'arts plastiques du ministère de l'Éducation du Québec étaient bien implantés dans leurs commissions scolaires, écoles primaires et polyvalentes.

2) La deuxième hypothèse à vérifier était celle à savoir si les programmes d'arts plastiques avaient été utilisés selon leur caractère prescriptif - respect des objectifs spécifiques - par les enseignants titulaires et spécialistes et si ces programmes s'avéraient auprès de ces derniers un instrument de travail efficace et pratique.

3) La troisième hypothèse à vérifier était celle à savoir s'il était déployé dans l'implantation des programmes d'arts plastiques, toutes les énergies nécessaires.

4) La quatrième hypothèse à vérifier était celle à savoir si l'enseignement des arts plastiques se devait de revenir aux titulaires ou aux spécialistes.

5) La cinquième hypothèse à vérifier était celle à savoir si les intervenants, autre que le personnel enseignant, croyaient à l'importance de l'enseignement des arts plastiques au primaire et au secondaire.

D- Schème de l'étude

1- Sources des données

Directeurs à l'enseignement
Directions d'écoles primaires
Directions de polyvalentes et d'écoles secondaires
Orieuteurs du secondaire
Conseillers pédagogiques
Titulaires du primaire
Spécialistes en arts plastiques du primaire
Spécialistes en arts plastiques du secondaire
Professeurs en arts plastiques du collégial
Professeurs en arts plastiques de l'université

* Des questionnaires spécifiques furent adressés aux intervenants mentionnés plus haut. On les retrouvera en annexe du présent document.

2- Méthode de collection des données

Un questionnaire fut administré, sur une base volontaire, à tous les groupes ou individus identifiés pour la recherche.

Il a fallu se fier à l'honnêteté et à la conscience professionnelle des intervenants pour ce qui portait sur l'objectivité et la constance des données.

Les instruments utilisés furent une batterie de questionnaires intitulés "Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques" et adressés aux groupes ou individus spécifiés plus haut. Ces questionnaires se retrouvent en annexe du présent document.

3- Traitement des données

On doit prendre pour acquis que tous les intervenants possédaient la connaissance de l'existence et des objectifs des programmes du ministère de l'Éducation en ce qui concerne l'implantation et l'application des programmes d'arts plastiques.

4- Importance de la recherche

Cette étude aura permis d'évaluer l'implantation et l'application des programmes d'arts plastiques ainsi que d'identifier les problèmes qui leur sont reliés, au primaire et au secondaire à travers les points de vue des divers intervenants du milieu scolaire. Cette étude aura également permis d'examiner la qualité au niveau du soutien et de la formation continue des maîtres. De plus cette étude aura permis de mettre en lumière la notion d'intérêt et d'importance de l'enseignement des arts dans les préoccupations des intervenants du monde de l'éducation.

Chapitre II

Schème de l'étude

A- Échantillon

Toutes les commissions scolaires du Saguenay Lac Saint-Jean et de Chibougamau-Chapais, trois institutions collégiales, deux institutions privées et une université ont reçu les différents questionnaires relatifs à l'évaluation des programmes d'arts plastiques.

Commissions scolaires: de la Jonquière

La Valière

Normandin

Alma

Dolbeau

Régionale Louis-Hémon

Lac-Saint-Jean

Vallée de Mistassini

Roberval

Baie des-Ha-Ha

Valin

Chibougamau-Chapais

Collèges:

Cégep de Jonquière

Cégep de Chicoutimi

Cégep d'Alma

Institutions privées: Lycée du Saguenay
Séminaire de Chicoutimi

Université: Université du Québec à Chicoutimi

Chacun des envois faits aux commissions scolaires et aux institutions privées contenait, en plus d'une lettre de présentation du projet adressée aux directions à l'enseignement, une batterie de questionnaires spécifiques adressés aux directions à l'enseignement, aux conseillers pédagogiques, aux directions d'écoles primaires et secondaires, aux titulaires du primaire et du secondaire, aux spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire et aux comités de parents.

Chacun des envois faits aux collèges et à l'université contenait en plus d'une lettre de présentation du projet, un questionnaire spécifique adressé à l'ensemble du personnel enseignant des départements d'arts plastiques concernés.

Au total, 169 envois furent effectués.

B- Instruments utilisés

La batterie de questionnaires réalisée spécifiquement pour cette recherche se retrouve en annexe du présent document.

C- Procédure suivie

L'envoi des questionnaires, incluant la lettre de présentation du projet fut suivi d'un appel téléphonique d'information aux directions à l'enseignement des commissions scolaires. Un second appel effectué quelques

semaines plus tard devait permettre de constater où en était rendu le projet au sein de chacune des commissions scolaires. Un troisième appel, en janvier 1989, devait permettre de vérifier les raisons du non-retour de certains documents relatifs au projet. L'ensemble de l'exercice devait se tenir de novembre 1988 à avril 1989. Cette période incluait le temps requis pour la conception et la réalisation de la stratégie et de tous les documents reliés au projet, la préparation des envois et leur acheminement aux commissions scolaires, les trois appels aux directions à l'enseignement, la réception des documents, la compilation des données, la planification et la rédaction du présent mémoire. De plus, une copie de ce document devait parvenir à la fin du mois de mars à l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques comme document de référence à la réalisation d'un mémoire sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

D- Limites de la recherche

L'échantillon du début comprenait 169 envois; c'est-à-dire qu'il devait toucher 14 directions à l'enseignement, 14 conseillers pédagogiques, 14 orienteurs, 164 directions d'écoles primaires, secondaires et polyvalentes, 164 groupes d'enseignants du primaire et du secondaire, titulaires et spécialistes en arts plastiques, 164 comités de parents, 3 groupes d'enseignants du collégial et un groupe d'enseignant de l'université.

Notre recherche devait se restreindre aux questionnaires ayant été retournés avant la mi-février 1989. Ont complété et retourné les questionnaires: 7 directeurs à l'enseignement, 6 conseillers pédagogiques, 5

orienteurs, 51 directions du primaire, plus d'une centaines de titulaires du primaire-un questionnaire pouvant porter les réponses de plusieurs titulaires-, 14 spécialistes en arts plastiques du primaire, 14 directeurs du secondaire, 14 spécialistes en arts plastiques du secondaire, 4 titulaires du secondaire, 34 comités de parents, 2 institutions collégiales et deux institutions privées.

Les données furent compilées et analysées en février et mars 1989. Ce sont ces données qui se retrouvent à l'intérieur de cette recherche.

Il faut noter que quelques documents reçus après la date limite ne furent pas compilées. Ils ne modifient pas de façon sensible les données recueillies ni ne faussent les conclusions de la recherche. De même, certaines données recueillies par téléphone, bien que prises en considération, ne purent être compilées.

Chapitre III

Analyse des données

Ce chapitre présente une analyse des résultats des données recueillies dans les questionnaires "Projet de recherche sur l'implantation des programmes d'arts plastiques". Ces questionnaires devaient être administrés à 169 groupes d'intervenants du monde de l'éducation qui devaient les compléter selon des procédures qui avaient été entendues.

Le 10 février 1989, 7 directeurs à l'enseignement, 6 conseillers pédagogiques, 5 orienteurs, 51 directions d'écoles du primaire, plus d'une centaine de titulaires du primaire, 14 spécialistes en arts plastiques du primaire, 14 directions d'écoles ou de polyvalentes du secondaire, 14 spécialistes en arts plastiques du secondaire, 4 titulaires du secondaire, 34 comités de parents, 2 groupes d'enseignants de cégep et 2 institutions privées avaient retourné leurs questionnaires complétés.

Il faut donc retenir que l'analyse s'est effectuée à partir de cet échantillon.

Il est intéressant et intrigant de noter que le nombre de répondants varie de façon appréciable selon les questions à l'intérieur même des questionnaires spécifiques, prenons un exemple: 127 questionnaires de titulaires du primaire ont été reçus alors que 121 titulaires ont répondu à la question numéro 2; 129 ont répondu à la question numéro 4 alors que 107

ont répondu à la question numéro 5.

Il nous a donc paru raisonnable de calculer la moyenne à partir du nombre de répondants pour chacune des questions plutôt qu'à partir du nombre de questionnaires reçus.

A. Description des tableaux

Les données compilées, concernant les questions-statistiques sans commentaire, peuvent être retrouvées à l'aide des tableaux 1-A, 1-B, 1-C, 1-D, 1-E, 1-F, 1-G, 1-H, 1-I. On retrouvera les commentaires et les autres données s'y rattachant à l'aide des tableaux Annexe 1 à Annexe 10 et des tableaux Commentaires A à G. On trouvera également des tableaux comparatifs intitulés Tableaux Données.

B. Analyse descriptive

À la suite de l'analyse des différents tableaux on se rend compte que les résultats semblent vérifier à prime abord certaines hypothèses de départ.

Dans le but de rendre plus claire l'analyse des résultats, chacune de nos hypothèses sera vérifiée séparément. Pour chacune des hypothèses, nous avons regroupé les différentes questions et commentaires tirées de la batterie de questionnaires "Projet de recherche..."; questions et commentaires permettant une vérification aussi juste que possible de l'hypothèse en cause.

Pour chacune des hypothèses, les questions principales ont été regroupées aux tableaux Hypothèse 1, Hypothèse 2, Hypothèse 3, Hypothèse 4 et Hypothèse 5.

C. Études des hypothèses

Afin de vérifier la première hypothèse à savoir si selon les divers intervenants impliqués les programmes d'arts plastiques étaient bien implantés dans leurs commissions scolaires, écoles et polyvalentes, les réponses et les commentaires relatifs à celle-ci furent regroupés pour étude.

Directeurs à l'enseignement

14.5% des directeurs à l'enseignement estiment que les programmes d'arts plastiques sont très bien implantés dans leurs commissions scolaires alors que 57% de ceux-ci déclarent les programmes normalement implantés. Cependant il en est 28.5% qui estiment que les programmes d'arts plastiques ne sont pas implantés à l'égal des autres programmes.

En ce qui concerne l'application des programmes d'arts plastiques dans les écoles, 28.5% des directeurs à l'enseignement estiment que ceux-ci sont appliqués à l'égal des autres programmes, alors que 57% les estiment insuffisamment appliqués. Il faut noter que 14.5% de ces intervenants estiment les programmes d'arts plastiques appliqués à l'égal des autres programmes là où il est possible de compter sur des spécialistes et qu'ils le sont insuffisamment là où ils doivent être appliqués par les titulaires de classe.

Les commentaires se rapportant aux principales difficultés contrariant ou ralentissant l'implantation des programmes d'arts plastiques se retrouvent au **Tableau Commentaires A.** Les données se retrouvent en annexe, au **Tableau 1.**

Directeurs d'écoles primaire

Selon le point de vue des directeurs d'écoles primaires, 12% de ceux-ci estiment que le programmes d'arts plastiques est très bien implanté dans leur école, 66% le déclarent implanté de façon normale, 20% l'estime insuffisamment implanté tandis que 2% jugent qu'il n'est pas du tout implanté. Toujours selon ces derniers, 4% de ceux-ci estiment que les titulaires sont très intéressés à enseigner les arts plastiques, 60% estiment qu'ils le sont normalement, 22% estiment que les titulaires ne sont que peu intéressés par cet enseignement alors que 14% estiment que les titulaires ne sont pas du tout intéressés par l'enseignement des arts plastiques.

Selon les directeurs d'écoles primaires, 65% croient que le programme d'arts plastiques est appliqué à l'égal des autres programmes, 33% estiment qu'il l'est de façon insuffisante tandis que 2% jugent qu'il ne l'est pas du tout. Les commentaires se rapportant aux principales difficultés contrant ou ralentissant l'implantation du programme d'arts plastiques se retrouvent au **Tableau Commentaires B.**

Les données se retrouvent en annexe, au **Tableau 2.**

Directeurs du secondaire

Il semble que 36% des directeurs de polyvalentes et d'écoles secondaires estiment le programme d'arts plastiques au secondaire très bien implanté dans leur institution, 57% des directeurs du secondaire estiment que le programme est appliqué normalement alors que 7% le déclarent insuffisamment implanté.

Il peut être, à ce point, intéressant de prendre connaissance au **Tableau Annexe 1** du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des

arts plastiques.

Il semble que selon 14.5% des directeurs de polyvalentes que l'excellence de leurs spécialistes fasse que le programme d'arts plastiques soit très bien appliqué. On constate que 71.5% des directeurs du secondaire l'estiment appliqué à l'égal des autres programmes alors que 14.5% le déclarent insuffisamment appliqué. Les données se retrouvent au **Tableau 3**, en annexe.

Les commentaires se rapportant aux principales difficultés contrariant ou ralentissant l'implantation du programme d'arts plastiques au secondaire se retrouvent au **Tableau Commentaires C**.

Spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire

Du côté des spécialistes en arts plastiques du primaire, 71% de ceux-ci déclarent appliquer entièrement le programme, 14.5% disent l'appliquer de temps à autre alors que 14.5% ne l'appliquent que difficilement. Au secondaire, 64.25% des spécialistes en arts plastiques appliquent le programme entièrement, 28.5% l'appliquent de temps à autre alors que 7.25% déclarent ne jamais l'appliquer. Les données se retrouvent au **Tableau 4**.

Les commentaires des spécialistes en arts plastiques se rapportant aux qualités et aux faiblesses de ces programmes, au primaire et au secondaire, se retrouvent au **Tableau Commentaires D**.

Les constatations concernant le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des arts plastiques se retrouvent au **Tableau Annexe 2**.

Titulaires du primaire

Intéressons-nous quelques instants aux enseignants titulaires du primaire; 63% de ceux-ci déclarent avoir profité au cours des sept dernières années de journées de mise-à-jour ou de perfectionnement en arts plastiques , 37% déclarent n'avoir jamais profité de telles journées de formation. De ce nombre, 25% jugent que ces journées leur ont été très utiles, 30% les jugent adéquates, 34% les jugent insuffisantes , 9% ne les ont trouvées d'aucune utilité alors que 2% indiquent n'avoir jamais su qu'il y en eût de dispensées. Les données se retrouvent au **Tableau 5**.

Par ailleurs, 2.8% des titulaires du primaire indiquent que les conseillers pédagogiques les ont aidés - très - à améliorer la qualité de leur enseignement en arts plastiques, 11.2% indiquent que ceux-ci les ont aidés-assez -, 15% jugent que ceux-ci les ont peu aidé alors que 71% jugent que les conseillers pédagogiques ne les ont pas aidés du tout. 34% des titulaires déclarent avoir lu et bien connaître les objectifs et le contenu du programme d'arts plastiques, 34% disent en avoir une connaissance normale, 26% disent le connaître peu alors que 6% ne le connaissent pas du tout. Par contre, 73% des titulaires du primaire connaissent **IMAGES DE L'ART**, 26.5% les connaissent pas du tout tandis que 1.5% les connaissent peu; 55% de ceux-ci les utilisent alors que 45% ne les utilisent jamais. Voir **Tableau 6**.

Les commentaires des titulaires se rapportant au programme d'arts plastiques se retrouvent au **Tableau Commentaires E**.

Orienteurs

Il semble que 40% des orienteurs du secondaire soient familiers avec les objectifs et le contenu des programmes d'arts plastiques alors que 20% de ceux-ci disent les connaître insuffisamment et que 40% déclarent ne pas les connaître du tout.

Comités de parents

Il semble que 67% des conseillers pédagogiques estiment que les programmes d'arts plastiques sont appliqués à l'égal des autres programmes alors que 34% estiment qu'ils ne le sont pas. Les commentaires se rapportant aux principales difficultés contrant ou ralentissant l'implantation des programmes d'arts plastiques se trouvent au **Tableau Commentaires F.**

Les commentaires à savoir de quelle manière, selon leurs observations, avaient été reçus les programmes d'arts plastiques se retrouvent au **Tableau Commentaires G.**

Comités de parents

Les données indiquent qu'à peine 3% des comités de parents se déclarent très familiers avec les programmes d'arts plastiques, 21% disent les connaître normalement, 28% les connaître de façon insuffisante et 48% déclarent ne pas les connaître du tout. Par contre, 34% des comités disent avoir entendu parler des programmes d'arts plastiques au cours de sept dernières années, 22% semblent en avoir entendu parler un peu alors que 44% déclarent ne pas en avoir entendu parler. Finalement 80% de ces comités

indiquent qu'ils ressentent le besoin d'en apprendre plus sur les programmes, 14% n'en ressentent pas le besoin alors que 6% se déclarent incertains. Les commentaires se retrouvent au **Tableau Commentaires H** et les données au **Tableau 7**.

La deuxième hypothèse à vérifier était celle à savoir si les programmes d'arts plastiques avaient été utilisés selon leur caractère prescriptif, c'est-à-dire avec le respect des objectifs spécifiques, par les enseignants titulaires et spécialistes et si ces programmes s'avéraient auprès d'eux un instruments de travail efficace et pratique.

Il était important de savoir en premier lieu si les programmes d'arts plastiques étaient appliqués par les spécialistes du primaire et du secondaire. On s'aperçoit que 71% des spécialistes du primaire et 64.2% de ceux du secondaire déclarent appliquer entièrement le programme d'arts plastiques alors que 14.5% de ceux du primaire et 7.2% de ceux du secondaire déclarent ne l'appliquer que difficilement. Voir **Tableau 8**, en annexe.

À savoir si l'évaluation des travaux des d'élèves se faisait selon les méthodes préconisées dans les programmes, 31% des spécialistes du primaire et 40% de ceux du secondaire déclarent les utiliser toujours, 46% de ceux du primaire et 20% de ceux du secondaire les utilisent difficilement, 15% de ceux du primaire et 33% de ceux du secondaire les utilisent à l'occasion alors que 7.6% au primaire et 6.6% au secondaire ne les utilisent jamais. Voir **Tableau Données 9**.

Cependant 57% des spécialistes du primaire et 78.5% de ceux du secondaire déclarent adapter (toujours) selon leurs besoins les objectifs des programmes d'arts plastiques alors que 28.5% de ceux du primaire et 21.5% de ceux du secondaire les adaptent au besoin. Il semble que seulement 7.2%

des spécialistes du primaire n'adaptent jamais le programme.

En ce qui a trait aux titulaires du primaire, 15% déclarent utiliser les méthodes d'évaluation préconisées, 39% les utilisent quelques fois et 46% ne les utilisent jamais. Voir le **Tableau 10.**

16% des titulaires du primaire déclarent que le programme les aide (très) à donner un meilleur rendement dans leur enseignement en arts., 43% déclarent qu'il les aide (normalement), 31% qu'il les aide peu et 10% déclarent qu'il ne les aide pas du tout. Voir **Tableau 11.**

En ce qui concerne la connaissance des objectifs et le contenu des programmes, comme on l'a vu précédemment 34% des titulaires du primaire disent les bien connaître, 34% les connaître de façon normale, 26% les connaître peu alors que 6% disent les ignorer. Nous pouvons donc croire sans crainte de nous tromper que 32% au moins des titulaires du primaire ne peuvent utiliser le programme d'arts plastiques du primaire selon son caractère prescriptif.

La troisième hypothèse à vérifier était celle savoir s'il était déployé, dans l'implantation des programmes d'arts plastiques, toutes les énergies nécessaires. Aucun directeur à l'enseignement ne croit que soient déployées toutes les énergies nécessaires, 43% croient que l'on déploie (normalement) toutes les énergies nécessaires, 43% croient qu'il y a insuffisance tandis que 14% croient qu'aucune énergie n'est déployée dans l'implantation des programmes d'arts plastiques. Voir **Tableau 12.**

Il semble que 14% des directions de polyvalentes et d'écoles secondaires croient que l'on déploie (très) toutes les énergies nécessaires, 71% croient qu'elles sont déployées de façon normale, 7.5% que ces énergies sont insuffisantes alors que 7.5% estiment qu'aucune énergie n'est déployée.

Voir **Tableau 12.**

La question se pose de manière plus pragmatique pour les titulaires alors que seulement 1.8% de ceux-ci estiment leur budget pour l'achat de matériel d'arts plastiques très suffisant, 38% le trouvent adéquat sans plus, 39% le jugent insuffisant, 5.5% n'en disposent pas tandis que 15.7% ignorent ce montant. Du côté budgétaire, 26.6% des spécialistes du primaire et 25% de ceux du secondaire jugent leur budget pour les arts plastiques suffisants, 52.4% de ceux du primaire et 50% de ceux du secondaire les jugent adéquats sans plus tandis que 20% de ceux du primaire et 25% de ceux du secondaire ne les trouvent pas du tout suffisants. Voir au **Tableau 13**, en annexe. Les données concernant les budgets se retrouvent au **Tableau Annexe 4**.

En outre on apprend que 63% des titulaires ont profité de sessions de perfectionnement en arts plastiques et que 37% n'en ont pas profité; 25% de ceux-ci les ont trouvées très utiles, 30% les ont jugées suffisantes, 34% les estiment insuffisantes, 9% n'y ont rien trouvé, 2% indiquent qu'ils ignoraient que de telles sessions existent. Voir **Tableau 14**.

Il est intéressant de noter à ce moment que 40% des conseillers pédagogiques en arts plastiques disent avoir profité de sessions ou de stages de perfectionnement en arts plastiques alors que 60% de ceux-ci n'ont jamais profité de telles sessions. Voir le **Tableau 14**. Il peut également être utile de se reporter au **Tableau Annexe 3** afin de constater la tâche réelle des conseillers pédagogiques ayant répondu au questionnaire. Ce tableau permet aussi d'expliquer certaines autres données les concernant.

Du côté des spécialistes, 25% de ceux du primaire et 33% de ceux du secondaire croient que l'on déploie toutes les énergies nécessaires pour donner aux arts plastiques la place qui lui revient. 69% des spécialistes du

primaire et 44% de ceux du secondaire ne le croient pas alors que 6% au primaire et 22% au secondaire se disent incertains. Cependant, 71.5% des spécialistes du primaire et 57% de ceux du secondaire disent avoir profité de stages en arts plastiques alors que 28.5% de ceux du primaire et 43% de ceux du secondaire déclarent ne pas avoir profité de telles sessions. Voir le **Tableau 15.**

Du côté "immobilier", 21.5% des spécialistes du primaire et 27% de ceux du secondaire jugent leurs ateliers - salles de classe - très satisfaisant(e)s, 64.2% de ceux du primaire et 60% de ceux du secondaire les jugent adéquats sans plus tandis que 14.2% au primaire et 13% au secondaire les jugent insatisfaisant(e)s.

Du côté budgétaire, 26.6% des spécialistes du primaire et 25% de ceux du secondaire jugent leur budget pour les arts plastiques suffisants, 52.4% de ceux du primaire et 50% de ceux du secondaire les jugent adéquats sans plus tandis que 20% de ceux du primaire et 25% de ceux du secondaire ne les trouvent pas du tout suffisants. Les données concernant les budgets se retrouvent au **Tableau Annexe 4.**

La quatrième hypothèse à vérifier était celle à savoir si l'enseignement des arts plastiques devait revenir aux titulaires du primaire ou plutôt aux spécialistes en arts plastiques comme cela se produit au secondaire et occasionnellement au primaire. Il est intéressant de noter que 93% des directeurs d'écoles secondaires ou de polyvalentes interrogés disent pouvoir compter sur les services d'au-moins un spécialiste en arts plastiques - certains ont indiqué jusqu'à quatre - alors que 7% seulement disent ne pas en disposer. Selon ces mêmes directeurs 78.5% des spécialistes en arts plastiques ont profité de sessions de perfectionnement et 21.5% n'ont, au

cours des sept dernières années, profité d'aucune session de perfectionnement. Voir **Tableau 15**.

Au primaire, 51% des directeurs disent pouvoir compter sur les services d'un ou de plusieurs spécialistes en arts plastiques alors que 49% n'en disposent pas. Selon ces directeurs d'écoles 69% de ces spécialistes ont profité de sessions de perfectionnement en arts plastiques alors que 31% de ceux-ci n'auraient profité d'aucune session au-cours de sept dernières années. Voir **Tableau 15**.

D'après les directeurs du primaire, 4% seulement des titulaires du primaire sont très intéressés à enseigner les arts plastiques, 60% le sont normalement, 22% ne le sont que très peu alors que 14% ne sont pas du tout intéressés à enseigner les arts plastiques. Il est intéressant de noter que, d'après les directeurs du primaire, 77% des titulaires auraient profité de sessions de perfectionnement en arts plastiques alors que 23% n'auraient pas profité de telles sessions au-cours de sept dernières années. Voir **Tableau 15**. Quelques commentaires de la part de directeurs d'école viennent compléter ces données: "Ce n'est pas leur tâche", "devrait être enseigné par un spécialiste", "aucun titulaire n'enseigne les arts plastiques".

Il est à ce point important et nécessaire de se reporter au **Tableau Commentaires B** afin de constater compte que, d'après treize directeurs du primaire, une des principales difficultés contrant ou ralentissant l'implantation du programme vient de ce qu'il est enseigné par des généralistes et non par des spécialistes. Quatre directeurs ont indiqué que les titulaires n'acceptent pas d'enseigner le programme - par manque de motivation -, sept directeurs indiquent que les titulaires ne sont pas adéquatement préparés à dispenser cet enseignement. La suite du **Tableau**

nous semble tout aussi éloquente.

Il semble cependant que 96% des titulaires du primaire réalisent des ateliers d'arts plastiques au-moins une fois par deux semaine. Il suffit pour constater de se reporter au **Tableau Annexe 8**.

Les données indiquent que 63% des titulaires du primaire disent avoir profité au cours des sept dernières années, de sessions de perfectionnement en arts plastiques alors que 37% indiquent n'avoir jamais profité de telles sessions. ***Tableau Comparatif important**

L'enseignement des arts plastiques devrait, selon 65% des titulaires du primaire revenir aux spécialistes. Cependant 29% de ceux-ci croient qu'il revient au titulaires d'enseigner les arts plastiques. 7% se sont déclarés incertains. Il faut cependant noter que seulement 16.5% des titulaires disent se sentir très à l'aise dans l'enseignement des arts plastiques, 55% déclarent se sentir (normalement) à l'aise dans cet enseignement, 18% s'y sentent peu à l'aise alors que 10.5% ne se sentent pas du tout à l'aise dans cet enseignement. Leurs commentaires se retrouvent au **Tableau Commentaires I**.

Il nous apparaît intéressant de présenter à ce moment les commentaires des conseillers pédagogiques en rapport avec notre hypothèse, en se souvenant que 67% de ceux-ci croient que les programmes d'arts plastiques au primaire et au secondaire sont appliqués à l'égal des autres programmes et que 33% ne le croient pas. Il suffit de se reporter au **Tableau Commentaires F** et au **Tableau Commentaires G**. Il nous semble également important de citer ici un commentaire donné en réponse à la question numéro 9 du questionnaire aux conseillers pédagogiques. Bien qu'il puisse sembler hors contexte à première vue, il souligne un aspect important de la formation des maîtres.

"Que la formation des nouveaux maîtres soit axée sur la didactique nouvelle du "Percevoir-Faire-Voir" du nouveau programme et qu'ils connaissent l'évolution graphique graphique de 2 à 17 ans. C'est urgent. Certaines techniques enseignées ne sont d'aucune utilité pour le nouveau maître qui sort de l'université. Exemple: La gravure, la sculpture et la sérigraphie. Les écoles primaires et secondaires n'ont pas les moyens d'équiper pour ce "faire" toutes les écoles". (Selon deux conseillers pédagogiques).

Selon les directeurs à l'enseignement, 50% croient que les titulaires sont normalement intéressés à enseigner les arts plastiques, 33% croient qu'ils ne le sont qu'insuffisamment et 17% estiment qu'ils ne le sont pas du tout. Nous devons, afin de vérifier la justesse de cette donnée, nous reporter au **Tableau Commentaires A.**

La cinquième hypothèse à vérifier était celle à savoir si les intervenants interrogés, autres que le personnel enseignant, croyaient à l'importance de l'enseignement des arts plastiques au primaire et au secondaire. 57% des directeurs à l'enseignement disent croire à l'enseignement des arts plastiques (très) alors que 43% disent y croire (normalement). De même, 50% des orienteurs disent y croire (très) et 50% disent y croire normalement. Voir **Tableau 16.**

Alors que 6% des comités de parents croient qu'il faille donner à l'enseignement des arts plastiques une très grande importance, 66% croient qu'il faille lui donner une importance égale à celle des autres programmes alors que 28% croient qu'il soit normal de lui accorder une importance moindre. Par contre, 46% des directeurs du secondaire croient à l'importance de l'enseignement des arts plastiques (très) alors que 54% y croient

normalement. 48% des directeurs du primaire y croient (très) alors que 52% y croient normalement. Voir en annexe au Tableau 16. Les commentaires se rapportant à cette hypothèse se retrouvent au **Tableau Commentaires J.**

Chapitre IV

Interprétation et recommandations

A. Sommaire

La première partie de ce chapitre est consacrée à l'interprétation des résultats de la recherche. À partir des données compilées, il a été possible de traduire en langage clair les réponses des personnes ayant acceptées de répondre aux divers questionnaires. Il a été, et ceci est important, possible d'évaluer jusqu'à un certain point nos hypothèses de départ selon les perspectives différentes des divers intervenants et ainsi de pouvoir analyser de façon plus complète l'implantation des programmes d'arts plastiques.

B. Interprétation

Il semble ressortir de l'étude des données que pour ce qui est du personnel de direction, les programmes d'arts plastiques soient normalement implantés (selon 57% à 66% du personnel de direction), il faut cependant remarquer qu'ils semblent mieux implantés au secondaire qu'au primaire si l'on se fie aux réponses de ces mêmes directions. De même, il semble que ce soit au primaire que se retrouve le taux d'implantation le plus bas 78% comparé à 93% au secondaire, alors que selon les directeurs à l'enseignement 28.5% de ceux-ci jugent l'implantation des programmes d'arts plastiques

insuffisante ou inexistante.

C'est au niveau de l'application des programmes que se retrouve, pour le personnel de direction, l'écart le plus grand. 28.5% des directeurs les croient appliqués à l'égal des autres programmes alors que 65% des directions du primaire et 71.5% de ceux du secondaire les croient appliqués à l'égal des autres programmes. Par contre, 57% des directeurs à l'enseignement les croient insuffisamment appliqués contre seulement 37% des directions du primaire et 14.5% de ceux du secondaire. Il est intéressant de noter que 14.5% des directeurs à l'enseignement croient que le programme est bien implanté là où se retrouvent des spécialistes en arts plastiques. Seulement 12% des directions du primaire et 14.5% de ceux du secondaire les jugent très bien appliqués.

D'autres données semblent corroborer ce point, nous y reviendrons lors de l'analyse de l'hypothèse 4.

Il faut cependant noter, lorsque mises en parallèles, l'écart entre les données touchant, selon les directions d'écoles primaires, l'application et l'intérêt des titulaires face aux programmes d'arts plastiques. Alors que 12% des directions jugent le programme très bien implanté, 4% seulement croient que les titulaires lui démontrent un très grand intérêt, 65% le croient appliqué à l'égal des autres programmes alors que seulement 30% croient les titulaires normalement intéressés par le programme; 37% le croient insuffisamment appliqué alors que 22% croient les titulaires insuffisamment intéressés par celui-ci. 2% seulement croient que le programme n'est pas du tout appliqué alors que 14% croient que les titulaires ne sont pas du tout intéressés par celui-ci.

Selon les réponses des titulaires du primaire, nous pouvons déduire

que 68% de ceux-ci connaissent bien le programme et que 32% ne le connaissent pas du tout. Cela semble se vérifier avec les données des conseillers pédagogiques touchant l'application du programme; 67% le croient appliqué également alors que 33% le croient moins bien appliqué que les autres programmes.

En prenant pour acquis que l'implantation du programme passe par sa connaissance, il peut sembler inquiétant que seulement 34% des titulaires du primaire déclarent le bien connaître, que 34% disent le connaître normalement et que 32% déclarent ne le connaître que peu ou pas du tout.

L'ensemble des autres données semblent vérifier notre hypothèse de départ à savoir que le programme soit bien implanté. Il semble qu'il le soit de façon partielle ou superficielle là où on ne retrouve que peu ou pas de spécialistes en arts plastiques que ce soit au primaire ou au secondaire. Il semble également être un peu mieux implanté dans les écoles primaires où les titulaires sont en majorité intéressés à enseigner les arts plastiques, mais là encore les données et les commentaires semblent le démontrer, de façon bien précaire. Ce sont dans les écoles primaires et secondaires où se retrouvent des spécialistes que les programmes semblent en général le mieux implantés.

La seconde hypothèse se vérifie de façon plus positive: 71% des spécialistes du primaire et 64.2% de ceux du secondaires déclarent utiliser les programmes d'arts plastiques. Cependant seulement 31% des spécialistes du primaire et 40% de ceux du secondaire disent utiliser toujours les méthodes proposées dans les programmes pour ce qui concerne l'évaluation des travaux. 57% des spécialistes du primaire et 78% de ceux du secondaire disent adapter les objectifs des programmes selon leurs besoins.

Il semblerait que seulement 15% des titulaires du primaire utilisent régulièrement les méthodes d'évaluation reliées au programme, 39% les utilisent occasionnellement alors que 46% ne les utilisent jamais. Comme nous l'avons constaté plus haut, seulement 34% des titulaires du primaire estiment bien connaître le programme, 34% le connaître normalement. 32% déclarent le connaître peu ou pas du tout. Il faut remarquer une donnée révélatrice; 41% des titulaires du primaire avouent ne trouver que peu d'utilité au programme d'arts plastiques alors que seulement 16% déclarent le trouver utile et que 43% le trouvent adéquat.

Il semble ressortir que les programmes apparaissent comme de meilleurs outils de travail pour les spécialistes du primaire et du secondaire que pour l'ensemble des généralistes. Ceux-ci semblent trouver leurs contenus trop hermétiques et leur langage trop spécialisé.

La troisième hypothèse, à savoir si toutes les énergies étaient déployées pour faciliter l'implantation des programmes d'arts plastiques, semble indiquer que bien qu'il y ait un effort de réalisé beaucoup reste à faire pour l'amélioration des services en général.

La quatrième hypothèse semble indiquer un désir commun de voir les arts plastiques enseignés par des spécialistes. Bien qu'il semble que 63% des titulaires du primaire aient profité de sessions de perfectionnement dans cette disciplines (77% selon les directions), 65% des titulaires croient que cet enseignement doit revenir aux spécialistes alors que 29% croient qu'il doit revenir aux titulaires et que 6% sont incertains.

Il semble que du point de vue des directions d'écoles, une des raisons ralentissant ou contrant l'implantation des programmes vienne de ce qu'il doive être appliqués par les titulaires et non des spécialistes. Il faut se

souvenir que 93% des directeurs de polyvalentes et 51% des directeurs du primaire comptent sur les services d'au-moins un spécialiste en arts plastiques - pas nécessairement pour tous les niveaux. Il est également important de signaler que selon les directeurs à l'enseignement seulement 50% des titulaires seraient normalement intéressés à enseigner les arts plastiques, 33% le seraient peu et 17% ne le seraient pas du tout.

La cinquième hypothèse semble démontrer que l'on croit en général croire d'une manière tout de même réservée à l'importance des arts plastiques au primaire et au secondaire. Il est tout de même nécessaire de se reporter aux données du chapitre précédent si on désire se faire une idée plus juste sur ce point.

Il faut noter que 28% des comités de parents croient, et cette donnée semble inquiétante, qu'il soit nécessaire de donner aux arts plastiques, face aux autres programmes, une importance moindre.

C. Recommandations

D'après l'étude des résultats, il semble que le processus d'implantation ne soit, au Saguenay Lac Saint-Jean Chibougamau-Chapais, que peu avancé en général. Si l'on dit connaître les programmes, on ne les applique que très peu du côté des titulaires du primaire. Les programmes bien que théoriquement construits à leur usage ne semblent pas répondre à leurs besoins immédiats. On semble à cela préférer dans la mesure du possible voir les arts plastiques enseignés par des spécialistes. De plus, bien que certaines sessions de perfectionnement aient été données au cours des sept dernières années à une certaine quantité de titulaires -pas tous- , il semble que ces sessions se soient

avérées trop courtes ou trop peu fréquentes selon la majorité pour être d'une certaine efficacité. De ce fait, les titulaires n'hésitent pas à avouer manquer de connaissances de base nécessaires pour réaliser un enseignement qui les satisfasse.

Si l'on semble croire à l'importance de l'enseignement des arts plastiques en général, au primaire comme au secondaire, il semble que l'on juge qu'il n'y est pas déployé toutes les énergies nécessaires afin d'atteindre l'efficacité dans cet enseignement. Les titulaires, nous l'avons vu plus haut, ne se sentent ni bien préparés ni adéquatement encadrés, les conseillers pédagogiques reconnaissent qu'ils auraient eux aussi besoin de plus de temps pour s'occuper du suivi des programmes d'arts plastiques et qu'ils manquent également de formation. Le dossier Arts Plastiques est souvent dans leur cas un dossier supplémentaire à coordonner. Les budgets pour l'enseignement semblent en général à peine suffisants. Il ressort néanmoins à travers l'ambiguïté de ces données qu'il y ait un désir général de voir ces programmes s'implanter.

À la lumière de ces résultats (données et commentaires), il devient possible de formuler quelques recommandations:

1. Veiller à ce que tous les objectifs du programme et son contenu soient connus de tous les intervenants du monde de l'éducation de même que des comités de parents, afin que tous soient sensibilisés à l'importance des arts plastiques dans le développement global de l'enfant.

2. Veiller à ce qu'une formation adéquate soit offerte aux titulaires qui, comme semble l'indiquer le programme, ont, à l'heure actuelle, à enseigner les arts plastiques.

3. Veiller à former adéquatement, selon les désirs qu'ils ont exprimé, des conseillers pédagogiques spécialisés en arts plastiques afin de permettre un meilleur encadrement du personnel enseignant.

4. Veiller à adapter des programmes jugés trop hermétiques par les intervenants non-spécialisés.

5. À savoir qui des titulaires ou des spécialistes en arts plastiques ont à effectuer cet enseignement pour lui donner sa pleine valeur, proposer un référendum sur le sujet au niveau des institutions scolaires et selon les résultats prendre sans tarder les mesures qui s'imposent.

6. Veiller à ce que les futurs enseignants soient, dès l'université, sensibilisés à l'importance des arts plastiques et à son enseignement dans les écoles et qu'ils soient formés de façon réaliste et pratique afin d'être en mesure d'effectuer à leur entrée sur le marché du travail un enseignement efficace auquel ils auront été préparés par des spécialistes ayant à la fois une connaissance pratique et théorique.

TABLEAUX**1 à 16**

**Implantation et application des programmes
d'arts plastiques selon des directeurs de
commissions scolaires.**

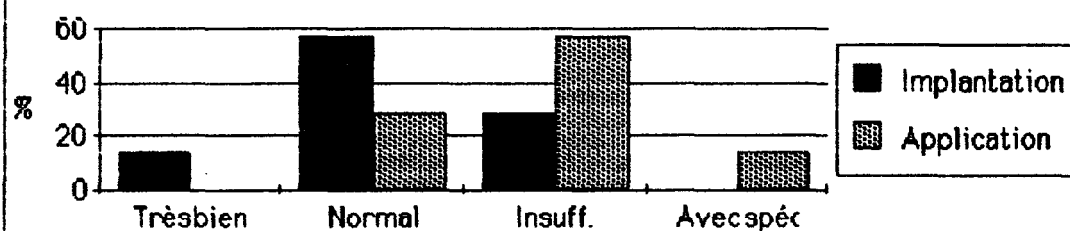


Tableau 1

**Implantation, intérêt des enseignants et
application des programmes d'arts plastiques,
selon les directeurs du primaire.**

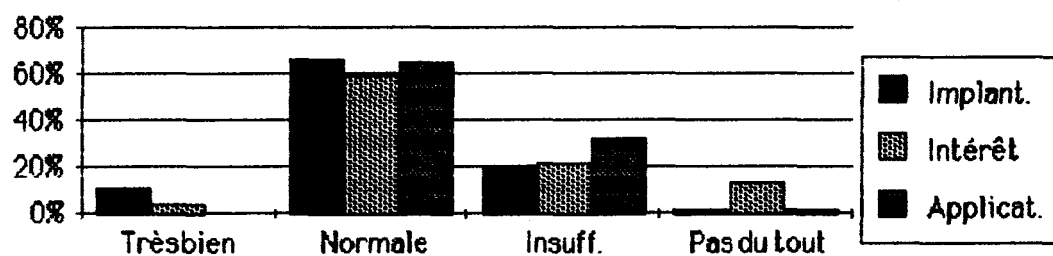


Tableau 2

**Implantation et application des programmes
d'arts plastiques selon les directeurs du
secondaire.**

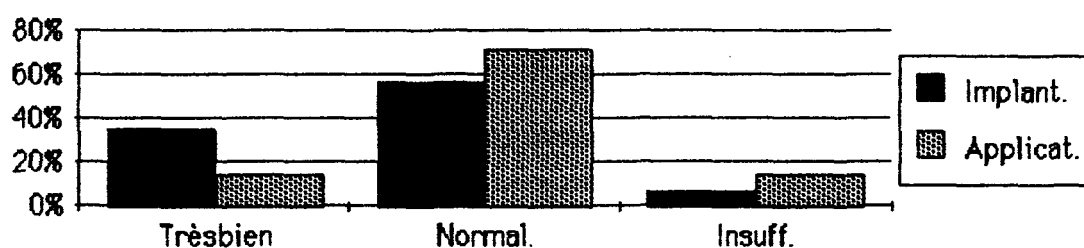


Tableau 3

**Application des programmes d'arts plastiques
par les spécialistes du primaire et du
secondaire.**

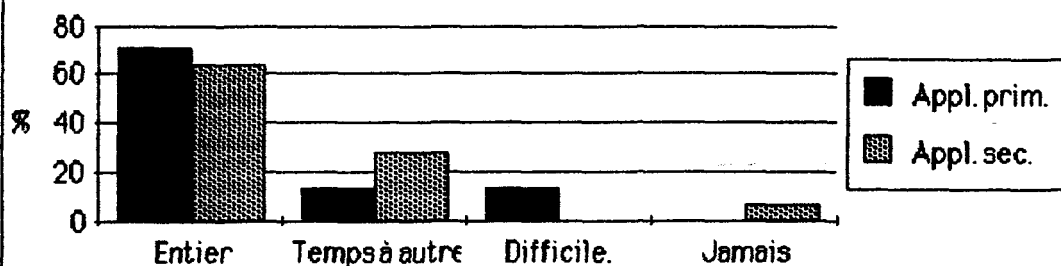


Tableau 4

Sessions de perfectionnement pour les titulaires du primaire

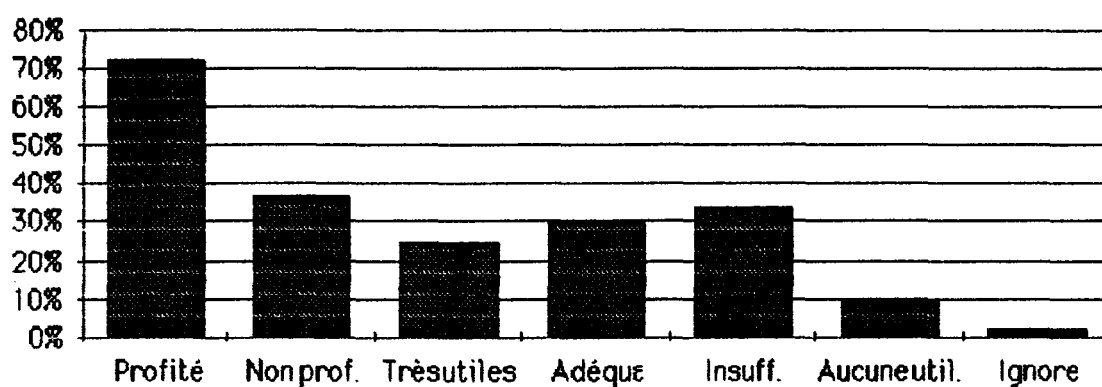


Tableau 5

Aide reçue du conseiller pédagogique et connaissance des programmes d'arts plastiques, selon les titulaires du primaire.

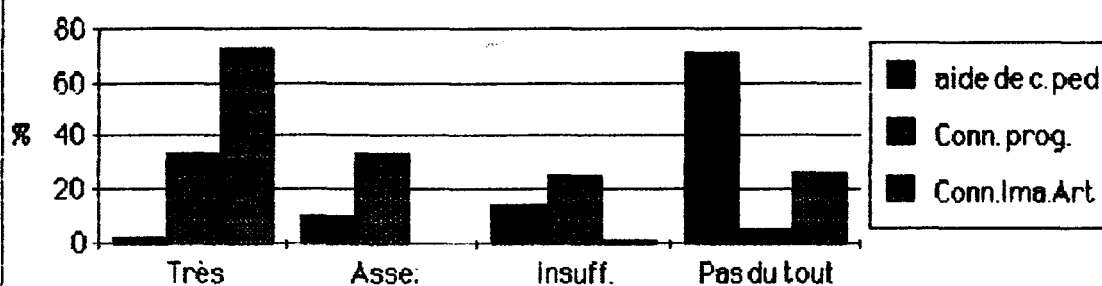


Tableau 6

Connaissance des programmes d'arts plastiques selon les comités de parents

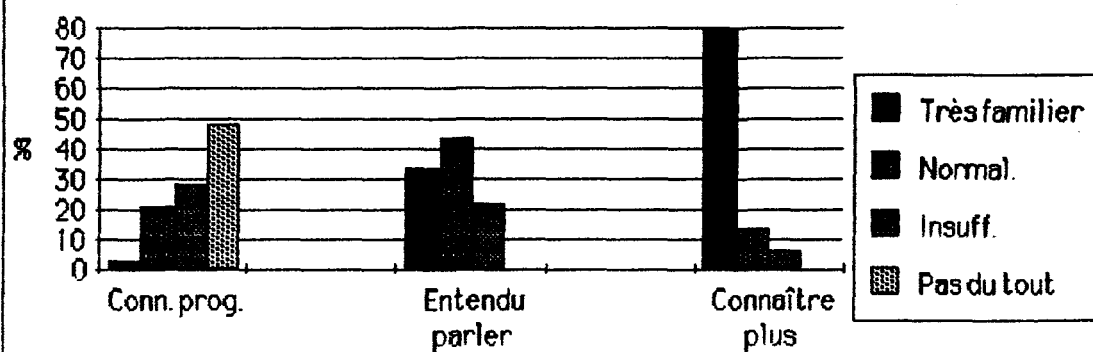


Tableau 7

Application des programmes d'arts plastiques par les spécialistes du primaire et du secondaire.

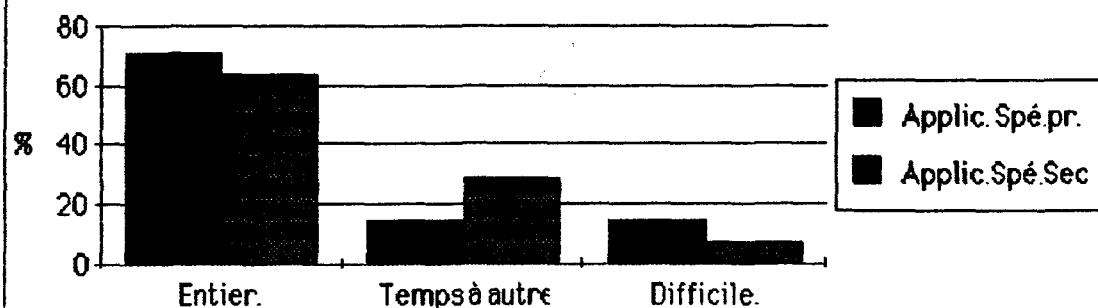


Tableau 8

**Évaluation d'après le programme pour les
titulaires du primaire, les spécialistes du
primaire et du secondaire.**

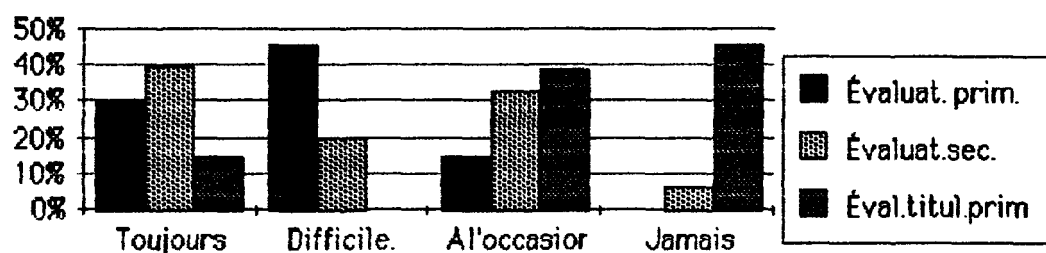


Tableau 9

**Utilisation des programmes selon les
spécialistes du primaire et du secondaire.**

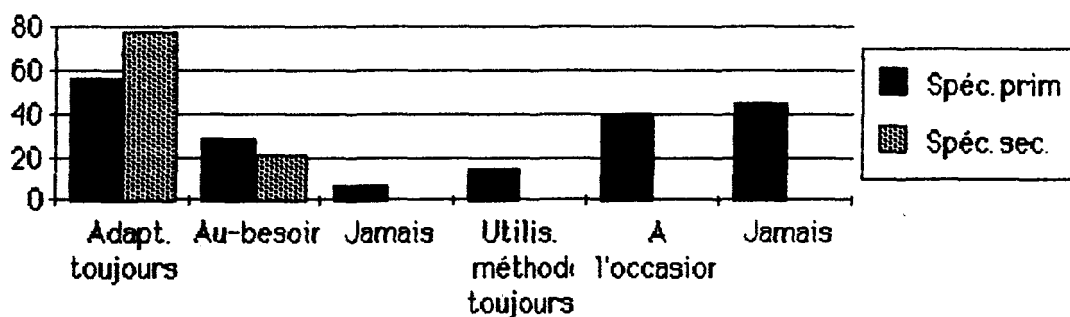


Tableau 10

**Connaissance des programmes d'arts plastiques et
aide fournie par ceux-ci chez les titulaires du
primaire.**

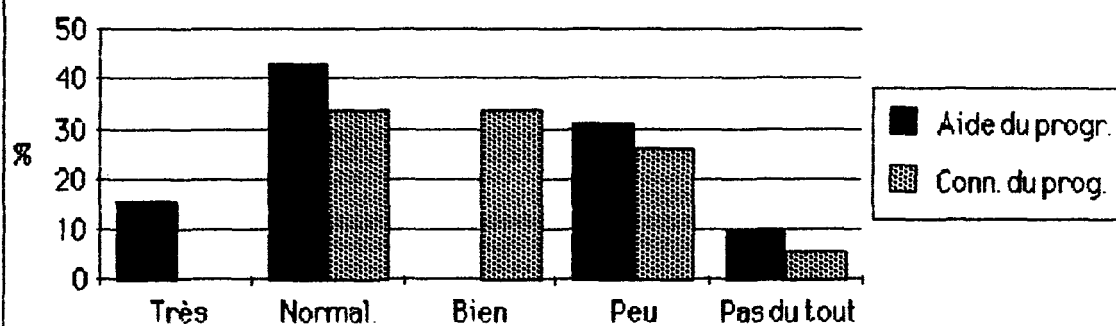


Tableau 11

Énergies déployées dans l'implantation des programmes d'arts plastiques selon divers intervenants.

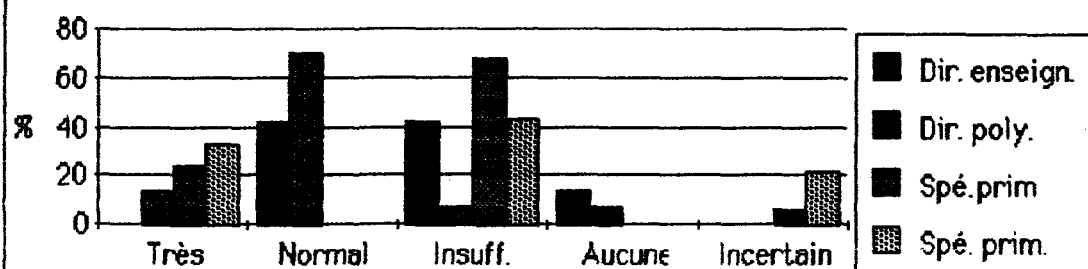


Tableau 12

Budgets

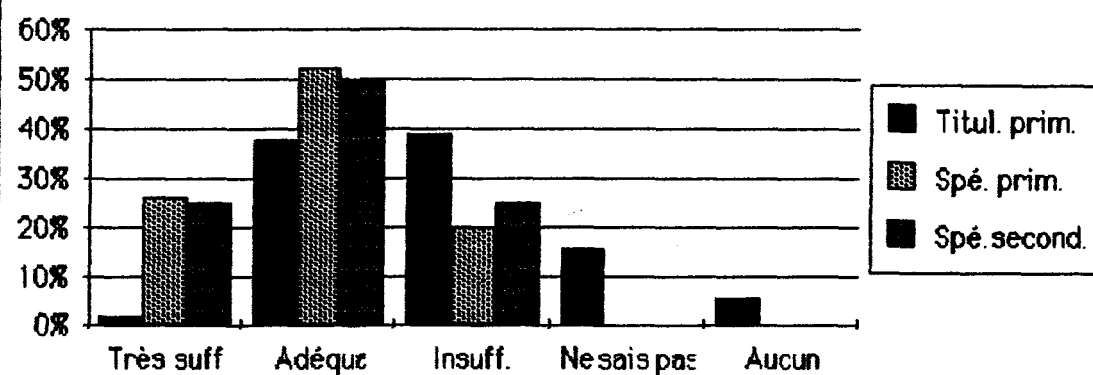
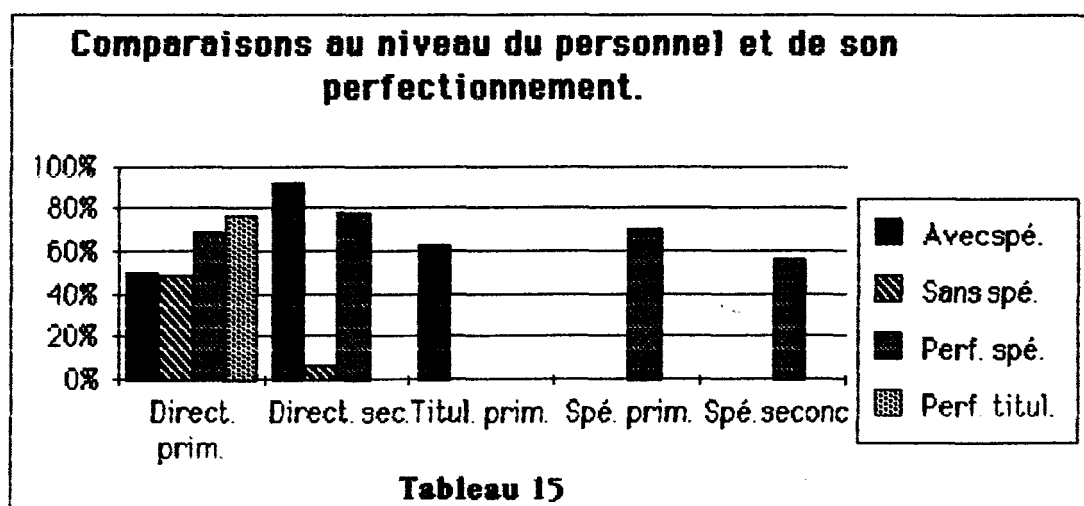
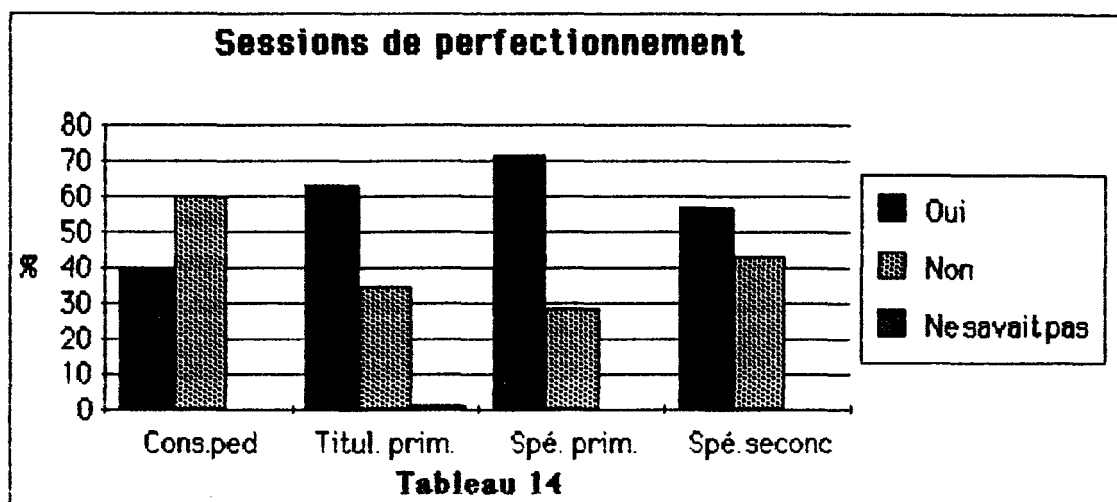
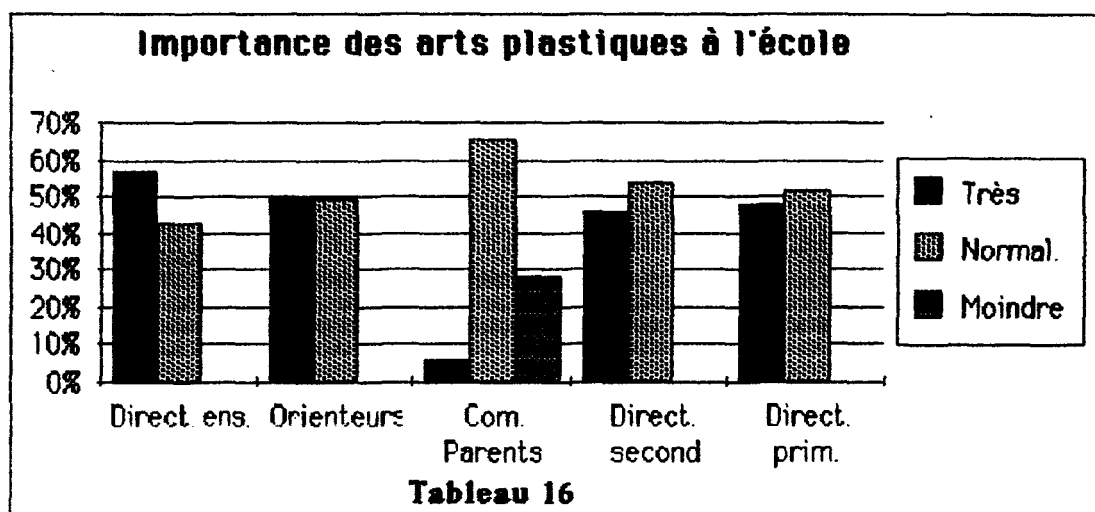


Tableau 13





TABLEAUX COMMENTAIRES**A à O**

Tableau Commentaires A

Directeurs à l'enseignement

Quelles sont les difficultés contrant ou ralentissant l'implantation des programmes d'arts plastiques?

1. Manque de perfectionnement externe, de suivi.
2. Le peu de temps consacré à la grille-horaire
3. Temps non-disponible VS le contenu chargé des programmes de base-math, français et autres.
4. La préparation des enseignants
5. La confiance du personnel VS le contenu du programme.
6. La durée allouée à la matière dans la maquette-horaire ne permet pas de rencontrer tous les objectifs.
7. Les professeurs ont de la difficulté à changer leur mentalité pour aborder le nouveau programme.
8. Nous avons envoyé deux enseignants aux sessions régionales d'implantation du programme et ils n'ont pas joué le rôle de multiplicateurs comme ils auraient dû le faire.

Tableau Commentaires B

Directions d'écoles primaires

Quelles sont les principales difficultés contrant ou ralentissant l'implantation du programme d'arts plastiques?

1. Pas accepté par les enseignants.
2. Résistance aux changements.
3. Locaux plus ou moins adéquats.
4. Planification du temps.
5. Programme et évaluation.
6. Enseigné par les titulaires et non des spécialistes.
7. Aucune difficulté.
8. Techniques et matériaux.
9. Budget.
10. Manque de personnes-ressources.
11. Les titulaires ne sont pas préparés.
12. Peu de support de la commission scolaire.
13. Application précipitée des nouveaux programmes.
14. Enseignants essoufflés.

Tableau Commentaires C

Directeurs de polyvalentes et d'écoles secondaires

Quelles sont les principales difficultés contrant ou ralentissant l'implantation du programme d'arts plastiques?

1. Pas de difficulté majeure.
2. Je ne sais pas.
3. Trop d'élèves par classe.
4. Peu ou manque de matériel.
5. Le professeur d'art est souvent "artiste" avant d'être prof.
6. Clientèle non-sélectionnée. (Aucun pré-requis)
7. Espace physique. (Classes)
8. Budgets inadéquats.
9. Manque de motivation.
10. Aucune difficulté.
11. Équipements dispendieux.
12. Manque de communication des enseignants en arts plastiques avec ceux des autres commissions scolaires. Trop éloignés ils ne peuvent participer aux réunions qui se tiennent à ... ou à ... à 19 heures le mardi soir par exemple.

13. Il faut apprivoiser le programme. Les enseignants ayant tous plus de quinze ans d'expérience modifient peu-à-peu leur enseignement en respectant de plus en plus l'orientation des nouveaux programmes. Ces derniers ont d'ailleurs provoqué un élan nouveau et dynamique chez nos enseignants grâce aussi au support et à la recherche de la conseiller pédagogique.

Tableau Commentaires D**Spécialistes en arts plastiques****Primaire et secondaire****Quelles sont les principales qualités ou faiblesses des programmes d'arts plastiques?****Primaire**

1. Évaluation difficile à appliquer.
2. Manque de temps.
3. Groupes trop nombreux.
4. Incohérents avec la réalité.
5. Faits pour les généralistes.
6. Nécessité d'adapter.
7. Voir -> pas de renouvellement.
8. Qualités: Basé sur la création, bonne philosophie, bonne banque d'idées et de techniques, donne la démarche disciplinaire.

Secondaire

1. Trop long, les diverses activités sont louables mais le temps nous manque toujours pour approfondir la connaissance et la communication sur la créativité de nos élèves.
2. Pas adapté à notre type de clientèle. Demande de la part des enfants un bon niveau de créativité, ce que nos enfants ont de la difficulté.(sic)
3. Très peu d'information sur la mesure et l'évaluation de nos élèves. Difficulté à noter des travaux, même en établissant un barème très serré au niveau du langage et des techniques de base.
4. Manque de ressources financières pour les examens de fin d'année.
5. Matériel dispendieux et rare.
6. Pas de faiblesse.
7. Trop dirigiste.
8. Ils sont peut-être trop lourds en contenu, il faut épurer.
9. Le MEQ avait promis des sessions de formation. Elles furent rares. Deux jours. Personnellement j'ai organisé pour les enseignants des journées de formation.
10. Les programmes sont bien faits mais très chargés et très coûteux.
11. Qualité: Permettre à l'élève de s'exprimer par la créativité.

Faiblesses: Budget restreint nous forçant à mettre de côté du matériel

intéressant à exploiter.

12. Très bien structuré et clair.
13. Le manque de documents théoriques; cahiers d'exercices, de théorie.

Tableau Commentaires E

Titulaires du primaire

Commentaires concernant le programme d'arts plastiques

1. Etre mieux documenté.
2. Nous n'avons pas de conseiller dans cette discipline à ce que je sache.
3. Images de l'Art: Je l'ai déjà utilisé.

Je l'utilise dans au moins sept activités.

Je m'en suis servie une fois mais j'ai l'intention de m'en servir encore.

Je veux l'utiliser une fois par mois.

Il n'en existe pas à mon niveau. (Maternelle)

Juste entendu parler.

Sont-ce les posters des peintres célèbres?

J'en ai entendu parler par les spécialistes.

Une image tous les quinze jours.

Pendant une dizaine de semaine environ, car j'exploite le volet musique pendant dix à douze semaines et le volet théâtre pour une dizaine de semaines.

C'est la première année que je l'utilise.

4. Je connais la démarche mais non tous les objectifs.
5. On parle rarement de l'enseignement des arts plastiques.
6. On ne connaît pas le conseiller.
7. Je n'ai jamais eu de session de perfectionnement. Il faut dire que je n'ai jamais rien demandé.
8. Le spécialiste n'est jamais venu pour nous montrer des techniques que l'on pourrait utiliser en classe.
9. Quel conseiller?
10. Ce fut une découverte, nos études ne nous ont jamais appris à aborder la matière de cette façon. Nos arts plastiques ressemblaient à du bricolage.
11. On a un conseiller pédagogique que depuis septembre 88.
12. Trop peu de contact avec les conseillers pédagogiques.
13. Je ne le connais pas.
14. Il (cons. pédagogique.) est comme moi; ce n'est pas un spécialiste. On l'a catapulté dans ce dossier.
15. Trop peu de rencontres (avec le cons.pédagogique.).
16. Ils (cons.pédagogique.) nous ont guidé dans la façon d'utiliser le matériel.

17. Les rencontres sont rares dans ce domaine.
18. On entend à-peu-près jamais parler de ces gens là.
19. C'est la première année que nous en avons un.
20. J'ai amélioré un peu car je fais percevoir beaucoup plus.
21. J'améliore aussi les exercices de base.
22. Je n'ai jamais demandé d'aide à un conseiller.
23. Je me débrouille avec les volumes que j'ai acheté.
24. Il (cons.pédagogique.) cumule trop de fonctions.
25. Ca nous a permis de développer nos habiletés personnelles et nous donner de l'assurance dans notre enseignement auprès des enfants.
26. Il a organisé deux jours de perfectionnement mais ce n'était pas suffisant.

Tableau Commentaires F**Conseillers pédagogiques****Quelles sont les difficultés contrant ou ralentissant l'implantation
des programmes d'arts plastiques?**

1. Les périodes disponibles dans la grille horaire institutionnelle.
2. Le temps. J'ai fait l'implantation par niveau i.e. de 1982 à 1987, de la première à la cinquième année.
3. Au primaire, le généraliste doit assumer trop de programmes donc manque de formation.

Tableau Commentaires G**Conseillers pédagogiques****De quelle façon les programmes d'arts ont-ils été recus?**

1. Réticence face au nouvel esprit et au trop grand contenu.
2. Secondaire: Déjà au niveau des notions ils étaient compétents. Ils ont trouvé et aimé la nouvelle structure intéressante et adéquate. Pour certains, une résistance au changement.
3. Assez bien reçu.
4. Très bien reçu.
5. Positif pour la majorité, mais aussi résistance au changement pour les autres.

Tableau Commentaires H

Comités de parents

Connaissance des programmes d'arts plastiques

1. Lors de la remise des bulletins, en allant rencontrer le professeur d'arts plastiques de mon enfant j'ai eu l'occasion de m'informer sur les principaux objectifs de l'année.
2. Ma connaissance de ce programme est suffisante.
3. Seulement un peu lors des rencontres parents-professeurs. (Secondaire)
4. On aimerait connaître les programmes et les objectifs.
5. À l'occasion d'un projet d'école portant sur la musique et les arts plastiques.
6. Par les enfants.
7. Il est toujours intéressant de savoir ce que les enfants vivent à l'école durant les cours. Si un enfant a de la difficulté il pourrait y avoir un suivi à la maison. En connaissant le programme les parents pourraient donner à l'enfant le goût de développer cet art.
8. Nous avons vécu un atelier avec les enseignants à partir d'un tableau de l'Histoire de l'Art.
9. Ce n'est pas très important.
10. On veut savoir ils font des travaux d'arts plastiques.

11. Il (le programme) s'applique bien mais le contenu est lourd et le nombre d'étudiants élevé.
12. Mieux on le connaît mieux on l'applique.

Tableau Commentaires I

Titulaires du primaire

A qui revient l'enseignement des arts plastiques?

1. Les spécialistes seraient sûrement plus compétent que moi.
2. Je ne sais pas... Je me sens très à l'aise dans cette matière. Elle nous permet très facilement de faire du décloisonnement de matières. Cela aussi est à considérer.
3. Les spécialistes ont une formation spécifique et sont compétents dans ce domaine.
4. Je n'ai aucune formation en arts plastiques et très peu de goût et d'affinité pour cette matière.
5. J'aimerais bien avoir un spécialiste qui saurait sûrement plus que moi où il va. Ce serait plus sécurisant et on aurait plus de temps à consacrer aux autres matières.
6. Peu importe. Personnellement j'aime beaucoup enseigner cette matière. Je préférerais un spécialiste dans d'autres matières.
7. J'aimerais beaucoup mieux qu'il y ait un spécialiste... Elle connaîtrait mieux son matériel, comment l'utiliser et commander ce qu'il faudrait.
8. Avec des consignes claires et des outils précis on peut se débrouiller.
9. Il y a des spécialistes pourquoi ne pas les utiliser?

10. Pour moi non, car j'aime beaucoup ce domaine mais pour d'autres qui ne se sentent pas bien, peut-être devrait-il y avoir des spécialistes.
11. Le professeur qui coudoie l'enfant chaque jour peut à tout moment guider l'élève dans sa démarche vers la connaissance. Il se crée beaucoup de mise en situation en dehors des arts plastiques... C'est donc facile de donner des moyens de réaliser-concrétiser son image lors de la période d'arts plastiques. Un spécialiste aiderait fortement les professeurs débordés par le nombre d'élèves et le manque d'habileté dans le domaine.
12. Ce serait peut-être l'idéal mais est-ce possible?
13. Un généraliste n'a pas le temps de se préparer adéquatement. Il ne fait qu'effleurer.
14. Parce que l'enseignement des arts plastiques au primaire est très important dans le développement des élèves, cette matière devrait être enseignée par des professeurs qui ont reçu une formation dans ce domaine...
15. La grande amélioration pour le bien des élèves serait que les cours soient dispensés par des spécialistes. Car nous les prof. réguliers qui enseignons français, math, sciences humaines, sciences de la nature, catéchèse, formation personnelle et sociale, faire toutes les préparations nécessaires, la tâche est lourde.
16. L'enseignement devrait se faire obligatoirement par des spécialistes en la matière, car on ne s'improvise pas du jour au lendemain professeur

d'arts.

17. Le titulaire peut enseigner cette matière avec un peu de perfectionnement. Au primaire on initie les enfants, il n'est pas nécessaire d'être spécialiste.
18. Peu importe les programmes, l'enseignement des arts plastiques requiert la compétence d'un spécialiste et non d'un généraliste.
19. Peut-être pas nécessairement par des spécialistes pour ma part. J'aime vivre ces activités avec ma classe parce que c'est souvent suite à une intégration de matières, mais peut-être un peu de perfectionnement nous faciliterait la tâche.
20. Personnellement j'aime le faire, par contre d'autres enseignants seraient heureux de laisser cette tâche à un spécialiste.
21. Au primaire il faut s'improviser spécialiste dans bien des matières. L'art plastique est une discipline qui demande beaucoup de connaissance.
22. Le titulaire de classe bien outillé est en mesure de dispenser un enseignement intéressant créatif et varié en cette matière. Cette période étant une période de détente et de relaxation favorise beaucoup les relations enseignant et élèves. Je suis intéressé à apprendre davantage dans le but de rendre mes leçons plus attrayantes, à recevoir un spécialiste qui viendrait dispenser des cours à l'occasion ce qui me permettrait d'apprendre ou de renforcer mes acquis plus facilement en restant en contact avec mes écoliers et en

pouvant évaluer leurs motivations.

23. Nous devrions recevoir de l'aide au besoin par des personnes qui connaissent les arts plastiques et l'enseignement des arts plastiques; des personnes à qui on peut se référer. Nous devrions aussi vivre les expériences que nous voulons faire vivre aux enfants pour devenir plus sensibles. Je propose que les arts plastiques soient encore vécus à l'intérieur de la classe par le titulaire. Je suis contre un spécialiste pour tous les degrés. Cependant les enseignants du régulier devraient recevoir de l'aide, du support pour l'enseignement de cette matière.
24. (la même personne à un autre moment): Certainement des spécialistes en enseignement des arts plastiques pour qu'ils aient la pédagogie nécessaire à l'enseignement de nos jeunes.
25. Avoir un conseiller spécialiste en la matière... nous sommes capables avec des sessions de formation ou de perfectionnement.
26. Je fais de mon mieux avec ce que j'ai.
27. Dans la classe on est souvent tenté de penser que bricolage et arts plastiques sont la même chose.

Tableau Commentaires J

Importance de l'enseignement des arts plastiques

Directeurs à l'enseignement

Comités de parents

Directeurs du secondaire

Directeurs du primaire

Directeurs à l'enseignement

1. Nous cherchons selon nos ressources à donner le plus possible de temps et d'argent à l'évolution du programme.
2. Il faudrait davantage se diriger vers l'intégration des matières. Fournir au personnel les outils pour le faire.

Comités de parents

1. Il est bon que nos enfants soient initiés aux arts plastiques mais non au détriment des matières principales comme le français et les mathématiques.
2. C'est un bon complément d'apprentissage pour les enfants. Ce programme est moins important que l'enseignement du français, math et sciences étant donné que les étudiants doivent avoir de bons résultats dans ces matières s'ils veulent espérer se rendre au Cégep ou à l'université.
3. Cela fait partie de la formation intégrale de l'enfant.
4. Les matières de base sont plus importantes.
5. À-peu-près la même importance que l'éducation physique. C'est important pour leur habileté manuelle.

6. Les arts plastiques développent le côté psycho-moteur de nos enfants.
7. Selon nous c'est un moyen d'expression très important qui contribue à une bonne formation personnelle. Ils développent l'imagination, la créativité, la précision.etc...
8. Il est souvent difficile auprès du public de vendre les arts et le jeune a besoin de s'exprimer de plus en plus dans le monde moderne.

Directeurs du secondaire

1. Notre système d'éducation tend à récompenser le développement du cerveau gauche - celui de la logique et de l'analyse - au détriment du cerveau droit, celui de l'intuition et de la créativité qui n'est favorisé que lors des cours d'arts ou de dessin.
2. Quand on fait appel à la créativité dans un programme de formation comme les arts plastiques, c'est une démarche pédagogique essentielle à la formation du jeune.

Directeurs du primaire

1. La situation idéale n'existe pas... les enseignants font ce qu'ils peuvent.
2. Il faut continuer dans le même sens car les arts plastiques constituent un élément de motivation auprès des jeunes.
3. En proportion du temps enseigné, les énergies sont suffisantes.
4. Le normal pour quelqu'un peut être différent de celui des autres. Les arts ne peuvent quand même pas dépasser l'importance des acquisitions de base en français et en mathématiques.
5. Il est important d'avoir des personnes spécialisées pour cet enseignement si nous ne voulons pas que les arts plastiques deviennent

du bricolage.

Tableau Commentaires K**Conseillers pédagogiques****Quels sont vos objectifs par rapport à l'implantation des programmes d'arts plastiques?**

1. Définir le programme institutionnel
Bilan avec les enseignants
Sensibiliser les généralistes
2. Secondaire: Faire connaître aux professeurs spécialistes la structure du nouveau programme, objectifs et contenu (depuis 1982).
3. Faire connaître esprit et objectifs du nouveau programme.
4. Les mêmes que ceux du MEQ.
5. Que tous les enfants puissent vivre l'art avec l'aide et la permission de son professeur généraliste.

Tableau Commentaires L**Conseillers pédagogiques**

Que type d'aide pourrait vous être utile afin d'améliorer ou de faciliter votre travail pour ce qui a trait aux programmes d'arts plastiques?

1. Etre en contact avec les conseillers pédagogiques de la région.
2. Que la formation des nouveaux maîtres soit axée sur la didactique nouvelle du percevoir-faire-voir, qu'ils connaissent mieux l'évolution graphique des enfants.

Tableau Commentaires M**Orienteurs**

Est-ce que, selon vous, tous les étudiants, peu importe leur choix de carrière, auraient avantage à suivre des cours en arts plastiques?

1. Oui: Développer des habiletés manuelles, expression, valorisation de soi, (domaine différent ou extra-académique).
2. Non: Les arts plastiques ne sont pas appréciés par les gens qui n'en ont pas l'intérêt.

Tableau Commentaires N

Spécialistes en arts plastiques du primaire et du secondaire

Satisfaction face aux sessions de perfectionnement

Primaire

1.	Intéressant	3
2.	Pratique	2
3.	Enrichissant	4
4.	À renouveler plus souvent	1
5.	Trop théorique	2

Secondaire

1.	Très bien mais peu	5
2.	Satisfait sans plus	2
3.	Université loin de la réalité- (bacc. en enseignement des arts)	2
4.	Pas assez de stages spécifiques	1

Tableau Commentaires O

Titulaires du primaire

Suggestions ou commentaires concernant les arts plastiques et les améliorations à apporter à ces programmes

1. Les arts plastiques doivent faire partie de l'enseignement pour développer le goût du beau, de l'art. Art plastique, ne veut pas dire seulement bricoler mais apprendre à exprimer sa sensibilité, par le dessin, la poterie ou la peinture. Apprendre à se faire confiance pour exprimer sa beauté intérieure.
2. Avoir un spécialiste. Une salle spécialement pour cela, avec bureau approprié. J'aimerais bien s'il n'est pas possible d'avoir un spécialiste en art d'avoir au moins une session de cours sur l'Image de l'Art.
3. Le guide d'activités en arts plastiques par Thérèse Couture et Lorette Drouin est un outil précieux.
4. Il faudrait qu'un professeur du primaire soit un spécialiste dans tous les domaines. C'est très sérieux: Connaître à fond tous les programmes. De plus, les arts plastiques requièrent une certaine habileté, un local approprié, du matériel parfois salissant et de plus un goût pour le travail manuel. Donc les conditions pour l'enseignement des arts ne sont pas toujours idéales.
5. Les programmes s'adressent au premier et au deuxième cycles. Il n'y a pas de répartition selon les degrés. Les ateliers proposés manquent d'intérêt pour les élèves de 5e et 6e années. J'aurais besoin d'un programme avec des objectifs précis où on me suggère des ateliers à réaliser et la liste du matériel requis.

6. Que l'on considère les besoins du groupe, exemple: Un groupe d'enfants en classe ressource a plus besoin de manipulation qu'un autre groupe. C'est un cours qui peut être très valorisant pour eux, le fait de créer quelque chose. Souvent ils sont plus doués en manipulation qu'en académique. Il arrive que le matériel m'abstienne.
7. Améliorer les connaissances sur les techniques de base et aussi sur la lecture des oeuvres, des tableaux.
8. Un cahier de support: Activités pratiques développant l'élaboration, l'évaluation.
9. Les sessions de formation, de perfectionnement aident beaucoup les professeurs dans leur enseignement.
10. En début d'année, un ou deux jours de perfectionnement et que les activités vécues soient applicables à notre degré d'enseignement.
11. Trop d'élèves par cours, aucune approche individuelle possible. Manque de local,...prof toujours en train de transporter le matériel à l'étage et faire le ménage.
12. Meilleur budget - local plus adéquat - expositions d'oeuvres d'artistes.
13. Avec les programmes c'est une bonne idée d'avoir les textes que l'on peut utiliser tout de suite. Souvent, il faut "implémenter" un programme avant d'avoir la liste des textes autorisés
14. Avoir du temps pour découvrir le programme et surtout des suggestions pratiques dans notre enseignement.
15. J'aimerais une spécialiste par mois pour une technique précise à exploiter.
16. Majorer le budget. Donner plus de sessions de perfectionnement. Avoir un conseiller spécialiste en la matière.

17. Nous libérer pour construire une planification plus élaborée, plus précise et efficace.
18. Fournir plus de documentations, d'activités concrètes. Budget plus élevé. Plus souvent de stages, avoir une personne ressource pour nous soutenir.
19. Que nous ayons des spécialistes au primaire et que les programmes soient allégés au même titre que les programmes des autres matières.
20. Détailler les techniques pour permettre aux moins qualifiés de se débrouiller.
21. Un programme = un détail complet pour une période un peu à la manière de l'Image de l'Art. Présentement le programme du ministère est bourré d'idées sans précision.
22. Je pense qu'une journée d'information me stimulerait plus. Je comprendrais peut-être mieux.
23. Nous manquons de volumes de référence.
24. Moi j'aimerais avoir mon matériel de base dans ma classe. Etre responsable. Donc il y aurait beaucoup moins de gaspillage. J'aimerais aussi participer à l'élaboration d'un programme spécifique pour que ça réponde vraiment à un besoin ou au goût de certains degrés.
25. Des rencontres plus fréquentes avec des spécialistes.
26. J'aimerais avoir de la formation sur l'évaluation.
27. Afin de faire suite aux programmes, fournir des activités plus détaillées et plus complètes et ceci en considérant le matériel minimum dont nous disposons. Organiser une session de réimplantation afin de renouveler la motivation des enseignants pour cette matière. Proposer du matériel éducatif facilement adapté et surtout accessible monétairement.

TABLEAUX ANNEXE**1 à 10**

TABLEAU ANNEXE 1

Directeurs à l'enseignement

Nombre d'heures/année consacrées à l'enseignement des arts plastiques

1. 100h/niveau
2. 625h
3. 1430h
4. 20h/4 degrés
5. 600h
6. 100h/an/groupe
7. 5h/cycle de 45h
8. 5h/cycle de 9 jours -> pré-sec.
 3h/ "" " " " -> 1ère sec.
 5h/ "" " " " -> 2ième sec. (au choix)
9. 2h/cycle de 9 jours -> sec. I 40h
 5h/ "" " " " -> sec. II optionnel 100h
 5h/ "" " " " -> sec. III optionnel 100h
10. 5 périodes/ 9 jours
11. 80h/année -> sec. II
 100h/année -> sec. III
12. 72h/année

- 13. 1100h
- 14. 100h -> sec. I (obligatoire)
100h -> sec. III à V (optionnel)

TABLEAU ANNEXE 2

Spécialistes en arts plastiques

Durée des périodes d'arts plastiques

Primaire

1.	60 min./sem.: 1er cycle	3
	60 min./15 jours: 2ième cycle	3
2.	2 heures/mois	1
3.	60 minutes	5
4.	4 volets, 2 x 45 minutes	1
5.	47 minutes	1
6.	47 minutes (27 périodes/sem.- 4 écoles)	1
7.	45 minutes	2

Secondaire

1.	60 minutes	7
2.	75 minutes	3
3.	3 x 60 minutes - cycle de 9 jours	1
4.	4 x 50 minutes - cycle de 5 jours	1
5.	55 minutes	1
6.	50 minutes	1

TABLEAU ANNEXE 3
Conseillers pédagogiques

Tâche réelle

- 1- Arts plastiques et Moyens d'enseignement.
2. Anglais, Arts, Éducation physique et Éducation Choix de carrière.
3. Les matières de base.
4. Arts dramatiques, Danse, Économie familiale, Arts plastiques, Pré-secondaire.
5. Les quatre disciplines d'arts à demi-temps.

TABLEAU ANNEXE 4

Spécialistes en arts plastiques: primaire et secondaire

Budgets

Primaire

1.	100\$/groupe	4
2.	3\$/élève	1
3.	125\$/groupe	1
4.	240\$/groupe	1
5.	Ne sais pas	1
6.	Plus ou moins 42\$/groupe	1
7.	250\$/groupe	2
8.	135\$/groupe	1
9.	2\$ à 2.50\$/élève	1
10.	75\$/groupe	1

Secondaire

1.	83\$/année	6.	175\$/classe
2.	6\$/élève	7.	250\$ à 300\$/classe
3.	250\$/classe	8.	ne sais pas (3)
4.	10\$ à 15\$/élève	9.	200\$/classe
5.	600\$/classe	10.	170\$/classe
		11.	40\$/classe

TABLEAU ANNEXE 5**Directeurs à l'enseignement****Nombre de spécialistes en arts plastiques par commission scolaire**

1. Secondaire: 2

 Primaire : aucun
2. 2
3. 1
4. Secondaire : 4
5. 11
6. Secondaire: 9

 Primaire : 8
7. 2

TABLEAU ANNEXE 6

Conseillers pédagogiques

Qualifications

1. Baccalauréat en pédagogie (pas en arts)

2. Baccalauréat en Beaux-Arts

"" en Éducation

Brevet d'enseignement

3. Aucune expérience

4. Aucune expérience

5. Beaux-Arts

Baccalauréat et brevet d'enseignement

TABLEAU ANNEXE 7**Conseillers pédagogiques****Rôle dans l'implantation des programmes d'arts plastiques**

1. Implanteur depuis 1987, à demi-temps.

 Susciter des projets, planifier des rencontres, animer les
 généralistes.
2. Coordonner l'ensemble des programmes.
3. Secondaire: Implanter pour les spécialistes
4. Produire un programme institutionnel de commission.

TABLEAU ANNEXE 8

Titulaires du primaire

Fréquence et durée des périodes d'arts plastiques

1.	1 heure/semaine	40
2.	1.5 h/15 jours	6
3.	1 à 2 h/semaine	5
4.	45-50 min/semaine	27
5.	70 min/semaine	4
6.	90 min/semaine	2
7.	1 heure/15 jours	1
8.	2 heures/2 semaines	2
9.	45-50 min/2 x semaine	1
10.	Jamais	3
11.	60 min/2 fois	2
12.	2 fois par mois: 3 périodes en tout	1
13.	1 heure par mois	1
14.	1 fois/3 semaine/3 périodes	4
15.	Très peu	1
16.	1 à 2 fois par mois	1

TABLEAU ANNEXE 9

Spécialistes en arts plastiques

Nombre d'élèves rencontrés

1. 600 élèves/25 classes
2. 625 élèves
3. 1er cycle: 20 périodes: 560 élèves
 2ième cycle: 5 périodes: 145 élèves
 Enfance exceptionnelle: 2 périodes: 28 élèves
4. 650 élèves/23 classes
5. 400 élèves
6. 490 ""
7. 350 ""
8. 500 ""
9. 490 ""
10. 27 élèves/2 heures par mois
11. 25 classes

TABLEAU ANNEXE 10

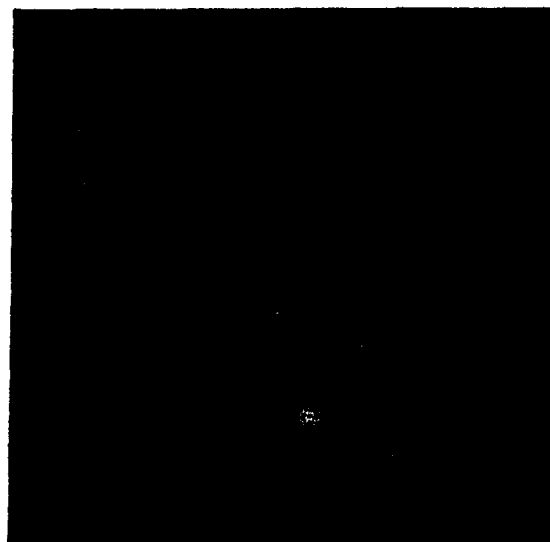
Spécialistes en arts plastiques du secondaire

Nombre d'élèves rencontrés

1. 247 élèves/9 jours
2. 500 "" /6 jours
3. 145 "" /9 jours
4. 171 "" /9 jours
5. 88 "" /6 jours
6. 160 "" x 4 périodes/9 jours
7. 180 élèves/9 jours
8. 370 "" /9 jours
9. 5 fois /9 jours
10. 150 élèves /9 jours
11. 256 élèves /9 jours
12. 120 élèves /9 jours
13. 930 élèves /9 jours

Annexe II

La logique du dialogue et la transmission du savoir



J A C Q U E S
B E R N A R D
R O U M A N E S

LA LOGIQUE DU DIALOGUE ET LA TRANSMISSION DU SAVOIR

«les enfants ne goûtent pas mieux la
raison nue que les remèdes mal déguisés.»

J. J. ROUSSEAU

Je pars de cette remarque que, quel que soit le statut de vérité que l'on attribue aux sciences dites exactes, pures ou dures (mathématique, logique, physique...), leur enseignement n'est pas du ressort des sciences exactes mais de celui des sciences humaines. Il appartient à la pédagogie, à la maïeutique, bref aux sciences de l'éducation, comme on les nomme à présent. Cela signifie que, *même si l'on admet que les mathématiques ou la logique font partie des sciences exactes, l'on doit considérer que l'enseignement des mathématiques ou de la logique fait partie des sciences humaines*. Voilà le point. La conséquence de cette prémisse est que, quel que soit son statut, le savoir tout entier retombe dans la transmission du savoir. Le savoir finit où commence la transmission du savoir. Ainsi le logos devient dia-logos, la vérité devient dialogue, ou se perd dans l'incompréhension et l'oubli.

Dans cette perspective la fracture épistémologique du savoir s'opère alors non plus au niveau de la valeur de vérité des disciplines dites scientifiques ou non scientifiques, mais au niveau de leur transmission. C'est-à-dire au niveau du transfert pédagogique où, malgré qu'on invoque le principe d'identité logique, l'on constate une irrésistible transformation des savoirs passant de l'enseignant à l'apprenant. Du moins est-ce le point de vue avancé ici. De ce point de vue le problème de l'établissement d'un discours de vérité constituant le savoir universel des sciences de l'éducation s'avère sans fondement. La question des fondements du savoir se déplace alors vers le double problème épistémologique de sa *transformation* et de sa *transmission* pédagogique. Transmission à assurer **1)** d'un individu à un autre, **2)** d'une collectivité sociale ou d'une communauté de recherche à une autre, **3)** d'une génération à l'autre. Ceci vaut non seulement pour les sciences mais aussi pour les arts et pour la philosophie. Pour autant qu'on accepte qu'il y a bien des savoirs artistiques comme il y a des savoirs philosophiques. C'est là la position que j'adopte, car elle permet de rencontrer cet incontournable obstacle didactique par ailleurs source de richesse, à savoir

que l'enfant est un penseur polymorphe tout à la fois poète, philosophe et savant... et ignorant, aussi!

Une question pointue: comment *passer* le savoir, et sur quoi le fonder si ça n'est pas sur le mode de l'identité de principe? Puisqu'on vient de le dire, le passage du savoir suppose une transformation du savoir. Traditionnellement, on le sait, ce passage est aboli dans la mesure où l'on gomme les constructions propres de l'apprenant en les ramenant à une identité de principe, à un dénominateur commun. Hors de l'identité, point de savoir! Or, traditionnellement toujours, l'identité exclut la transformation. C'est l'impasse du fixisme. Dont les corollaires traditionnels sont l'autoritarisme et l'attitude dogmatique, position pédagogique insoutenable. Et pourtant, bien malin le pédagogue qui pourrait se passer totalement d'autorité. Et d'ailleurs, exclure l'exclusion, n'est-ce pas revenir au *même*, précisément?

Il s'agit donc pour moi 1) d'éviter cet écueil en relativisant le rôle de l'identité de principe tout en fournissant au pédagogue un moyen pour repérer les acquis symboliques de l'enfant; de les repérer étape après étape et donc d'aider à franchir les passages ou de lever les confusions d'un niveau d'abstraction à un autre. 2) Pour le chercheur, outre ce premier emploi, lui permettre de lever rapidement les confusions et les mésinterprétations habituelles, découlant des comparaisons systématiquement négatives de la cohérence interne d'une thèse par rapport à une autre. Ce qui bloque généralement la compréhension à un niveau assez bas, quand elle ne l'exclut pas purement et simplement. La question étant de savoir si la clarté conceptuelle, issue du dialogue d'usage pédagogique, peut servir à clarifier la pensée formelle. Il me semble assez que oui.

Je diviserai donc ma réflexion en deux parties. La première partie portera sur le premier aspect du problème évoqué précédemment, et qui est la transformation du savoir. La seconde partie abordera la question du dialogue dans la perspective de la transmission du savoir. En aucun cas il ne s'agit de vider la question mais seulement d'en esquisser les contours.

1^{ère} partie: la transmission du savoir

Dans le processus d'acquisition des connaissances, on reconnaît un certain nombre de moments symboliques, de temps forts qui ponctuent le processus consistant à prendre conscience du monde des choses qui nous entourent, de nous-mêmes ou des autres; bref, à fonder une relation cognitive. Dans un premier

temps, on peut appeler ces moments symboliques des *coupures*. Mais attention, gare au dualisme trop radical! Distinguer ou couper symboliquement ne veut pas dire couper réellement. Car nous saisissons bientôt dans un deuxième temps qu'en même temps que des coupures ces moments symboliques sont aussi des moments de mises en rapport, des *coutures* pourrait-on dire. Pour ce qui nous intéresse, de telles coupures-coutures signalent chaque étape où l'enfant en vient à distinguer **1)** entre les choses réelles et les choses dans la pensée (phénomènes), puis **2)** entre les choses et les mots (entre le réel et le symbolique), puis **3)** entre les mots et les mots, selon qu'il s'agit de mots-images (métaphores), de mots-idées (concepts) ou de mots-plans (constructions). Ces derniers étant par suite susceptibles d'orienter une transformation, soit au niveau symbolique, soit au niveau réel. Il s'agit donc pour l'enfant, mais cela reste valable pour l'adulte, de distinguer sans cesse entre chaque niveau d'abstraction. Savoir sur quel registre se pose un problème, à quel niveau correspond une information, à quel degré d'abstraction on peut formuler un message pédagogique, etc. etc. La question qui se pose alors étant la suivante: comment passer si l'on coupe, mais comment distinguer si l'on ne coupe pas? Voilà le dilemme...

Première coupure: de l'indistinct au distinct.

A) le rapport sujet réel/objet réel: L'enfant dans son berceau s'agite, il cherche à attraper la lune avec ses mains ou ses pieds; il ne distingue visiblement pas l'ampleur du rapport qui l'éloigne de son objet. Tout paraît devant lui sensiblement confondu. Ce rapport, on le sait, ne s'établira que progressivement, par étapes, lentement. Nous n'aborderons pas ici le détail de ces étapes. Nous enregistrons seulement ce fait évident qu'avant que s'opère cette distinction, le sujet et l'objet se confondent comme de l'eau dans de l'eau. L'objet est tout bonnement mé-connaissable parce que le sujet reste encore mé-connu, de lui-même en tout premier lieu.

B) Le rapport sujet réel/sujet réel: Mais au lieu de la lune, qui brille, l'enfant attrape son pied, qui ne brille pas. Qu'est-ce que c'est? L'enfant confond le même et l'autre. Confond p. ex. la bouche (la sienne) et le sein (celui de sa mère). Nourriture? Jouet? Tout va à la bouche. Ce rapport entre soi et soi puis entre soi et l'autre ou les autres, lui aussi s'établira par étapes et progressivement. Ce rapport qui s'établit, ce cheminement progressif et espérons-le infinissable de l'abstraction, voilà à ce qu'il me semble une origine permanente de la connaissance (chaque sujet devant la recommencer pour lui-même). Y en a-t-il

d'autres? Deuxième coupure.

Deuxième coupure: de la saisie des phénomènes aux constructions mentales.

A) Le rapport des mots aux choses ou le rapport du sujet symbolique aux objets réels. Ici le sujet réel va être mis entre parenthèses, "oublié", bien qu'il n'ait pas pour autant "réellement disparu", ce qui serait l'excès d'une coupure trop radicale, celle du dualisme poussé à l'absurde. La position de l'apprenant dans ce rapport est celle même qui est la nôtre en ce moment quand nous regardons cette pomme, objet réel d'un monde réel dont la réalité est définie comme: une réalité matérielle. Sa particularité, à cette réalité matérielle, étant d'être perceptible par nos sensations. On peut, cette réalité, la voir, l'entendre, la toucher, la goûter et la humer ou la sentir si vous préférez, ce dans la mesure où nous jouissons effectivement de nos cinq sens. Chacun sait qu'il y a des sujets qui en sont tout ou partiellement privés et qui, de ce fait, ont une saisie du réel dégradée proportionnellement à ce handicap. Mais remarquez ceci que lorsque notre attention se fixe, se concentre profondément sur tel ou tel objet réel, telle ou telle action vécue, que cette fixation s'accompagne d'une sorte d'abolition ou "d'oubli" serait plus juste, de nous-mêmes. Celui qui observe très attentivement quelque chose ou quelqu'un pour fin d'étude - c'est précisément le cas du chercheur, votre cas - celui-ci ou celle-ci peut noter chaque fois à quel point il a fait *abstraction de lui-même*. Si vous lisez *l'Introduction à la médecine expérimentale* de Claude Bernard, vous verrez que c'est même conseillé. Le positivisme du XIX^e siècle en avait fait une règle épistémologique. Or, même si cette règle peut être épistémologiquement discutée, le fait demeure: on ne peut pas se concentrer sur tout à la fois. On ne peut, comme le dit l'expression, à la fois faire de la bicyclette et se regarder pédaler. Et l'attention sur l'objet réel entraîne l'oubli au moins momentané du sujet réel. Lequel devient alors un sujet de conscience, un sujet connaissant, une position-type, une relation d'expérience ou d'analyse avec l'objet réel observé. Et c'est précisément parce que cette activité d'observation concentre sur elle toute l'attention du sujet que celui-ci bel et bien *disparaît symboliquement*. Il ne reste plus de lui que le point de vue abstrait, extrait de cette position. Position elle-même symbolique puisqu'elle n'apparaît au sujet qu'après-coup, jamais pendant l'observation, on vient de le dire.

B) Mais, comme le bébé qui croyait attraper la lune s'étonnait d'attraper son propre pied, le chercheur qui poursuit l'étude de son objet, en s'interrogeant avec méthode sur la *réalité* de cet objet, finit par se retrouver, avec quel étonnement! devant ses propres *constructions mentales*... On est là devant un nouveau rapport sujet/sujet entièrement symbolique, en ce qu'il est entièrement médiatisé de

manière symbolique par des objets symboliques (les constructions mentales du sujet connaissant, lui-même localisé comme un phénomène). Cette notion de sujet épistémologique ou sujet symbolique est extrêmement importante car sans elle nous ne pourrions distinguer nos propositions de celles des autres. C'est elle qui, p. ex., nous permet de citer. Lorsque nous disons ou nous écrivons: Piaget ou Descartes ont dit ceci ou cela (suit la citation), cela ne s'applique évidemment pas aux humains réels que furent Piaget ou Descartes et qui sont morts. Cela n'est qu'une convention qui nous permet de tracer une coupure, c.-à-d. qui permet de distinguer l'un de l'autre: le sujet qui parle de ceux qu'il prétend faire parler, du moins au niveau symbolique. Comme tout à l'heure le bébé apprenait à distinguer entre lui et lui puis entre lui et les autres au niveau réel. Le dialogue aux morts via la citation est un cas, mais cette position épistémologique du sujet sert encore à positionner les interlocuteurs dans bien des cas du dialogue entre les vifs. Ne serait-ce que pour éviter la violence des engagements trop "vécus", c.-à-d. pas assez "symbolisés" justement. Qui n'a observé le fait de cette violence idéologique? Partout, chaque jour, et parfois même ici à l'université. C'est que le malentendu est source de violence. Ce qui nous est une raison supplémentaire, éthique celle-là, de passer de l'attitude *monologique* à l'attitude *dialogique*. Car l'expérience nous l'enseigne, il est beaucoup plus facile de confondre que de distinguer, de nier que de définir, de critiquer que de fonder, de détruire que de construire. Eh oui! Sinon, on n'entendrait jamais au sortir d'un séminaire du CIRADE cette petite phrase terrible: «Je n'ai rien compris, donc ça ne vaut pas grand chose». Piètre syllogisme! Diriez-vous que la théorie de la relativité ne vaut pas grand chose simplement parce que vous ne la comprenez pas? D'où il me paraît fondamental de prendre conscience que la compréhension n'est pas exclusive ni établie une fois pour toutes ni ne s'acquiert d'un seul coup mais peu à peu. Qu'elle ne s'institue donc pas d'un seul bord ou de l'autre de cette succession de coupures mais des deux côtés à la fois. Et c'est ce qui va permettre à l'enfant tout à la fois de distinguer et d'établir un rapport entre le réel et le symbolique. Comme à l'extrême pointe de l'abstraction, c'est le même processus, cette même succession de coupures ou de mises en rapport qui permet au logicien ou au mathématicien (que deviendra cet enfant) d'identifier, c.-à-d. soit de distinguer (analyser) soit de mettre en rapport (synthétiser) les vérités et les réalités symboliques les plus absolues. Qu'on les dise matière ou idée, structure ou construction n'y changeant rien. Cela montre bien, du moins me semble-t-il, que c'est elle cette succession de coupures et de mises en rapport qu'il faut choisir comme point de départ de notre épistémè. Non pas se mettre autoritairement à l'abri du renversement, non pas s'instituer dogmatiquement dans une position (sinon hypothétiquement), mais s'installer dans ce

renversement, ce rapport, fonder sur cette coupure. Pourquoi? Troisième coupure.

Troisième coupure: le rapport en tant que tel.

A) entre les mots et les mots: quel rapport? Entre les mots-images, les mots-concepts et les mots-idées: quel rapport? On vient de le dire, on a beau avoir distingué une chose une fois (les mots des choses ou encore les mots des choses *dans la pensée*) on oublie, on ne cesse d'oublier. L'enfant s'endort, oublie la lune, oublie le pied et s'étonne le lendemain d'un étonnement neuf de ne pas attraper la lune mais de saisir le pied. De même l'apprenant puis plus tard le chercheur perd et re-trouve sans cesse les mêmes informations s'étonne des mêmes relations des mêmes analogies, notions, concepts... de répétition en répétition. Jusqu'au jour où il aperçoit enfin cette succession elle-même de répétition et d'oubli soit comme différence soit comme ressemblance, c'est à dire comme *rapport*. Autrement dit l'attention oscille entre les constructions mentales jusqu'à ce qu'elle finisse par appréhender le rapport pour lui-même en tant que rapport. Nouvel objet nouveau degré d'abstraction. L'attention se détourne alors du sujet comme de l'objet, réels ou symboliques, les "oublie", pour ne plus s'intéresser qu'à cette nouveauté: *le rapport, pris pour lui-même et lui seul*. Un jour enfin, l'enfant ayant un peu grandi, s'étonne de son étonnement... N'est-ce pas?

Et ainsi de suite, d'abstraction en d'abstraction, portée tantôt sur le sujet tantôt sur l'objet, tantôt encore sur leur rapport, la pensée poursuit son cheminement qui est de tout connaître; ultimement, connaître: tout (mais ceci est une autre affaire). Cela, suivant une progression qui, dépassant les limites temporelles de l'individu, en fait bientôt le maillon d'un enchaînement traditionnel du savoir au savoir dont il est à la fois l'héritier et le passeur. Son legs le plus fameux à cet individu, son legs le plus utile d'ailleurs, étant d'espérer accroître, enrichir, en un mot réformer ce savoir au passage. Le réformer, le transformer de sa compréhension propre. Bref, le re-construire à sa manière a) pour lui d'abord, c'est entendu, mais bientôt b) pour les autres comme parent comme pédagogue par exemple, puis pour finir c) cherche s'étendre à réformer (pourquoi pas) toute la connaissance; par exemple comme chercheur, ou comme trouveur, selon. En posant son savoir ou sa méthode comme principe fondamental et universel. Notez que c'est une ambition extrêmement courante et qui traverse probablement tous les esprits. Surtout dans le monde des sciences. Mais à quoi mène cette volonté de *savoir* puis de *faire savoir* qui pointe au bout du cheminement de l'acquisition de nos connaissances? La réponse est simple: à reconstruire le monde. Celui des objets aussi bien que celui des sujets et de leurs relations entre eux; réformer tous les êtres mais aussi toutes les pensées. D'abord

symboliquement puis réellement. Vaste programme n'est-ce pas! Pourtant on le retrouve un peu partout dans la culture. C'est, en raccourci, celui de la *Genèse* (1-26); celui du *Discours de la méthode* de Descartes, et c'est encore celui du *Manifeste* de Marx: transformer le monde et tout ce qu'il contient! Or, curieusement, dès qu'on y réfléchit, ce programme qui prend sous ma caricature une enflure monstrueuse, n'est-ce pas le programme même de toute pédagogie: transformer l'autre, faire de chaque sujet ignorant et inconscient un sujet connaissant et conscient. La seule différence étant une question d'échelle. Quel paradoxe tout de même!

Coupure entre les sujets, couture entre le sujet et l'objet. Coupure ou bien couture? En jouant sur les mots, on vient de dire qu'un rapport c'est le contraire d'une coupure, que c'est une *couture*, une syn-thèse. D'où ce qui les relie et qui dans mon esprit constitue l'acte même de la compréhension, c'est une "*coupure-couture*", moment à la fois analytique et synthétique et que pour cette raison j'appelle une *diathèse*. Je veux dire que le processus d'acquisition de la conscience n'est ni exclusivement inductif, déductif ou constructif mais les trois à la fois. Qu'ainsi notre démarche cognitive ne devrait être ni totalement expérimentale (pure découverte d'une détermination de la structure du réel) ni totalement abstraite (pure tautologie symbolique déduite du niveau symbolique et symboliquement coupée du réel, qu'il s'agisse du réel empirique social ou subjectif), ni totalement construite (construction soit symbolique soit réelle instruisant un processus de transformation à partir de l'activité mentale d'un sujet à la fois considéré comme sujet cognitif et comme sujet actif). Mais qu'elle devait être tour à tour expérimentale, déductive et constructive. Ajoutant encore à l'alternance de ces trois opérations cognitives distinctes un recul *thétique*, réflexif et critique qui puisse nous permettre de nous orienter dans cette alternance. Rapidement esquissé, c'est là mon point de vue *diathétique*, point de vue non exclusif, c'est là ma thèse. Et c'est la raison pour laquelle notre savoir n'étant à mon avis ni *réellement* métaphysique ni *véritablement* absolu mais *relatif à des objets soit réels soit symboliques, soit encore relatif au produit de leurs transformations mutuelles*, nos analyses et nos synthèses ne sont en fait jamais autre chose que des *diathèses*. Des compositions où prend momentanément forme le savoir, ce qui met en relief un nouveau recul thétique, critique, qui permet d'apercevoir tour à tour chacune de ces phases cognitives. Et je ne vois pas très bien comment l'esprit humain pourrait se reprendre, se corriger, se rectifier lui-même sans le recul incessant de cette distanciation réflexive. J'userai d'une image pour tenter d'illustrer à la fois ce qu'est une coupure, un rapport, et comment ils s'articulent symboliquement l'un à l'autre.

Imaginons un voyageur qui arrive devant l'océan et qui décide de continuer son voyage. Décide de franchir le bord et d'avancer tout droit. Immédiatement le sol se dérobe sous ses pas. Non pas disparaît, mais s'efface, s'enfonce semble-t-il. Tandis qu'un nouvel élément, fluide, l'eau, le submerge peu à peu. Et notre voyageur connaît un moment d'hésitation quand il fait cette expérience contradictoire de perdre pied d'une part mais de flotter de l'autre... À ce point rendu, que peut-il faire? Ou bien chercher à reprendre pied au sol et marcher au fond de l'eau, mais c'est la noyade, ou bien rebrousser chemin et s'en tenir uniquement au connu, mais c'est la fin du voyage, la négation de l'aventure d'explorer l'inconnu, ou bien encore s'engager résolument dans ce nouvel élément, mais s'y engager autrement et donc changer de méthode: transformer sa marche en nage, ou en navigation peut-être, et par là se mettre alors en mesure de faire l'expérience de ce nouvel élément jusque là inconnu. Car quelle que soit l'expérience de notre voyageur en ce qui concerne la méthode pour aller et venir sur la terre, cette expérience et cette méthode ne lui servent plus de rien ici. Il s'ensuit que même si la terre demeure, qui soutient l'eau au fond des océans (comme le réel soutient la pensée du réel au fond de la pensée), il s'ensuit que cette connaissance ne lui sert strictement à rien dès qu'il s'agit de s'orienter au sein de ce nouvel élément. Ce qu'il lui faut, à notre voyageur, c'est s'assurer un nouveau point de départ, en s'appuyant sur sa nouvelle expérience et en s'orientant par une nouvelle méthode. Or on peut dire que symboliquement, la reconnaissance de ce nouveau point de départ est d'une certaine manière une négation de la validité de l'ancienne expérience et de l'ancienne méthode, du moins dans le rapport à ce nouvel élément (mais dans ce rapport seulement, car il ne s'ensuit pas nécessairement que ces nouvelles expérience et méthode invalident les anciennes dans leur ordre propre). Ainsi, s'installe une coupure. Mais c'est une coupure symbolique, non réelle. On peut imaginer toutes les négations, distinctions, substitutions, représentations, analogies, transferts, etc... qu'on voudra, on ne peut pas envisager une seule coupure-rupture réelle, ou réalisable si l'on préfère. La seule coupure qui passe de l'effectivité symbolique à la réalisation historique, c'est la mort; la mort réelle du sujet réel qui entraîne avec elle l'anéantissement de tous rapports. La boussole créée pour l'orientation en mer a aussi des usages sur terre, cela ne veut pas dire que la nage peut se substituer à la marche ni la navigation au transport routier. Cela veut plutôt dire que de chaque côté de la coupure va pouvoir se développer sans ambiguïté un ensemble de rapports permettant des connaissances ainsi que des techniques et des pratiques afférentes à ces connaissances, et d'autant mieux établies qu'elles seront à la fois limitées les unes par les autres (comme la mer limite la terre) et en rapport les unes avec les autres (comme la mer reste en rapport avec la terre, son soutien). Ici s'arrête la compa-

raison qui ne dit rien sur la dynamique de la transformation des éléments les uns par les autres. Reprenons donc notre question de départ: comment définir le rapport en tant que tel et son rôle au niveau cognitif?

B) Première possibilité: *Un rapport c'est quelque chose, une réalité matérielle en dépit de l'aspect symbolique abstrait, extrait de cette réalité. Abstrait signifiant ici très précisément que le symbolique découle entièrement du réel, quel que soit son degré d'abstraction. C'est là ce qu'on est convenu d'appeler la thèse réaliste. La démarche cognitive y est exclusivement inductive, ce qui fait que son utilisateur ne sait tirer la connaissance que d'un rapport expérimental au réel matériel. Ce cheminement fondamentalement inductif s'avère au fond une expérience de ce qui est, ou existe; une expérience de l'être pour le dire dans les mots de la philosophie. Aussi tout savoir sera un savoir expérimental au sens empirico-logique du terme.*

Deuxième possibilité: *Un rapport c'est une pure construction mentale, établie par la pensée, pour elle-même, et sans relation aucune avec le réel ou la réalité matérielle qu'on voudra. Abstrait signifie alors: coupé du réel, sans relation avec lui, du moins quant à l'établissement de ce rapport. C'est là ce qu'on peut appeler la thèse anti-réaliste, dans ce sens précis: d'opposé à la thèse précédente. La démarche cognitive s'y veut exclusivement déductive d'où, son utilisateur doit cesser d'induire la connaissance d'un rapport au réel quel qu'il soit (réel matériel, social ou subjectif), ou quel qu'on le dise (réel métaphysique). C'est dire que dans cette perspective, le savoir ne dérive ni de l'être matériel (la réalité empirique) ni d'un être supra-sensible (le Dieu des religions ou l'esprit des psychologues, par exemple) mais exclusivement d'une construction mentale effectuée par la pensée elle-même, en elle-même, par elle-même et pour elle-même. Le cheminement de la connaissance ne peut donc s'effectuer que déductivement, du symbole au symbole et encore, suivant une axiomatique réglée a priori. Et aussi compte tenu de l'identité de principe (la tautologie) qui fonde cette axiomatique. Ce cheminement cognitif sera donc on ne peut plus clairement: logico-logique.*

On voit que ces deux thèses ont pour caractéristiques communes 1) de fonder sur l'identité 2) de recourir à l'hypothèse transcendente 3) de s'exclure mutuellement au nom du même nom: la vérité. C'est là à mon avis la source permanente de l'impasse à la fois épistémologique et éthique évoquée au début de cette étude. Peut-on surmonter cette impasse? Il me semble que oui et voici ma proposition.

Troisième possibilité: *un rapport, c'est une transformation; à la fois de la*

réalité par nos constructions mentales et de nos constructions mentales par la réalité. Et en particulier par la réalité ainsi transformée (ce qui permet de tenir sous ce mot de réalité les deux aspects des réalités naturelles et des réalités culturelles). Transformer, cela veut alors dire à la fois induire, déduire, construire, déconstruire puis reconstruire sans cesse autrement (mais aussi identiquement) la connaissance, puis la réalité matérielle elle-même; ce, à partir d'une connaissance elle-même transformée par cette transformation. Et c'est bien ce qui se passe lorsque, par exemple, une démarche scientifico-technique (les mathématiques appliquées) se renverse en techno-science (l'informatique) et ainsi de suite sans fin. Dans cette perspective, le cheminement de la connaissance serait d'être à la fois le tracé de cette transformation et sa réalisation, son programme et son produit. La difficulté restant de ne pas identifier, de ne pas con-fondre le monde et la nouvelle représentation qu'on projette sur lui, sous peine de tomber dans l'illusion du logicisme (l'idéalisme pur) pour lequel «le monde est *ma* représentation» (j'excède la pensée de Schopenhauer), ou encore pour lequel «le réel, c'est du logique gâché» (selon le mot de Kant). Bien sûr, ce ne sont que des mots, mais au moment où le constructivisme est en passe d'acquérir un statut épistémologique dominant, il convient de redoubler de vigilance critique. Je veux dire qu'il faut désormais en prendre conscience, *les mots transforment les choses*; les mots, la pensée, les codes, les symboles, les mesures, peu importe le terme que l'on préférera employer, les mots transforment le monde! Et si l'on ne saisit pas toujours les conséquences de ces identifications-confusions d'un strict point de vue logique, les retombées éthiques, elles, sont facilement saisissables, tout particulièrement dans le rapport pédagogique. Si je réduis le monde de l'autre à *ma* représentation, pédagogiquement je réduis aussi cet autre, l'apprenant, à s'aliéner en s'identifiant non à lui-même mais à ma construction de lui. Si j'identifie sa manière de voir à être reconstruite à ma manière, je fais de cet autre un *même* que moi. Simplement parce que ma pédagogie constructive nie ou refuse le rapport induit de son expérience propre, au nom d'un anti-réalisme sol-disant fondamental à mon axiomatique constructiviste. D'où, ironie suprême, quand l'autre c'est moi, je me nie moi-même au re-tour...

La première possibilité supposait une ascension inductive: réalité matérielle ↗ connaissance symbolique, via l'expérience et les sensations peu à peu raffinées en perception, image, symbole, idée, rapport, etc. La seconde possibilité inversant le point de départ et le point d'arrivée, part de l'idée. Part, non des choses, mais des mots. Et plus précisément: des mots vers les mots →. Part de la connaissance pour progresser d'elle-même en elle-même indéfiniment sans aucun rapport à l'expérience. Thèse anti-réaliste fondamentale à sa progression; la

thèse formulant que fondamentalement le savoir ainsi conçu ne découle et ne doit découler à aucun degré ni du réel matériel ni d'un réel métaphysique quel qu'il soit. Mais cette progression est alors liée à cette *identité de principe à elle-même*. Et sa progression, indéfiniment tautologique (c.-à-d. identique à elle-même) refuse aussi toute possibilité de transformation et par là confine à l'absolu. La troisième possibilité sera donc une sorte de manière de sortir de l'impasse, sortir de ce savoir absolument enfermé en lui-même. Même point de départ: la connaissance en elle-même, non le réel; la coupure anti-réaliste va donc subsister, mais au lieu d'une ascension inductive ↗ ou d'une procession déductive →, on lit un nouveau projet: *transformer* (changer la forme du savoir) et donc un nouveau mouvement: *construire* (le savoir, puis le réel). Mouvement qui n'est plus ascendant, du réel vers l'idée, mais au contraire descendant de l'idée vers le réel ↘. Le cheminement de la connaissance s'exerçant à suivre une pente *logico-empirique*, dite *constructive*. Cela veut dire qu'on place les constructions mentales a priori. S'efforçant de réaliser une transformation au niveau symbolique d'abord, puis, par voie de conséquence, au niveau réel, à partir de ces constructions. Cette troisième possibilité, distincte des deux précédentes, se formulant comme suit: connaissance symbolique ↘ réalité matérielle. La perspective diathétique permettant d'articuler entre elles ces possibilités, comme autant de phases descriptives, contemplatives ou actives, constituant le ou les savoirs à passer.

•

On peut donc conclure qu'une induction, une déduction et une construction ne sont ni identiques ni réductibles les unes aux autres. Une construction n'est pas du tout du même ordre logique qu'une re-présentation du réel (image sensible, phénomène) ni qu'une représentation purement symbolique (déduction). Précisément parce que chaque fois, la construction vient ajouter une transformation à ces deux niveaux d'abstraction précédemment distingués par leur mouvement (la représentation du réel, la représentation symbolique pure). Si l'on refuse ces distinctions et leurs rapports, on retombe alors dans l'habituelle synthèse identitaire qui oblige à poser que: phénomène sensible, construction mentale et transformation symbolique sont une seule et même chose, ou encore, culminent dans un seul et même savoir. C'est l'impasse. À mon avis, et c'est ma conclusion sur ce point, *une construction logique est une transformation de représentation*. Transformation catégoriquement logique mais qui, sauf erreur de ma part, a pour corollaire une possibilité de transformation effective du réel. On peut résister à une telle interprétation diathétique de la connaissance.

Pourtant, elle offre l'avantage de fonder le cheminement cognitif non sur l'introuvable vérité absolue ou la non moins introuvable vérité commune, mais sur le passage, sur le rapport, sur la transformation même du savoir. Et cette transformation, il n'est pas besoin de la chercher bien loin pour la trouver effectivement chez l'apprenant. Car c'est bien elle, cette transformation, qui permet de renverser la coupure réelle en coupure symbolique et inversement de renverser l'identité symbolique sur le réel pour l'identifier à une reconstruction projetée sur lui par anticipation. Ainsi le plan devient maison, ainsi l'élève devient maître à son tour... ainsi le problème théorique devient solution pratique dès que *ça passe*. Encore faut-il *laisser passer*... Quant à la renverser, cette perspective diathétique, c'est s'affronter à renverser le renversement lui-même. Mais il n'est pas interdit d'essayer. C'est même recommandé!

Aussi complexe peut en paraître la conception, aussi simple s'avère la solution. Il suffit au fond d'accepter d'envisager cette perspective diathétique, c'est à dire une conception et son recul critique, susceptible de conjuguer alternativement chacune de ces trois possibilités inductive, déductive et constructive, et conséquemment toutes celles envisagées à venir, en les ordonnant successivement les unes aux autres sans jamais les réduire à l'une d'entre elles, quelle qu'elle soit. Même si par affinité empirique, logique ou constructive on incline à préférer celle-ci ou à privilégier celle-là. Notre préférence de nous-mêmes nous fonde-t-elle d'exclure les autres? Et notre préférence symbolique pour telle ou telle opération de l'esprit si bien formulée qu'elle soit par telle ou telle théorie nous fonde-t-elle d'exclure les autres théories explicatives des autres modes de compréhension de l'esprit? On voit que cet exclusivisme ne mène à rien, sinon à *une hiérarchisation des savoirs qui ne sert que l'esprit de dominance*. Mais quel chercheur digne de ce nom discutera jamais de choisir entre le dogmatisme de l'esprit de dominance et l'infatigable curiosité de l'esprit de recherche? Ici commence le dialogue.

II^{ème} partie: le dialogue et la transmission du savoir.

A. Le principe d'identité

Etre et penser sont une même chose, énonce Parménide. Mais si être et penser sont une même chose, quelle est cette "chose", sinon cette abstraction qui renverse l'être *dans la pensée* sous le principe d'isoler le rapport qui en résulte.

Quelle est cette chose, sinon ce rapport lui-même? Le principe d'identité, selon cette formule, revient donc simplement à l'affirmation que "l'esprit" qui est dans l'être, c'est la pensée elle-même. En d'autres termes, que *l'Etre de l'être c'est la pensée*. En énonçant cette thèse, Parménide formule l'incontournable principe qui justifie chaque fois de *ramener toute chose* (l'être) *à la pensée de cette chose* (la pensée d'être) *comme ce en quoi consiste toute la connaissance qu'on en peut avoir*. Et c'est bien en suivant ce procédé, où il n'est pas bien difficile de lire toute la dialectique nature / culture, que l'on va justifier de ramener l'innombrable diversité de l'être à l'unité de la pensée. Ou du moins à ce qui sera prétendu tel sous le nom de vérité. Et même si cette vérité ne doit cesser de varier d'un penseur à l'autre, son principe, lui, le principe d'identité, sera constamment refondé passé et actualisé d'âge en âge. Ce qui démontre assez son importance capitale comme fondement du savoir. Ainsi Descartes qui soi-disant le renversa, ne fit que réassurer son fondement, en affirmant non plus un Etre de l'être mais un «être» de la pensée, c.à.d. l'esprit. Les anciens fondaient le savoir sur un Etre de l'être qui ramenait à la pensée. Les modernes, renversant cette position, fonderont sur un être de la pensée, l'esprit au sens cartésien. Esprit qu'il suffira d'identifier à la pensée (ainsi l'ont fait ses suiveurs, Hume, Kant, Hegel) pour refonder le savoir à nouveau sur la pensée (prise ici pour symbole du savoir). On notera simplement que chaque fois la pensée s'assure la même position dominante par rapport à l'être, tout ce qui existe.

Ainsi, cet incontournable principe qui permet d'identifier l'être à la pensée, ce principe sur lequel fonde notre savoir, cette chose, ce rapport, n'est en fait qu'une pensée...! Et cette pensée ne contient rien d'autre qu'une affirmation, *l'affirmation de la pensée dans l'oubli de l'être*. Son oubli par négation ou par subordination. On devine sans peine la confusion mais surtout l'effroyable conséquence éthique qui en découle. À savoir la prétention que ce principe justifierait logiquement l'affirmation d'une transcendance de la pensée sur l'être, tout ce qui existe, d'où serait justifiée la transcendance de la pensée de quelques uns sur celles de tous les autres, tous les êtres pensants. Cette indécelable dominance de la pensée constituant et re-constituant sans cesse le cercle vicieux d'une illusion indéfinissable parce qu'entretenue dans la pensée par la pensée à son profit. Et pour cause: la pensée s'avance au devant de l'être masquée par son propre nom, elle s'avance en se faisant appeler l'Etre... difficile de ne pas confondre.

Or, si c'est un paralogisme que de confondre l'être et la pensée (confondre les choses et les mots), si c'est un paralogisme que de confondre l'être et la pensée

dans la pensée (confondre les phénomènes sensibles et les constructions mentales), c'est une urgence éthique de constater que les innombrables perspectives qui fondent le savoir sur ce principe d'identité font une seule et même chose. Au plan logique: tout ramener *au même*. Au plan éthique: justifier de tout ramener *aux mêmes*. C'est là l'impasse. Et pourtant là encore la solution apparaît dérisoirement simple. Il suffit de *faire la part de l'un* (l'unité de la raison) *sans oublier l'autre, laissé autre* (l'altérisation de cette unité et de ce qui, lui restant extérieur, entre en transformation à son contact). En d'autres termes il suffit d'accepter que l'autre, l'apprenant, puisse transformer la répétition du savoir d'usage pédagogique en une réponse personnelle. Je ne dis pas en réplique, au sens dialectique du terme, mais bien en réponse, au sens diathétique précédemment évoqué. C'est là le renversement par lequel, selon moi, le raisonnement logique aboutit en cohérence au dia-logue.

B. Le principe d'altérité

On s'aveugle dès que l'on refuse de comprendre qu'en raison de son double enracinement existentiel et logique il est impossible que le savoir soit réfléchi d'une seule et même façon. Qui reviendrait d'ailleurs à la façon d'un seul, Platon ou Aristote ou Descartes ou Piaget. Mais pourquoi celui-ci plutôt que celui-là? Qu'on ne peut donc (sauf à nier le propre mais comment sinon en propre), attendre et moins encore exiger, que tous partagent identiquement tel ou tel a priori réputé universel, telle ou telle catégorie définie comme transcendantale de l'entendement, tel ou tel fondement décrété axiomatique de tous nos jugements de raison. Qu'on se place du point de vue logique ou pragmatique, théorique ou pratique qu'on voudra. Du moins s'aperçoit-on que dans la mesure où a bien lieu un passage, où s'établit une communication - et nul doute qu'elle s'établisse, la pensée passe - que ça n'est en aucun cas *possible* ou *pensable*, *réel* ou *réalisable* que ce soit du point de vue de l'identique qu'elle passe et s'établit. Et comment alors? demandera-t-on. Du point de vue de *l'autre*, répondra-t-on.

L'autre souffre, l'autre est angoissé, et quoi que j'en pense, je ne ressens pratiquement rien de ce qui le bouleverse, lui, en propre, et ma participation existentielle à cette souffrance physique ou psychologique avoisine le degré zéro de la pure compassion. L'autre, on ne saurait guère accéder ni à son angoisse ni à sa nausée parce qu'on ne peut accéder à sa *pensée d'être* ce qu'il est. À cette certitude existentielle propre à chaque soi. Comment dans ce cas, pourrait-on imaginer partager avec lui tout à fait de même que lui (c'est à dire de manière exactement identique) ce qui ne peut lui paraître qu'en son for intérieur constituer

l'évidence logique? Ne l'oublions pas, chaque fois édifiée sur le renversement de sa certitude existentielle (puisque, je le rappelle, une construction logique est considérée ici comme une transformation de représentation, non comme une abstraction métaphysique). *Je suis!* qui réfère à chacun (à l'un et à l'autre) ne réfère pas à l'un comme à l'autre (à toi de manière identique à moi) mais *s'identifie de manière chaque fois autre* s'il s'agit de toi, de moi, ou d'un autre encore. Et comment voudrait-on que la *pensée* de ce *Je suis!* propre à chacun, ne varie pas de l'un à l'autre, quand elle n'est même pas d'une identité constante de chacun à soi-même?

Force nous est de constater en effet qu'en permanence, non seulement les esprits divergent d'un être pensant à un autre, fût-ce dans une relative convergence de pensée (dira-t-on que l'idéalisme platonicien et hégélien sont une seule et même façon de penser les mêmes choses?), mais encore divergent en leur propre réflexion sur les mêmes questions. L'esprit bouge, varie, ondoie, à se renverser sans cesse de pensée en pensée selon le temps le moment, le lieu, les circonstances, ou les innombrables tendances qui gèrent la volonté et donc, façonnent la pensée d'un même esprit pensant. Et si c'est un truisme de le rappeler, encore une fois c'est une urgence éthique que d'en tirer une conséquence autre que celle catastrophique d'exclure cette transformation comme une déviance. À prétendre l'extirper avec la dernière violence au nom de l'identité de l'être ou de l'unité de la pensée, comme la pire des choses à vivre. Ou à penser.

Alors qu'à reconnaître cette altérité de l'autre l'on comprend immédiatement que par vole de conséquence, *l'autre, on ne peut jamais le penser, on ne peut que le réfléchir en notre pensée*. Et que pas davantage qu'on ne saurait le penser être, on ne peut penser sa pensée dans la lisibilité de cette certitude correspondant à l'enracinement existentiel qui lui est propre. Cette cohérence-là est unique. Et, pas plus qu'on ne saurait penser l'autre dans son être propre, cela signifie encore que *la pensée de l'autre on ne peut jamais la penser, on ne peut que la réfléchir dans notre propre pensée*. D'où, faute de pouvoir partager cette certitude en propre, *on n'a pas davantage accès au rapport logique* qui lie d'évidence, la compréhension de cet être à lui-même ou aux autres par la pensée. Puis, de là, lie cette pensée à elle-même dans une manière tout à fait unique de provoquer des retournements logiques dans la pensée. D'évidences en évidences, jusqu'à l'épuisement toujours provisoire de la réflexion. On s'aperçoit même alors, que notre rapport à lui non seulement n'est jamais d'identité mais, fût-on à invoquer le principe d'identité, ce rapport même l'altérise. En effet, que je prétende l'identifier ou le différencier de moi, une seule chose est claire quant à cet autre, je le transforme. Je l'exorbite de cet état de fait où, l'instant d'avant, il s'identifiait

être tel qu'il se pensait jusqu'à ce que cette pensée autre, la mienne, le bifurque dès qu'il la *comprend*. Et, par elle, *se comprend* lui-même *autrement*. C'est là l'excellent effet de l'acte pédagogique, la prise de conscience chaque fois visée et habituellement atteinte dans une connaissance. Et il est clair que si cette transformation n'avait pas lieu l'acte pédagogique serait nul.

C. La logique du dialogue

En partant de cette constatation que l'autre on ne peut pas le *penser*, on ne peut que *réfléchir* sa pensée, n'a-t-on pas déjà résolu le problème? Dialogue paradigmatique: tu parles, tu exprimes par la parole ta pensée d'être en train d'être en ce moment même ce que tu es. Quand ai-je accès à une telle pensée? Jamais. Tout ce que je fais tout ce que je puis faire, c'est réfléchir la parole qui m'exprime cette pensée par laquelle l'autre se traduit. Etre ou pensées. De là la logique du *fait de parler* me semble s'ordonner ainsi: tu m'exprimes ta pensée. À t'écouter puis à te répondre, je m'aperçois bientôt que je ne suis ni en train de penser comme tu penses ni en train de penser ce que tu penses. Mais, considérant ma propre pensée à l'écoute de la tienne, je prends conscience que si toi tu penses, ce que je fais moi est autre, je réfléchis. Toi, tu penses, proprement tu abstrais ce qui pour toi est - vrai comme réel - dans une pensée offerte à ma compréhension. Moi, tandis que je laisse aller et venir en moi cette pensée que j'observe en tous sens au gré de ma propre pensée, je saisis clairement que pour moi l'être de cette pensée a disparu. L'être de ta pensée n'est plus en ma pensée qu'un objet de pensée à réfléchir, parmi d'autres. C'est donc qu'immédiatement (sans aucune médiation possible), je pense autrement ta pensée. À ton tour, si tu réponds de nouveau, c'est du point de vue où je me plaçais tout à l'heure. Et d'où, à ta façon à toi, tu vas venir réfléchir cette "pensée réfléchie" précédemment par moi. Pensée que, si tu me la redonnes à penser, j'altérerai à mon tour d'une nouvelle réflexion et ainsi de suite, sans fin. D'où, pas plus la pensée de tes certitudes d'ordre existentiel que les réflexions de tes enchaînements logiques propres, rien de ce que tu sais, rien de ce que tu m'enseignes ne saurait m'atteindre en propre dans l'indemne d'une identité qui abolirait la spécificité de ma compréhension propre. Ainsi, quel que soit ce savoir que l'autre me donne à penser, il ne m'atteint jamais autrement que dia-logiquement bifurqué. Réfléchi du point de vue de l'altérisation que mon propre fait subir à ce savoir pour le comprendre. Le faisant retomber chacun différemment dans "nos propres catégories" comme dit paradoxalement Kant... Et tandis que l'un parle de penser, l'autre réfléchit de le comprendre. Ce en vue d'ajouter de lui répondre. Non de lui répéter ce qu'il vient de dire. Comme un magnétophone répète interminablement la

même chose sur le même ton... la même chose sur le même ton... la même chose...
etc... etc...

Le dialogue, dans cette perspective diathétique de la transmission du savoir, constitue donc l'alternative logique à l'identité de principe. Identité dont l'axiome logique $A = A$ en dépassant le cadre formel de son application tend à enrayer la communication. Et au premier chef la communication des savoirs. C'est en ce sens qu'il est posé ici que *dialogiquement* $A = A'$. Pour symboliser que la transmission du savoir trans-forme le savoir. Prenant acte de cette réalité pédagogique que le passage du savoir de l'autre, cette traversée de l'autre en soi bouleverse l'identité. Ajoutant chaque fois en prime (!) quelque chose à l'objet de la pensée ainsi réfléchi *dialogiquement* de l'un à l'autre.

C'est dire qu'à mes yeux l'autorité d'une parole transmise comme vérité indiscutable ne cadre guère avec l'attitude critique qui, historiquement, initiale aussi bien le dialogue philosophique que l'épistémologie des discours scientifiques. L'identité du dialogue et du monologue (l'éternel retour de l'unique savoir à savoir une fois pour toutes et pour tous) me paraît suspecte. Fût-ce là vraiment l'essence du dialogue socratique? Est-ce là vraiment l'essence du dialogue pédagogique que proposent les sciences de l'éducation? On se permettra d'en douter. À mon avis il ne saurait y avoir de dialogue pédagogique qu'au moment où cesse le rapport magistral. Même si, on l'a dit, l'expérience démontre qu'il serait imprudent d'évacuer entièrement le rapport d'autorité. C'est dire que la cohérence *dialogique* revient à articuler le processus pédagogique sur la visée du dépassement du *monologue* sur lequel se fonde ce rapport. Car en effet, je ne pense que si l'autre ne prétend pas tout penser pour moi. Mais laisse passer ma pensée. L'accepte en lui et m'en montre la trace. D'où, je n'accède à réfléchir que si l'autre non seulement me donne à penser, mais me laisse penser sa pensée autrement. Ouvre donc en sa pensée le passage de ma propre pensée. Au terme de quoi je saurais parfaitement distinguer ce qui en moi (l'apprenant) vient de l'autre (l'enseignant) de ce qui en moi vient de moi, constituant mes constructions propres. De cette distinction en moi de deux savoirs, va donc effectivement pouvoir naître enfin un véritable *dia-logue*.

La question éthique surgit alors: mais... quand, et en quoi nos savoirs sont-ils rivaux? On le voit: jamais. D'où c'est bel et bien dans la compréhension de ce motif de l'autre, de cette altérité, et non seulement, de cette altérisation allant logiquement croissant, qu'on peut trancher ce nœud gordien des logiques justifiant énigmatiquement un savoir aliénant, et dissiper l'illusion transcendante dans laquelle nous entretenait le fantasme de l'identité en quête

d'absolu. De là découle le fil logique de cette orientation *dialogique* qui symbolise l'effectivité d'un *passage* de la pensée. Passage logique, passage performant, passage fertile parce que transformant, et qui n'a nul besoin d'avoir recours au subterfuge de la méditation transcendante pour passer. Et cela très simplement parce que cette communication n'a pas de poste de péage à camoufler ni par la terreur ou l'autorité, ni par l'astuce ou l'axiome pour instituer le salaire de la médiation. Au nu de ce passage, un tel cheminement colloquial, tellement propre au *langage ordinaire* qu'il faut le nier pour arriver à si bien l'oublier, n'offre rien de moins au passeur que l'insoutenable banalité d'une pensée découvrant à la fois son autonomie et sa responsabilité sur le mode pratique de l'absolument libre. Ce dont la richesse, c'est notoirement admis, n'offre aucun intérêt... puisque tous pratiquement la possèdent. C'est pourtant, cette liberté pratique, celle qui nous convient. Et je l'ai retenue pour mienne sous le nom *d'humanisation* de l'homme par l'homme, homme et femme, parce qu'elle me semble la visée ultime de l'acte pédagogique.

•

Ainsi, le savoir qui s'ouvre à l'apprenant sous le signe de l'altérité se trouve-t-il à la fois identifié et altérisé par la pensée qui le passe. Identifié à sa compréhension propre et par là autre que tous les savoirs jamais passés jusqu'à lui. Ainsi, à redescendre de la montagne sainte des idées reçues pour incarner le savoir dans une réalisation pédagogique de l'être propre, immédiatement, *le dialogue devient la solution de la transmission du savoir*. Solution puissante, à la fois personnelle et interpersonnelle (et par là collective) par laquelle au-delà de jouer conventionnellement la règle (mais aussi), l'apprenant rendu au nu de penser à son tour prend en charge de continuer lui-même son éducation. À l'occasion de construire non plus seulement la règle des savoirs qui le concernent, mais encore mais de plus, autant de nouveaux jeux pour habiter autant de fois chaque fois de nouveaux mondes. Tant il est vrai que c'est bien ainsi que l'argile de nos rêves donnant forme et force à nos désirs devient peu à peu la réalité...

Jacques-Bernard ROUMANES

Annexe III

Les Mots et les Mots ou L'apprentissage de l'abstraction

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**Les Mots et les Mots
ou
L'apprentissage de l'abstraction
de
Jacques-Bernard Roumanes**

**Travail présenté dans le cadre du cours
Art et Science
APL7060**

**à
Denis Langlois, professeur
et à
Jacques-Bernard Roumanes, conférencier invité**

**par
Carol Dallaire**

Mars, 1990

Table des matières

Introduction	236
I- $1 + 1 \neq$ toujours 2	237
$1 + 1$	237
$+$	238
\neq toujours 2	239
II- Et si $1 + 1 = 2$	240
III- La diathèse	242
Kandinsky : pour retrouver l'équation	244

Introduction

Le présent document vise à présenter la proposition épistémologique de Jacques-Bernard Roumanes concernant l'acquisition de la connaissance et nommée Diathèse. Cette proposition sera étudiée à travers les textes de ce dernier; La logique de la connaissance et la transmission du savoir et De Plotin à Kandinsky: L'esprit en art et à la suite de sa conférence présentée en mars 1990 aux étudiants de la maîtrise en arts plastiques et à ceux de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. J'ai voulu faire ressortir les qualités et les possibilités que peut offrir l'approche diathétique appliqué au champ de la pédagogie en l'opposant à la méthode dite traditionnelle où l'enseignant représente, face à l'étudiant, la Vérité indiscutable.

De même, j'espère faire ressortir la vision originale qu'apporte Jacques-Bernard Roumanes à l'apprentissage du Savoir; apprentissage à l'intérieur duquel j'ai eu le plaisir de découvrir l'importance de l'humain. Plutôt que de se cantonner dans la critique des modes d'apprentissage, J.-B. Roumanes s'efforce de démontrer l'importance, pour l'enseignant de ne pas s'isoler à l'intérieur d'une seule approche pédagogique à l'intérieur de laquelle, trop souvent l'étudiant n'a à jouer qu'un rôle passif. Au contraire Roumanes démontre l'importance de l'échange et de la transformation de la connaissance à l'intérieur d'un système pédagogique efficace et tourné vers l'humain.

I- 1+1 = toujours 2

Cette formule, si peu mathématique, malgré son apparence, se présente comme illustration d'une situation qu'il nous est donnée malheureusement encore trop souvent donnée à voir et nous permettra, je l'espère d'illustrer dans mon propos, ce qui fait que, lors de l'intervention pédagogique, de la rencontre de deux êtres placés l'un en situation d'émetteur et l'autre en situation de récepteur, puisse naître ou non la communication. Cette proposition de départ, je tiens à le préciser, représente l'antithèse de celle que présente Jacques-Bernard Roumanes; proposition que je ne peux qu'appuyer et en laquelle j'adhère entièrement. Elle soutient que l'acte de la transmission de la connaissance, loin de devoir s'isoler par un seul mode d'intervention ou par une seule croyance en une école, se doit pour atteindre l'homme, de le toucher à la fois - en succession serait peut-être plus juste - par des approches inductives, déductives et constructives. Mais n'anticipons pas.

Reprenons plutôt notre petite équation en prenant soin de définir chacun de ses éléments.

1+1.

Plaçons pour la rendre plus imagée notre situation dans le cadre plus familier de la pédagogie où 1 représente l'enseignant - que l'on pourrait tout aussi bien nommer le maître, le professeur ou le titulaire. Où l'autre 1 représente l'élève - ou encore l'étudiant, le disciple; ce peut être encore ici le bon élève, celui qui sait et récite sans faute sa leçon, mais nous le verrons plus loin, ce peut aussi n'être pas que cela.

+

C'est le lieu de la rencontre des deux éléments, enseignant et élève - lieu physique, la classe mais aussi lieu de la rencontre intellectuelle, l'espace abstrait où se dispense la connaissance. Connaissance que l'élève acquiert au cours de sa démarche cognitive selon divers processus : processus qui, est-il généralement admis, peuvent tenir selon les uns de l'induction, selon les autres de la déduction ou encore plus récemment, de la construction.

L'équation se lit donc comme suit: Un enseignant rencontre un élève - un étudiant - dans le cadre d'une situation d'apprentissage. De l'enseignant, on attend, traditionnellement, la connaissance, le savoir, que l'on identifie à la Vérité, mais aussi la capacité de le transmettre. Cette transmission d'un savoir, outre de se révéler un processus d'acquisition de connaissances, - est-il possible de ne pas être d'accord sur ce point? - doit tendre à fonder, selon J.-B. Roumanes, une relation cognitive au cours de laquelle peut se clarifier selon l'auteur, la pensée formelle de l'étudiant. Cette dernière ne se réduisant pas à une leçon qu'on récite, pourrait dire Gusdorf. L'enseignant possède la confiance de l'élève qui trouve en lui la connaissance qui lui manque. De l'élève, on attend la disponibilité d'apprendre, la confiance dans l'enseignant.

Nous pourrions croire que les conditions requises pour que se réalise la transmission du savoir se trouvent réunies. Pourtant en revenant à notre équation de départ on se rend compte qu'elle se lit *** toujours 2.** L'équation se résout dans l'incertitude. On se rend alors compte qu'une telle résolution ne peut nous satisfaire si, à l'exemple de J.-B. Roumanes, nous recherchons la véritable transmission de connaissance. Nous devons en

conclure que si cette transmission n'est pas toujours assurée c'est qu'il peut y avoir coupure. Le terme est ici important, j'y reviendrai bientôt.

Alors où se situe donc cette coupure? À quoi est-elle due?

≠ toujours 2

Il nous faut alors regarder du côté de l'enseignement traditionnel; celui qui se contente de satisfaire aux attentes des programmes et aux objectifs liés à ceux-ci. Il y a là transmission lorsque l'enseignant en possession de la connaissance, du savoir, enseigne la matière au programme - ce que nous pourrions, à l'exemple de J.-B. Roumanes nommer l'abstraction - à l'élève chez qui l'apprentissage relève uniquement de la connaissance du mot à mot du savoir reçu. Il ne s'y retrouve donc pas de transformation de l'acquis par l'étudiant, celui-ci se contentant d'absorber une connaissance qui peut ne pas être comprise. Ce qui est recherché dans ce type d'enseignement c'est la copie par l'élève du savoir de l'enseignant. L'enseignant se retrouve en position de pouvoir - le pouvoir du savoir - et se garde bien de laisser l'étudiant réfléchir ou discuter, c'est-à-dire transformer.

Traditionnellement, on le sait, ce passage (du savoir) est aboli dans la mesure où l'on gomme les constructions propres de l'apprenant en les ramenant à une identité de principe, à un dénominateur commun. Hors de l'identité, point de savoir.¹

Cette transmission unilatérale, dénuée de toute interaction entre l'enseignant et l'étudiant, risque d'engendrer rapidement des effets

¹ La logique du dialogue et la transmission du savoir, Jacques-Bernard Roumanes.

désastreux, car elle ignore l'identité propre de l'élève et, de ce fait, refuse à ce dernier la possibilité de constituer par et pour lui-même sa propre connaissance en transformant ce savoir. Il y a alors coupure, dans ce sens où la compréhension des concepts demeure à un niveau peu élevé. Georges Gusdorf signale cet état de fait qui, je crois, tend à créer une standardisation de l'apprentissage et de ce fait de l'apprenant:

La psycho-pédagogie puérile, honnête et euclidienne de Piaget, fait de l'école un espace neutre et impersonnel, une cour de caserne où chacun apprendrait à s'aligner sur tous les autres grâce à de savants exercices d'ordre serré. Il se peut que l'école soit aussi cela, mais c'est l'école vue à l'envers par un maître sans imagination, et qui ferait de sa propre inexistence une loi universelle. Car l'école est, en fait, et d'abord, le lieu des rencontres, des rivalités, des hostilités et des amitiés, le premier terrain d'essai des attitudes et des valeurs humaines.²

II- Et si 1+1 = 2

Au contraire, je crois que l'enseignant se doit d'être conscient de l'identité de l'élève lequel devient plus qu'un récepteur plus ou moins avide de connaissance mais un émetteur à son tour. Il n'y a plus ce que J.-B. Roumanes nomme coupure dans la transmission du savoir mais une couture, car plus que la simple transmission il y a transformation de ce savoir par l'élève. Cela impliquant alors que toute situation d'apprentissage se situe dans le temps; l'acquisition de la connaissance, celle qui vise à

² Pourquoi des professeurs?, Georges Gusdorf, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1963.

favoriser chez l'élève la transformation du savoir appris et acquis, ne pouvant se réaliser de façon instantanée. Il faut à l'étudiant le temps de "se faire" son idée. J.-B. Roumanes le souligne lorsqu'il écrit: "D'où il me paraît fondamental de prendre conscience que la compréhension n'est pas exclusive ni établie une fois pour toute ni ne s'acquiert d'un seul coup mais peu à peu."³ Cependant l'étudiant a encore besoin, heureusement, de l'enseignant - l'inverse est aussi vrai - pour vérifier sa connaissance par l'échange avec ce dernier. Selon J.-B. Roumanes, et je partage son avis, cet enchaînement d'échanges avec l'enseignant produit progressivement ce passage du savoir au savoir, de la matière à la connaissance re-construite. Chacune de ces constructions mentales, de ces abstractions devenant des rapports de communication qui permettent une ré-forme - une véritable re-formulation du savoir reçu. Ces rapports, ces synthèses deviennent ce que l'esprit appréhende par dessus les notions et concepts qui se répètent. L'attention se tourne vers le rapport pour lui-même en "oubliant" momentanément l'objet de connaissance réel ou symbolique.

Il en va, nous signale J.-B. Roumanes, de notre démarche d'apprentissage - que l'on soit l'étudiant ou l'enseignant - qu'elle progresse ainsi d'abstraction en abstraction. Cette démarche, il faut prendre le soin de le spécifier, car c'est là se situe l'originalité de la thèse que soutient Roumanes, ne se veut ni uniquement inductive, ni uniquement déductive, ni uniquement constructive, elle devient suite de rapports, de coutures, il a synthèse.

³ La logique du dialogue et la transmission du savoir, Jacques-Bernard Roumanes.

Coupure entre les sujets, couture entre le sujet et l'objet. Coupure ou bien couture? En jouant sur les mots, on vient de dire qu'un rapport c'est le contraire d'une coupure, que c'est une couture, une syn-thèse. D'où ce qui les relie et qui dans mon esprit constitue l'acte même de la compréhension, c'est une "coupure-couture", moment à la fois analytique et synthétique et que pour cette raison j'appelle une diathèse.⁴

III - La diathèse

Selon J.-B. Roumanes, ces coutures sont le résultat de la prise de conscience commune, du professeur et de l'élève, que la réalité de l'existence de l'homme passe par la coexistence; c'est-à-dire que la relation qui cherche à s'établir entre ces deux êtres, en est une de double dépendance, à l'intérieur de laquelle il est possible pour chacun de s'affirmer lui-même. Inversement, toujours selon Roumanes, les coupures ne traduisent que ce souci de n'atteindre que cette mémoire de répétition pure et simple; souci qui ne peut espérer atteindre que le plus bas degré de la connaissance, celle-ci se voulant le résultat d'une relation de subordination de l'élève au professeur plutôt qu'une application de toute une personnalité dans "son propre roman de formation"⁵. On devrait presque parler de roman de la transformation, dans ce sens où - selon J.-B. Roumanes - il y a à la fois induction, déduction, construction, mais, également déconstruction et reconstruction de la connaissance dans un processus continu. Ce que nous propose donc Jacques-Bernard Roumanes, c'est plus qu'une méthodologie et c'est plus qu'une approche didactique visant à former des enseignants. La diathèse, ou l'approche diathétique

⁴ La logique du dialogue et la transmission du savoir, Jacques-Bernard Roumanes.

⁵ Pourquoi des professeurs? G. Gusdorf, Paris, PBP, 1963.

avancée, propose plutôt de faire de chacun, élève et professeur, le "héros de son propre roman de formation", j'emprunte ce court passage à Georges Gusdorf car il me semble converger avec ce qu'entend J.-B. Roumanes. Cependant il me faut faire remarquer que chez ce dernier le héros n'est jamais seul; il se crée par lui-même en relation avec, ce que je nommerais, son environnement: la diathèse ne pouvant jamais exister en solitaire. C'est un dialogue, à l'intérieur d'un processus d'acquisition de la connaissance, entre deux esprits dont la vie change par cette rencontre - n'est possible qu'à la condition de reconnaître que notre savoir est relatif à des objets soit réels soit symboliques, soit encore relatif au produit de leurs transformations mutuelles, écrira J.-B. Roumanes⁶. Une mise en garde s'impose selon Roumanes; il faut être conscient de ne pas confondre le monde avec la représentation qu'on peut projeter sur lui:

Bien sûr, ce ne sont que des mots, mais au moment où le constructivisme est en passe d'acquiescer un statut épistémologique dominant, il convient de redoubler de vigilance critique. Je veux dire qu'il faut désormais prendre conscience, *les mots transforment les choses*, les mots, la pensée, les codes, les symboles, les mesures, peu importe le terme que l'on préférera employer, les mots transforment le monde!⁷

Ici, la fracture dans mon discours va peut-être paraître abrupte, cependant, c'est en relisant un peu distraitement une page de **La logique du dialogue et la transmission du savoir** que mes yeux sont tombés sur une phrase⁸ qui soudainement me fit comprendre ce que je n'avais pu

⁶ La logique du dialogue et la transmission du savoir, J.-B. Roumanes.

⁷ Idem.

⁸ "Cela veut dire que pensée et esprit sont deux mots qui réfèrent à la même chose.

saisir des liens qui unissaient ce texte de J.-B. Roumanes avec un autre intitulé **De Plotin à Kandinsky: L'esprit en art**. Trait d'union ou synthèse entre les deux textes, qui ne se réalisait pas, et qui jusque là m'avait tenu en échec. Au point que malgré mon désir d'utiliser **De Plotin à Kandinsky...** comme texte d'introduction à ce travail, il m'avait été jusque là impossible de saisir ce qui me touchait. Que venait donc faire Kandinsky dans cette galère - ma galère- et pourquoi me semblait-il si important d'en parler?

Qu'ainsi notre démarche cognitive ne devrait être ni totalement expérimentale (pure découverte d'une détermination de la structure du réel) ni totalement abstraite (pure tautologie symbolique déduite du niveau symbolique et symboliquement coupée du réel, qu'il s'agisse du réel empirique social ou subjectif), ni totalement construite (construction soit symbolique soit réelle instruisant un processus de transformation à partir de l'activité mentale d'un sujet à la fois considéré comme sujet cognitif et comme sujet actif). Mais qu'elle devait être tour à tour expérimentale, déductive et constructive.⁹

Kandinsky: pour retrouver l'adéquation?

Et là m'est revenu le souvenir de l'enseignement de Kandinsky¹⁰, de son message sur la synthèse des arts et sur la spiritualité dans l'art. Son enseignement avait une double nature: à la fois systématique et concrète. Préoccupé tant par l'espace plastique - le plan original - que par l'espace de

Mais s'agit-il bien d'une chose? Là est toute la question." De Plotin à Kandinsky, J.-B. Roumanes.

⁹ La logique du dialogue et la transmission du savoir, J.-B. Roumanes.

¹⁰ Cours du Bauhaus, introduction à l'art moderne, Wassily Kandinsky, Paris, Denoël/Gonthier, 1975.

la rencontre entre l'artiste ou l'élève; espace où l'esprit de celui-ci concentrait son attention sur l'effet esthétique et sur les moyens intérieurs - les tensions - permettant d'obtenir, par interaction mutuelle : élève - enseignant - matière - l'effet maximal. Et soudain la boucle semblait vouloir se boucler. Il suffisait - le terme est discutable, j'en suis conscient, peut-être en trouverais-je un autre - de ramener le propos à la pédagogie et à son éthique; propos que je connais un peu. Le texte de J.-B. Roumanes revient alors avec clarté:

Si je réduis le monde de l'autre à ma représentation, pédagogiquement je réduis aussi cet autre, l'apprenant, à s'aliéner en s'identifiant non à lui-même mais à ma construction de lui. Si j'identifie sa manière de voir à être reconstruite à ma manière, je fais de cet autre un même que moi. Simplement parce que ma pédagogie constructive nie ou refuse le rapport induit de son expérience propre, au nom d'un anti-réalisme soi-disant fondamental à mon axiomatique constructiviste. D'où, ironie suprême, quand l'autre c'est moi, je me nie moi-même, je me nie moi-même au retour...¹¹

La diathèse apparaît alors une solution à l'apprentissage de la connaissance. Solution qui ne tient plus à un seul être, ni encore seulement à deux, mais à une communauté...

¹¹ La logique du dialogue et la transmission du savoir, J.-B. Roumanes.

Annexe IV

Ateliers de perfectionnement en arts plastiques.

ATELIERS DE PERFECTIONNEMENT

EN ARTS PLASTIQUES

DOCUMENTATION

PAR: CAROL DALLAIRE

Toute reproduction est interdite sans autorisation

Quelles sont les implications
de l'éducation par l'art ?

Avant tout il serait important de se rappeler que lorsque l'on parle d'éducation par l'art, il s'agit bien là d'éducation et non d'art avec un grand A. Il est illusoire de tenter de découvrir un artiste de génie dans un enfant de cinq ans (ou même de quinze) sous prétexte que ses dessins ressemblent à ceux de Picasso. Je n'exagère que très peu; la situation se rencontre.

Au contraire, à l'école, l'art doit être un instrument de découverte et de plaisir. L'étudiant doit, par ses dessins, ses assemblages, ses sculptures ou ses peintures se découvrir. Il développe ses goûts et ses idées. Son imagination se libère et c'est là, à ce moment, que l'éducateur se doit de ne pas intervenir directement mais de guider. Si on ne fait que proposer à l'étudiant un cahier à colorier et six crayons, celui-ci n'aura pas à fournir un gros effort d'imagination. On ne pourra alors que constater son découragement et son manque d'intérêt.

Par contre si, aussi souvent qu'il est possible, on le place en contact avec de nouvelles techniques, de nouveaux procédés, dans une situation de création en plus de le laisser libre de son choix, on lui apprend à voir les choses sous un angle plus personnel. On verra alors augmenter chez l'enfant sa motivation, la qualité plastique de ses travaux (celle qui lui est propre) ainsi que son intérêt pour une vision personnelle du monde qui l'entoure.

Objectifs généraux

Perception 1.0 Amener l'enfant à puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de concrétiser son image.

Faire (technique) 2.0 Amener l'enfant à poser des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.

Faire (création) 3.0 Amener l'enfant à représenter, exprimer, symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives.

Voir 4.0 Amener l'enfant à dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles de ses pairs et dans les oeuvres d'art.

L'Art à l'école , pourquoi ?

- nécessité de développer un individu complet
- moyen de connaissance (se connaître et connaître les autres)
- s'exprimer donc DEVENIR

L'éducation artistique doit donc être naturellement intégrée au processus éducatif.

Le nouveau programme en arts ? (1981)

- Contenu - objectifs bien définis
- contenus d'apprentissage précis
 - démarche disciplinaire -> ensemble des connaissances à acquérir dans le domaine d'une discipline

La démarche pédagogique de l'enseignant(e)

- guide l'enfant vers la connaissance
- respecte - i.e. connaît les étapes de l'image
 - connaît les gestes et les techniques
 - connaît le langage plastique
 - peut voir l'image
 - fait son image (donc comprend l'activité artistique de ses élèves)
 - crée un climat propice à l'apprentissage

La démarche pédagogique se modèle sur la démarche disciplinaire

- Percevoir (Activités déclencheurs)
- Faire (Activités du faire)
- Voir (Activités du voir)

Activités déclencheurs : - stimuler l'enfant -> il utilise ses connaissances innées et acquises

-> il développe le désir de réaliser (construire) son image

- mise en situation -> expériences sensorielles et kinesthésiques

- stimuler l'imagination, la mémoire, le sens de l'observation, l'imagination, l'invention

- utilisation de thèmes -> êtres (autres, extra ou divin)

-> monde (objets, signes, environnements)

-> temps (événements)

Activités du Faire : -> l'enseignant(e) expérimente d'abord

- pour mieux comprendre
- pour juger d'une technique
- pour juger d'un matériau
- pour juger d'un procédé
- pour apporter une nouvelle solution

- > l'enseignant(e) donne les moyens de réaliser
 - transmet les gestes
 - enseigne les techniques
 - fait répéter les gestes
- > l'enseignant(e) propose une activité
 - pose un problème réel
 - demande une solution personnelle
 - demande une représentation visuelle de ce que l'enfant de la réalité
- > l'enseignant(e) demande une image personnelle et authentique

- Activités du Voir**
- amener l'enfant à dégager son idée de l'image réalisée (la sienne ou celle de l'autre)
 - ** ne pas comparer

Activités scolaires de l'élève

*** l'enfant se construit en actualisant ses connaissances, i.e. en construisant son image visuelle.

- Activités déclencheurs :
- pour faire l'expérience de l'être
 - pour faire l'expérience de l'environnement
 - pour se mettre en contact avec lui et les autres
 - susciter le désir de représenter, exprimer, symboliser ses sensations

-> donc faire son image

- Activités du Faire** :
- l'enfant fait l'expérience des différents moyens
 - d'expressions plastiques (techniques), actions de la main et de l'oeil
 - l'enfant fait l'apprentissage du geste qui transforme
 - l'enfant fait l'apprentissage de l'oeil qui perçoit

- Exercices de base** :
- favorise l'apprentissage des techniques et du langage plastique
 - précède la réalisation
 - de courte durée

but :

- faire acquérir la coordination de l'oeil (esprit) et de la main (geste)

- "donne" la volonté et la capacité de faire son image
- pour apprendre à faire son image

***** valable**

- si le geste est spontané et non mécanique
- s'il est précis et soumis à la volonté
- s'il est non accidentel
- s'il peut se lire et se renouveler

- Geste spontané** :
- geste naturel
 - sans intervention de la volonté

- Geste précis** :
- naturel
 - exige coordination esprit-geste
 - soumis à la volonté

- s'acquiert avec le temps
- " " par la répétition du geste
- " " par la continuité
- demande coordination main-oeil
- " " le rythme

La réalisation :

- travail individuel ou collectif
- permet de répéter les gestes de transformation de la matière
- en 2 ou 3 dimensions
- une solution personnelle à un problème
- elle s'évalue

Activités du Voir :

- L'enfant exprime son monde intérieur
- " " évolue - nomme
 - nomme, identifie, raconte
 - récits avec son environnement

Techniques spécifiques

Crayons à mine de plomb

- dessin avec ligne de contour
- formes suggérées par accumulation de symboles graphiques
- frottis avec ou sans textures
- hachures diverses

Craies de couleurs

- dessin avec ligne de contour contrastante et couleurs
- dessin en couleur sans ligne de contour contrastante
- formes suggérées par couleurs en à-plat
- formes suggérées par couleurs en hachures
- formes suggérées par couleurs en pointillé
- superposition de couleurs
- juxtaposition de couleurs

Craies de cire

- dessin avec ligne de contour
- formes suggérées par la couleur
- craies et encre de Chine
- craies et gouache grattée
- superposition de couleurs
- juxtaposition de couleurs

Pastel à l'huile

- dessin avec ligne de contour
- formes suggérées avec ligne de contour
- couleurs frottées
- superpositions
- juxtapositions
- impression

Gouache et peinture digitale

- formes suggérées par la couleur
- formes colorées entourées d'une couleur contrastante
- mélange de couleurs
- monochromie
- polychromie

Papier construction

- collage négatif-positif
- collage figuratif
- collage non-figuratif *
- assemblage *
- construction *

* papier déchiré, découpé, texturé, percé, gratté, frisé, chiffonné

* laine, fil, bouton, cure pipe, tissu, cartons, papier de soie

* cylindre, cône, fil, laine, etc

Pâte à modeler

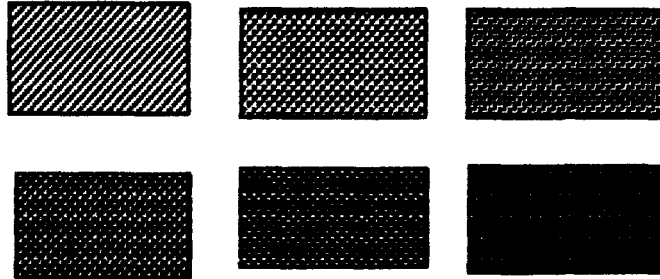
- colombins
- boules et boulettes
- cylindres
- galettes
- pincage
- fabrication de petits personnages
- fabrication d'objets
- fabrication d'animaux

Quelques définitions utiles

Dessin au trait : Dessin où la forme est délimitée par une ligne (trait continu)



Hachures Traits parallèles ou perpendiculaires créant des masses plus moins ombrées. Ces traits peuvent être plus ou moins serrés et se superposer à des angles variables.



Frottis En utilisant le côté de la mine du crayon on peut créer des tonalités douces allant du noir au gris (dégradés). On peut également obtenir des textures en plaçant la feuille servant au dessin sur différents matériaux (ciment, brique etc) et en frottant la mine sur cette surface. Possible avec crayons, craies de cire et fusain.

Aplat Surface unie d'une seule teinte

Monochrome Se dit d'une oeuvre d'une seule couleur

Polychrome Se dit d'une oeuvre ayant plus de deux couleurs

Couleurs primaires Bleu, rouge, jaune

Couleurs composées (secondaires, tertiaires)

Orange (jaune-rouge)

Vert (bleu-jaune)

Violet (rouge-bleu)

Papier découpé Les formes obtenues le sont grâce à un outil tranchant

Papier déchiré Les formes ne sont obtenues qu'avec l'aide des doigts et des mains. On peut obtenir alors des contours inégaux et laineux. Il est également possible d'obtenir des découpes relativement précises si avant de déchirer le papier, on utilise la technique du papier plié et que l'on déchire ensuite en suivant le pli.

Papier plié, froissé, bouchonné Comme leurs noms l'indique...

Papier frisé Papier en bandes plus ou moins larges qui, frotté entre le pouce et un objet rigide, se courbe (se frise).

Papier texturé Papier percé par - pointe de crayon
- pointe de ciseaux
Papier gratté par - ongles, ciseaux, objets pointus
Papier gravé par - ongles, ciseaux, objets plus ou moins effilés

Stabile Construction faite de pièces, non dotée de mouvement

Mobile Construction faite de pièces mobiles reliées entre elles par du fil, de la corde etc. et capable de bouger par ses

propres moyens.

<u>Modelage</u>	Action de manipuler la glaise, la pâte à modeler, pour créer des volumes et des formes.
<u>Pincage</u>	Action de saisir la glaise ou la pâte à modeler entre les doigts afin de réunir l'extrémité d'un colombin à un autre ou une pièce à une autre.
<u>Colombin</u>	Long lacet de pâte à modeler ou de glaise obtenu en roulant le matériau sur une surface plane à l'aide des mains.
<u>Galette</u>	Plaque de glaise ou de pâte à modeler obtenue en pressant le matériau entre les mains ou sur une surface rigide.
<u>Evidage</u>	Action de créer un vide à l'intérieur d'une forme pleine, soit avec l'aide des mains ou avec un outil
<u>Volume</u>	Espace occupé par une forme.
<u>Bas-relief</u>	Ouvrage de sculpture ou modelage où les objets représentés se détachent sur un fond.
<u>Ronde-bosse</u>	Sculpture ou modelage en relief (3 dimensions).

<u>Opaque</u>	Couleur couvrant le support (feuille, toile ou carton) et ne permettant pas la transparence.
<u>Transparence</u>	Couleur qui, superposée à une autre, recouvre celle-ci sans la faire disparaître, mais en change la qualité.

Suggestions de thèmes à exploiter en art

1. Port de mer
2. Ma ville
3. Fête de bouffons
4. Au feu!!! Les pompiers
5. A l'aéroport
6. Les voiliers
7. A la cabane à sucre
8. La pauvreté
9. Coucher de soleil
10. Plateau de fruits ou de légumes (nature-morte)
11. A la gare
12. L'industrie et la pollution
13. Jeux de cartes
14. Le monde sous-marin
15. Paysage d'automne
16. Le printemps
17. Science fiction
18. Au terrain de jeux
19. La tempête
20. Les vitraux
21. Bandes dessinées (thèmes variés)
22. Halloween
23. Le terrain de camping

24. La partie de hockey
25. Les musiciens
26. La ferme (animaux, bâtiments, activités)
27. La crèche
28. Coco le Magnifique (thème ouvert)
29. Le calendrier
30. Ma bicyclette
31. Le patinage sur un lac
32. Ma famille
33. Le Carnaval
34. Le théâtre de marionnettes
35. Bataille de deux cavaliers sur leurs chevaux (Joute de...)
36. Le masque
37. Les Olympiques
38. Les sports
39. La vie des Inuits
40. Personnages dessinés en formes géométriques
41. Un campement dans le désert
42. Une exploration en mer
43. Je magasine dans un supermarché
44. Jeux de lignes
45. Le naufrage
46. La chasse au lion
47. Ramasser des feuilles d'automne
48. Le château mystérieux
49. L'An 2000

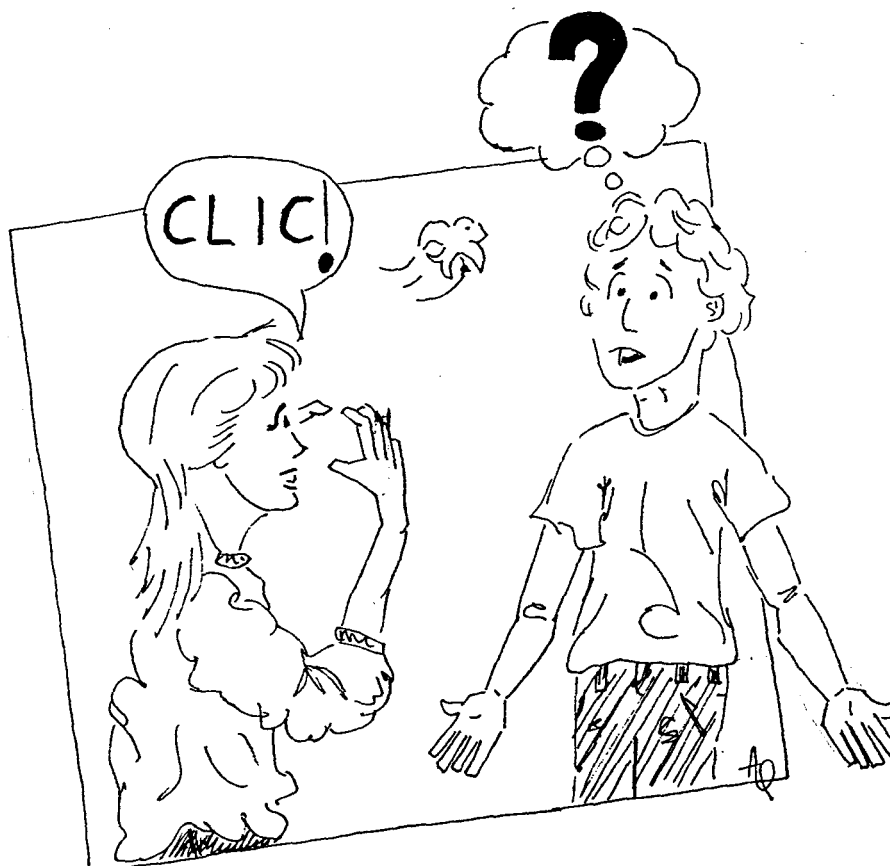
50. La ville du futur
51. Le jardin de fleurs
52. Une scène rustique
53. Le spectacle (folklorique, rock, d'amateur,etc)
54. Une carte de Noël originale
55. Un safari dessin
56. L'intérieur de ma chambre
57. Ma maison
58. Les moyens de transport
59. La Maison Hantée
60. L'animal dans son environnement
61. L'aquarium
62. Les professions
63. La fête
64. Motifs géométriques
65. Poissons dans un filet
66. Le meilleur moment de la journée
67. Animal fantastique
68. L'homme préhistorique et sa famille
69. Les dangers de la cigarette (ou de la drogue)
70. La sécurité en automobile
71. La prudence au bord de l'eau
72. Mes amis et moi
73. Mon plus grand rêve
74. Mon animal favori
75. La tempête de neige

76. Exercices combinatoires : les insectes, les véhicules, les animaux
77. Le portrait-robot
78. Structures de formes abstraites
79. Dessin au trait
80. Dessin à partir d'une tache
81. Dessin à partir de matériaux bruts
82. Portrait
83. Dessin à compléter (par paire)
84. Positif-négatif
85. Paysage fantastique
86. Machine extraordinaire
87. Exercices de formes et textures
88. Exercices de formes et de couleurs
89. Exercices de formes, de textures et de couleurs
90. Les métiers peu connus
91. Dictée graphique
92. Dessin de forme de visages (proportion, forme, expression)
93. Fabrication de masque (d'inspiration amérindienne)
94. Différentes représentations du corps humain
95. L'armistice (les malheurs de la guerre)
96. Autoportrait
97. Bandes dessinées (le super-héro)
98. Illustration de contes d'enfants
99. Casse-tête chinois
100. Collage abstrait (rectangles, carrés, triangles, cercles)
101. Pointillisme

- 102. Murales en arc-de-cercle
- 103. Collage optique
- 104. Dessin optique
- 105. Gribouillage et dessin
- 106. Graffiti
- 107. La grande ville (les gratte-ciels)
- 108. Mes parents
- 109. Ma classe
- 110. Mes jeux favoris
- 111. Les fruits et les légumes
- 112. L'extra-terrestre
- 113. Géométrie et textures
- 114. Ma visite au musée
- 115. Mon professeur

Annexe V

La photographie à l'école



LA PHOTOGRAPHIE À L'ÉCOLE

MODULE D'ENSEIGNEMENT

GUIDE DE L'ENSEIGNANT(E)

PROJET-PILOTE

UNE COLLABORATION DES MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION ET DES AFFAIRES
CULTURELLES DU QUÉBEC AVEC LA GALERIE SÉQUENCE DE JONQUIÈRE.

JONQUIÈRE 1986

Conception et animation du projet:

Gilles Sénéchal et Carol Dallaire pour la Galerie Séquence.

Module d'enseignement:

c Carol Dallaire

Illustrations:

c Alain Doré

Exposition didactique:

c Gilles Sénéchal

c 1986

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales par procédés mécaniques ou électroniques, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.

Table des matières

Reconnaissance	239
Description sommaire	239
Estimation du temps requis	239
Buts du module	240
Objectifs spécifiques	240
Expériences à préparer à l'avance	241
Stratégies d'enseignement	241
Lili et Marc : Le retour à l'école	242
Atelier Vocabulaire	243
Atelier Sécurité	246
Atelier Technique de base 1	247
Atelier Technique de base 2	249
Atelier Photogramme	251
Atelier Cliché-verre	253
Atelier Sténopé	255
Post-test (jeu questionnaire)	257
Réponses au post-test	258
Bibliographie	259
Évaluation du module	262

RECONNAISSANCE

Ce projet-pilote est réalisé dans le cadre d'une collaboration entre les ministères de l'Éducation et des Affaires culturelles ayant pour but de promouvoir et de développer l'enseignement des arts en milieu scolaire : par l'amélioration de la connaissance de l'enseignant(e) et de l'élève, en privilégiant l'intégration des créateurs professionnels, des ressources et des clientèles du milieu scolaire.

DESCRIPTION SOMMAIRE

LA PHOTOGRAPHIE À L'ÉCOLE est un projet-pilote conçu dans le but de faire connaître et apprécier l'image photographique aux élèves et aux enseignant(e)s de cinquième et sixième année de l'élémentaire, tout en leur permettant de réaliser de façon sécuritaire des clichés photographiques par des techniques qui leur soient accessibles; c'est-à-dire par la réalisation d'un photogramme et d'un cliché-verre ainsi que par la construction d'un sténopé.

Un module d'enseignement et une exposition didactique servent de complément aux ateliers photographiques. Il est à noter que les activités pédagogiques constituant le projet-pilote LA PHOTOGRAPHIE À L'ÉCOLE présentent des objectifs définis et des contenus d'apprentissages précis s'inscrivant dans la démarche disciplinaire du programme en arts plastiques lequel comprend trois étapes: PERCEVOIR-FAIRE-VOIR.

Le module d'enseignement a été réalisé par Carol Dallaire, diplômé en arts visuels et en enseignement des arts plastiques; les illustrations sont de Alain Doré, étudiant en éducation; Gilles Sénéchal, photographe et directeur de la Galerie Séquence, a réalisé les photogrammes et les clichés-verre de l'exposition (15 clichés encadrés).

ESTIMATION DU TEMPS REQUIS

Le projet permet aux enseignant(e)s de participer à deux jours consécutifs d'ateliers touchant divers aspects de la photographie (de la démarche pédagogique aux techniques) et aux élèves d'expérimenter divers procédés photographiques au cours d'un atelier de deux heures trente (1/2 journée).

BUTS DU MODULE

- 1- Initier aux rudiments des techniques de la photographie en noir-et-blanc.
- 2- Initier au vocabulaire spécifique de la photographie.
- 3- Aider à développer chez l'élève et l'enseignant(e), la capacité de concevoir des photographies techniquement bonnes.
- 4- Aider à développer chez l'élève et l'enseignant(e), les habiletés nécessaires pour concevoir des photographies visuellement intéressantes.
- 5- Faire comprendre et appliquer les principes et techniques de base de développement et d'impression en photographie.
- 6- Développer chez l'élève et l'enseignant(e), la capacité d'apprécier, de commenter, de reconnaître les qualités techniques et plastiques, la créativité et l'originalité dans ses images et dans celles des autres.
- 7- Initier aux façons sécuritaires à employer lors de l'utilisation des différents produits et outils nécessaires en photographie.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

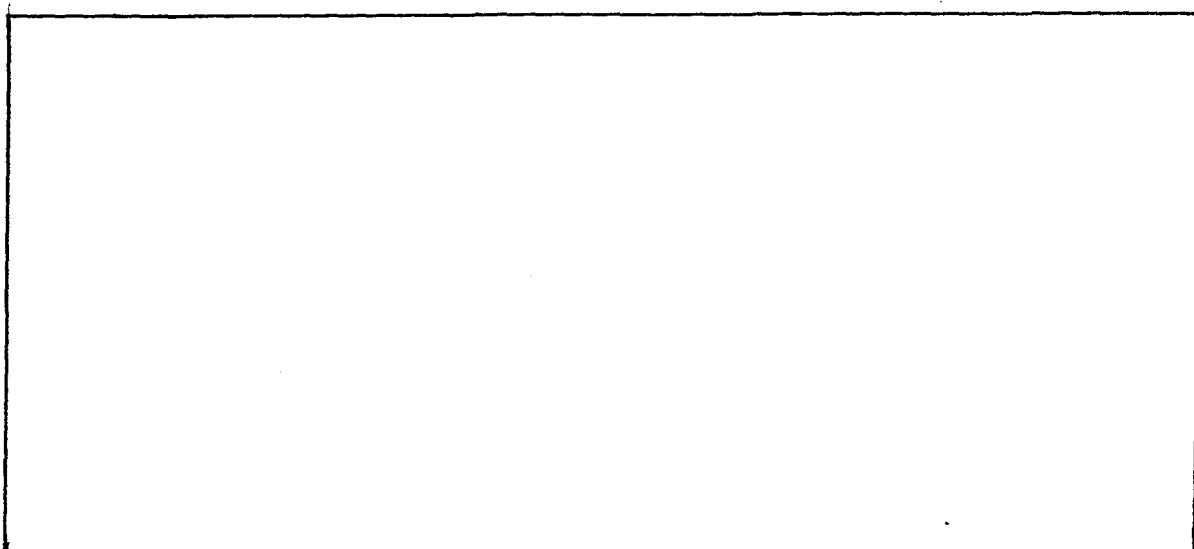
- 1- L'élève possèdera et utilisera correctement le vocabulaire spécifique à la photographie.
- 2- L'élève énoncera et appliquera correctement les étapes du processus de traitement des différentes techniques démontrées (photogramme et cliché-verre).
- 3- L'élève appliquera correctement et citera les méthodes sécuritaires de travail en chambre noire.
- 4- L'élève imprimera lui-même ses images par les procédés et techniques propres au cliché-verre et au photogramme.
- 5- L'élève énoncera et différenciera les rôles des divers bains de traitement utilisés en photographie.
- 6- L'élève reconnaîtra et énoncera correctement les caractéristiques propres à chacune des types d'épreuves réalisées.

EXPÉRIENCES À PRÉPARER À L'AVANCE

- 1- Démonstration de l'équipement de chambre noire
- 2- Démonstration et explication sommaire des différents produits de traitement.
- 3- Démonstration de techniques d'impression.
- 4- Réalisation du photogramme et du cliché-verre.
- 5- Démonstration du fonctionnement d'une chambre d'atelier 4x5.
- 6- Démonstration de la fabrication d'un sténopé.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

- 1- Courts exposés théoriques sur la technique de travail en chambre noire et sur la sécurité en photographie.
- 2- Court exposé sur l'historique de la photographie.
- 3- Démonstrations des techniques et procédés.
- 4- Périodes de questions
- 5- Courtes discussions sur les techniques apprises, et sur le travail produit en atelier.
- 6- Visite guidée de l'exposition préparée dans le cadre du projet.
- 7- Discussion à partir du module d'enseignement.





Comme toute activité créative et technique, la photographie possède son vocabulaire précis pour nommer les outils, les produits et les activités qui lui sont propres. Il est donc important de bien connaître ce vocabulaire si on veut profiter agréablement et efficacement des plaisirs de la photographie. Les définitions qui suivent sont volontairement courtes afin de ne pas égarer inutilement le lecteur. Pour connaître de façon plus complète la significations des termes, il est préférable de se reporter à un ouvrage un peu plus spécialisé (dictionnaire de la photographie par exemple).

Objectif: Système optique formé de une ou plusieurs lentilles, que traverse la lumière pénétrant dans la chambre noire de l'appareil photographique.

Lentille: Corps transparent comportant deux surfaces sphériques ou une surface plane et une surface sphérique.

Obturateur: Dispositif de réglage de la lumière; c'est un petit écran protecteur qui s'ouvre et se ferme un certain laps de temps suite au réglage de l'opérateur.

Diaphragme: Système de réglage de la lumière, composé d'un ensemble de petites lamelles de métal créant un orifice réglable (ouverture).

Pellicule: Support recevant la lumière venant du sujet photographié et imprimant son image sur la surface sensible à la lumière.

Profondeur de champ: Zone de netteté de l'image qui s'étend en avant et en arrière de la zone de mise au point. En rapport direct avec l'ouverture du diaphragme, on dira que la profondeur de champ est réduite lorsque l'ouverture est grande ou au contraire que la profondeur de champ est grande lorsque l'ouverture du diaphragme est petite.

Sténopé: Dispositif de prise de vue qui utilise un simple trou dans une des parois de la chambre noire, au lieu d'utiliser un système de lentilles (objectif).

Lumière inactinique: Lumière aux radiations sans action appréciable sur le papier photographique.

Chambre noire: 1° Partie de l'appareil photographique contenant la pellicule à être exposée.

2° Local parfaitement obscur à la lumière, éclairé de lampes inactiniques (rouge ou ambre) où se pratique la photographie.

Agrandisseur: Appareil optique comportant une source lumineuse blanche, servant à l'agrandissement de clichés photographiques.

Révélateur: Bain chimique faisant apparaître l'image latente sur le film ou le papier sensible impressionné.

Bain d'arrêt: Bain chimique stoppant l'action du révélateur.

Fixage: Bain chimique rendant l'image photographique inaltérable à la lumière.

Bain de lavage: Bain durant lequel le support photographique est débarrassé des résidus de produits chimiques.

Pincés: Outils de bois ou de métal permettant la manipulation des papiers photographiques dans les bains de traitement.

Cuves de développement: Conteneurs où se fait le traitement des pellicules photographiques de petit et moyen formats.

Bassin de développement: Contenant où se réalise le traitement des papiers photographiques et des pellicules photographiques de grand format.

Photographie et épreuve photographique: Image obtenue par un des procédés photographiques.

Papier photosensible: Papier sensible à la lumière et pouvant être impressionné par celle-ci.

Support: Se dit de la base (Papier ou synthétique) sur laquelle est posée l'émulsion.

Émulsion: Préparation à base de gélatine et d'un sel d'argent photosensible.

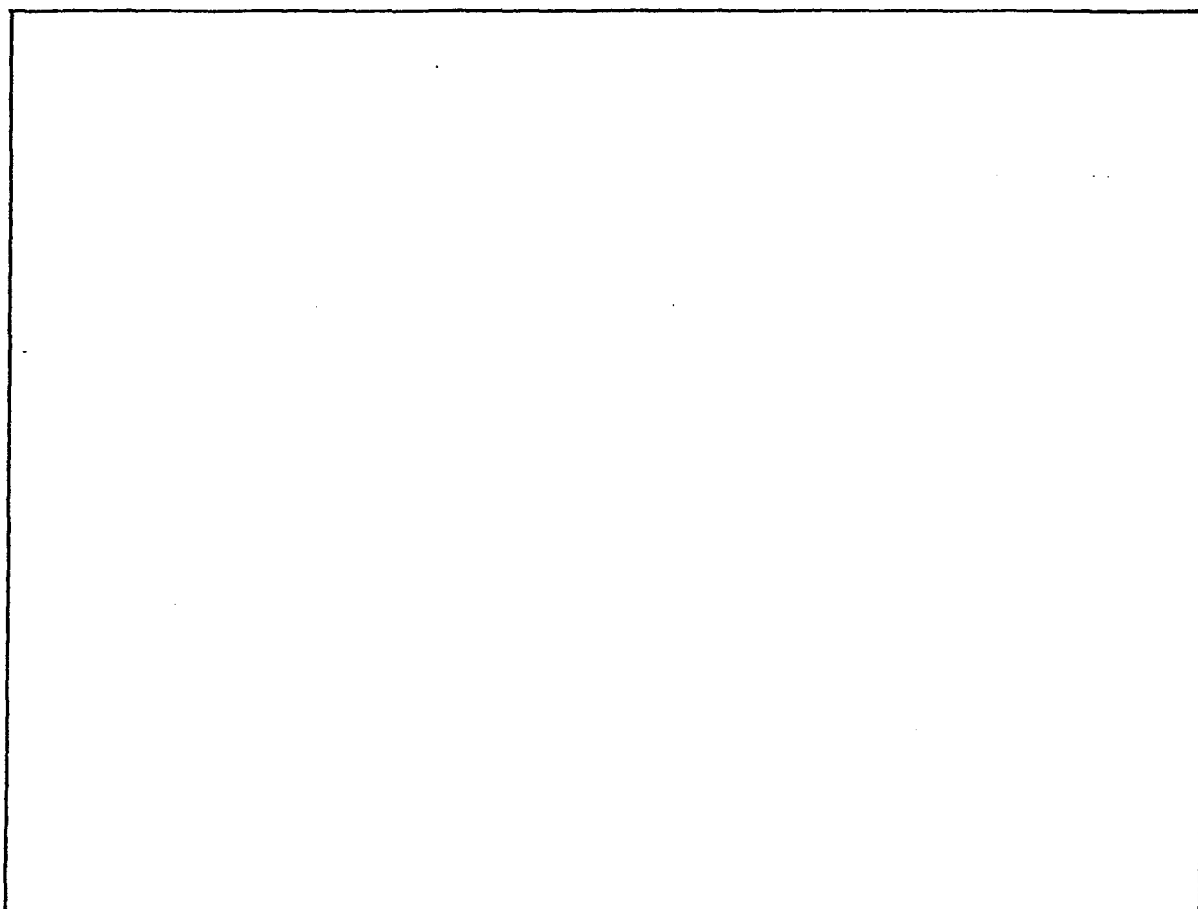
Cliché: Surface impressionnée par la lumière (se dit de l'épreuve négative et par extension de l'épreuve positive).

Négatif: Cliché directement obtenu par l'action de la lumière, où les noirs du modèle sont représentés en parties claires et inversement.

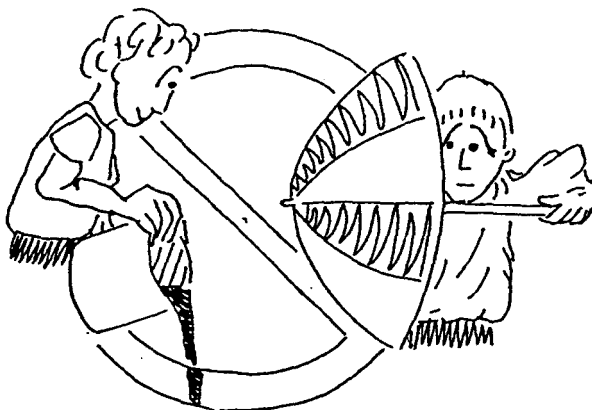
Positif: Épreuve photographique où les blancs et les noirs sont représentés "tels qu'ils sont dans la nature".

Photogramme: Épreuve photographique obtenue en plaçant divers objets sur une surface sensible, créant une composition, et en exposant cette surface à une source de lumière blanche.

Cliché-verre: Épreuve photographique obtenue en plaçant un dessin effectué sur une plaque de verre ou une feuille d'acétate transparent en contact avec une surface sensible que l'on expose à la lumière. L'image obtenue sera à l'inverse du dessin original (i.e. les noirs seront rendus en blancs et les zones claires en zones noires).



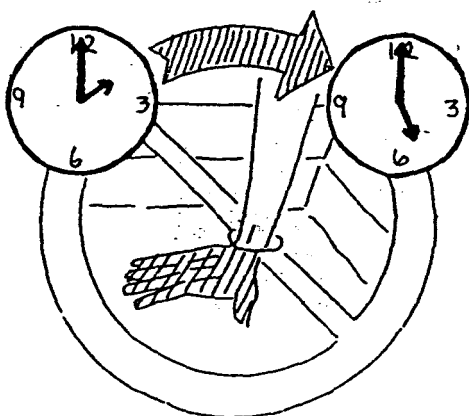
Il est très important de respecter en tout temps les quelques règles de sécurité que voici lorsque l'on travaille en chambre noire.



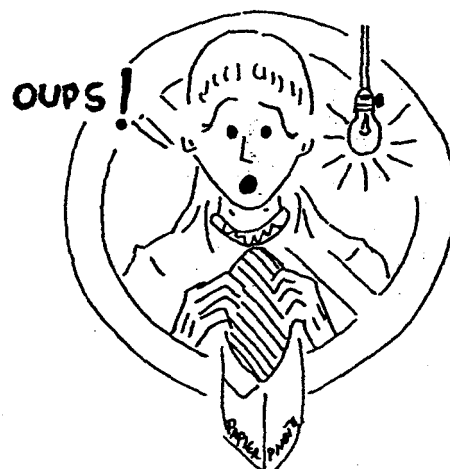
TOUJOURS ÊTRE PRUDENT LORSQUE L'ON VERSE OU MANIPULE DES PRODUITS CHIMIQUES (ATTENTION AUX ÉCLABOUSSURES).



NE JAMAIS RESPIRER VOLONTAIREMENT ET DE FAÇON RÉPÉTÉE LES VAPEURS POUVANT SE DÉGAGER DE L'ÉVAPORATION DES BAINS DE TRAITEMENT.*



RÉDUIRE AU MINIMUM NÉCESSAIRE LES CONTACTS DIRECTS DES MAINS AVEC LES BAINS DE TRAITEMENT.**



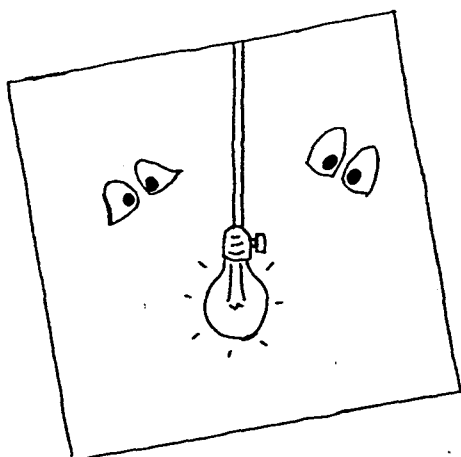
NE JAMAIS OUVRIR UNE BOÎTE DE PAPIER PHOTOGRAPHIQUE SOUS L'ÉCLAIRAGE NORMAL (LUMIÈRE BLANCHE).

* Lors de la réalisation du projet, les risques dûs au dégagement de vapeurs sont réduits au minimum, aucun bain n'étant préparé en présence des élèves. De plus, lorsque non utilisés les bains sont recouverts.

** Le matériel nécessaire pour ce faire est disponible en chambre noire.

ATELIER: TECHNIQUES DE BASE

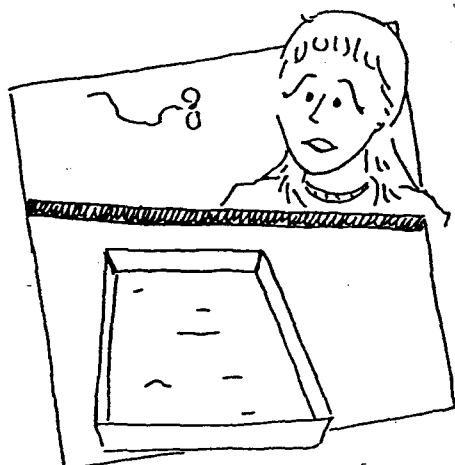
Il est important de bien comprendre les techniques de base en photographie si on désire réussir des clichés photographiques de qualité. Le principe est toujours le même:



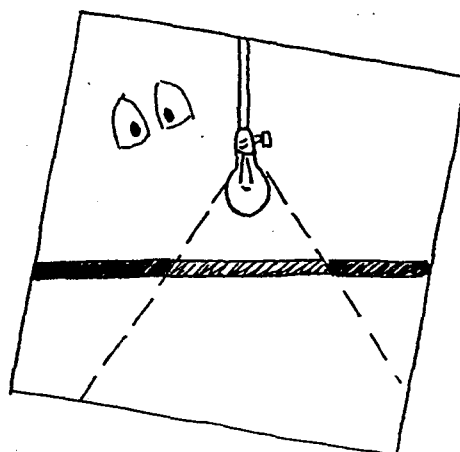
Disposer d'une pièce obscure éclairée par une lampe rouge (inactinique).



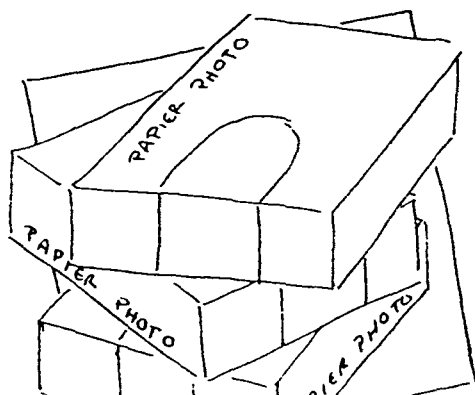
Disposer des produits nécessaires aux opérations.



Disposer de bassins de développement et du matériel nécessaire.

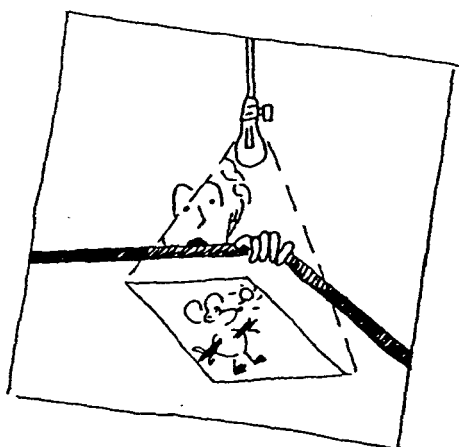


Disposer d'une source lumineuse (lumière blanche) pour réaliser l'exposition des clichés.



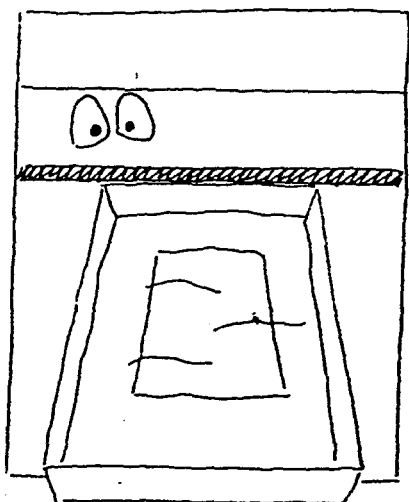
Disposer de papier photographique.

Il faut alors...

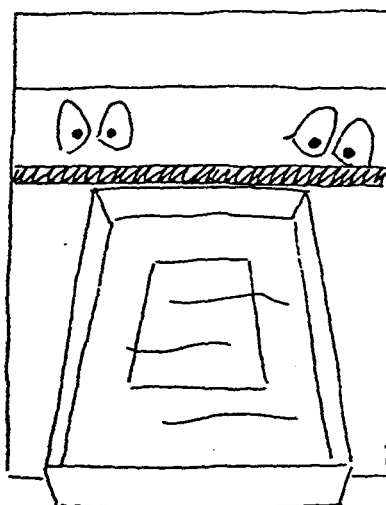


Exposer le papier à la lumière blanche.

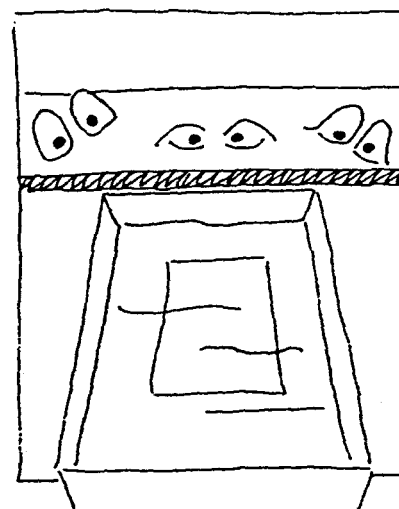
-> Respecter les étapes de traitement...



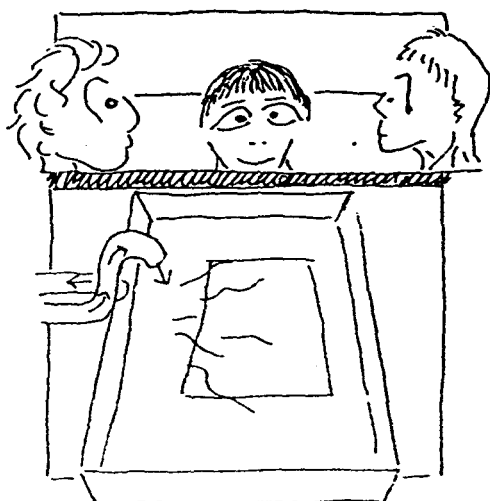
Révélateur: Fait apparaître l'image.
1.30 à 2 minutes.



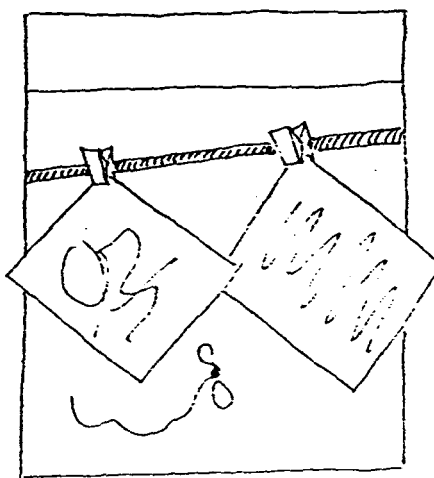
Bain d'arrêt: Stoppe l'action du révélateur.
30 secondes.



Fixage: Donne la permanence à l'image (contre la lumière)
3-5 minutes (+ou-)



Lavage: Enlève les produits chimiques.
10-20 minutes (min.)



Séchage

Dans le but de comprendre les propriétés des papiers sensibles à la lumière, nos deux amis Lili et Marc procéderont à des expériences de photographie sans appareil.

La première expérience se nomme "le photogramme". Il s'agit, pour réaliser un photogramme, de placer des objets de différentes formes et formats, opaques ou non, sur la surface sensible du papier photo. On remarquera que les objets opaques bloquent le passage de la lumière et que ces formes s'enregistrent en blanc sur le papier alors que les objets plus ou moins transparents s'enregistrent sous diverses intensités de gris. Les zones complètement éclairées devenant totalement noires.

Par le photogramme, l'amateur (élève ou enseignant(e)) développe une meilleure compréhension de la lumière et de l'espace tout en commençant à entrevoir les possibilités de travail avec un appareil-photo.

Il est également possible par le photogramme d'enseigner quelques unes des caractéristiques de base de toute photographie techniquement bonne. L'ancêtre du photogramme est sans doute un procédé populaire au XVIIIe siècle; la silhouette. Au XIXe siècle, H.-F. Talbot produisit les premiers photogrammes par le procédé photographique. Plus près de nous au XXe siècle, des artistes comme Man-Ray et Moholy-Nagy parmi tant d'autres ont démontré les possibilités expressives et artistiques du photogramme.

Le second procédé; le cliché-verre, est en réalité une adaptation du procédé original, peu pratique dans notre cas. Ce procédé né dans la seconde moitié du XIXe siècle est le résultat de la rencontre d'artistes (peintres dessinateurs) avec la photographie. Laissons Lili raconter à Marc la petite histoire du cliché-verre.

" Trois amis eurent un jour l'idée de prendre une plaque sensible (à l'époque, le film photo n'existant pas on utilisait des plaques de verre encombrantes et fragiles) et de graver avec une pointe de métal le côté émulsionné. Le négatif obtenu permettait de réaliser sur papier (après exposition de la plaque gravée placée sur une feuille sensible à la lumière) autant d'images identiques qu'on le désirait".

Ce procédé permet aux élèves de réaliser leur image (celle du stade graphique qu'ils ont atteint) tout en leur donnant un nouveau moyen d'expérimentation en photographie; le cliché-verre permettant en effet une infinité de possibilités (du dessin au trait aux hachures fines jusqu'au lavis). Toutes les techniques du dessin peuvent servir de base à l'exploration.

De grands artistes du XIXe siècle ont utilisé ce procédé, par exemple Corot, Millet et Delacroix, avec une grande finesse.



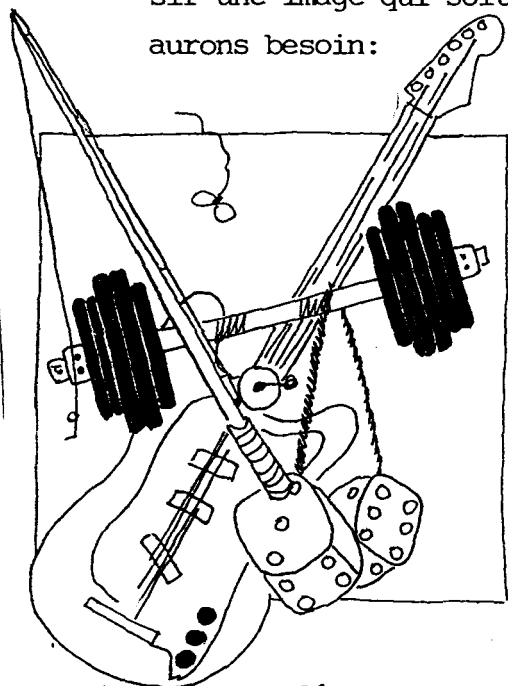
Man-Ray: Rayogramme (photogramme),
1921-1925.

Corot: Paysage (cliché-verre,
1855.

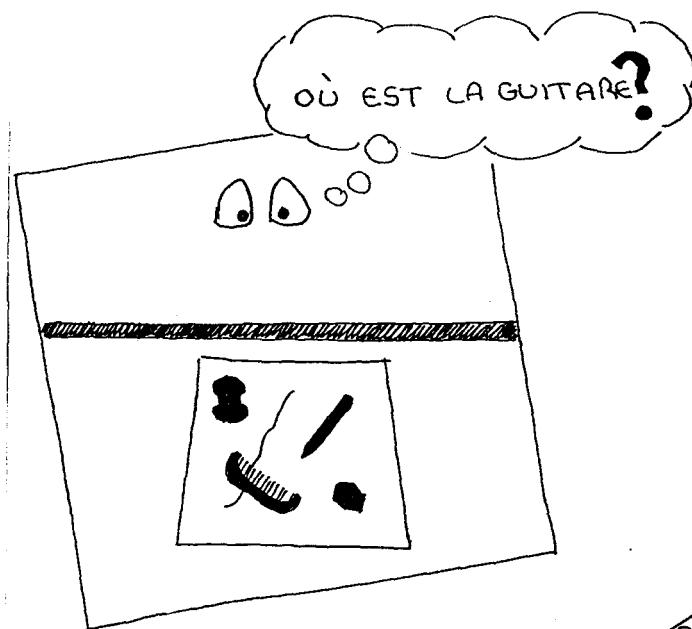


ATELIER PHOTOGRAMME:

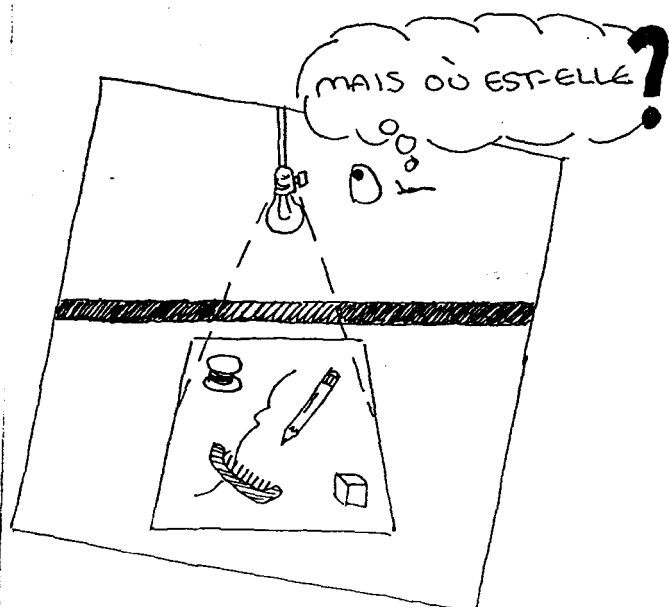
Le photogramme est probablement le plus ancien procédé efficace pour réaliser un cliché photographique. Bien qu'il semble facile à réaliser, il nécessite de l'attention et de l'imagination si on veut réussir une image qui soit intéressante. Mais retrouvons nos amis, nous aurons besoin:



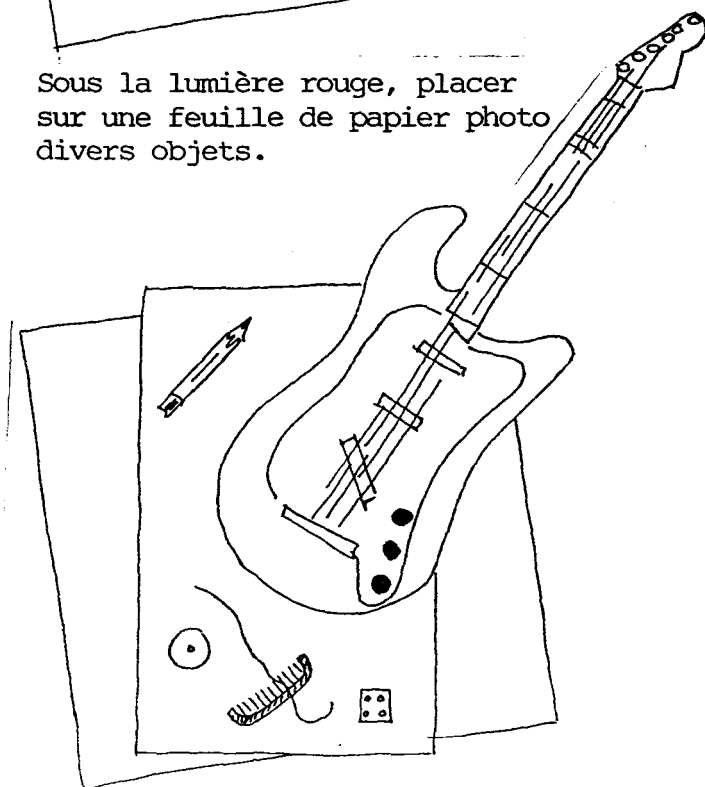
Fil, carton, dé, crayon,
objets de toutes sortes.



Sous la lumière rouge, placer
sur une feuille de papier photo
divers objets.



Allumer la lumière blanche.
On pourrait aussi dire ex-
poser à la lumière.



Si on veut on peut déplacer
ou ajouter des objets.

Il ne reste plus qu'à suivre les étapes de traitement: Pouvez-vous les nommer dans le bon ordre: 1-

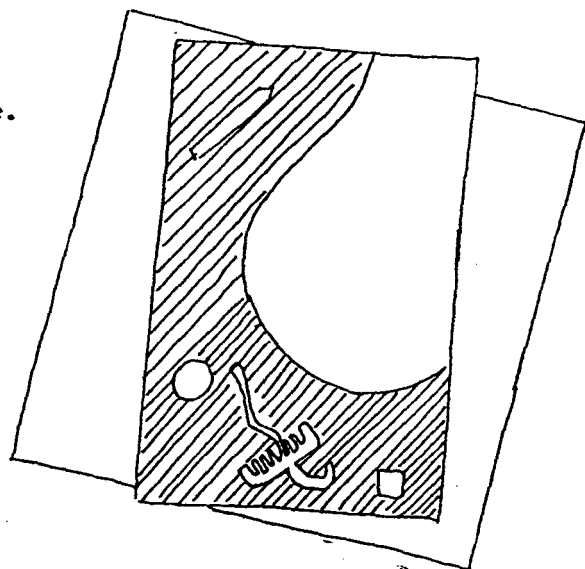
2-

3-

4-

5-

Examinez bien l'image que vous avez obtenue.



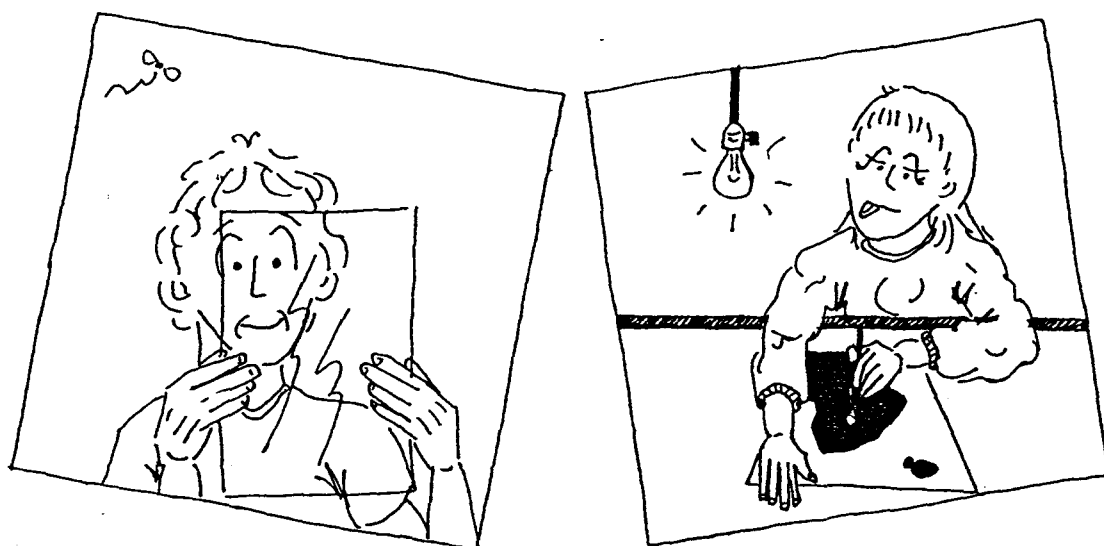
Il est presque impossible de reproduire exactement un photogramme, vous pouvez vous en rendre compte. Il est cependant assez facile d'en créer de nouveaux avec les objets les plus communs, il n'en tient qu'à vous d'expérimenter.

Tentez des expériences avec des objets transparents en trois dimensions (par exemple; de petits cubes de verres ou des billes de verre ou de matière plastique), des verres colorés, des objets aux formes bizarres ou des pièces de mécanismes de réveil-matin.

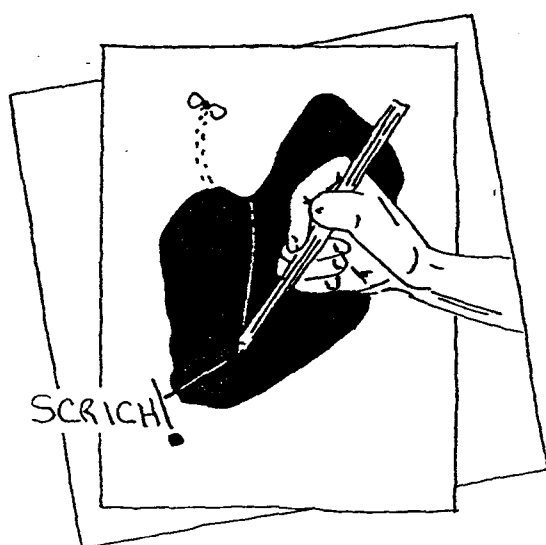
Il est intéressant aussi de faire varier dans certains cas la provenance de l'éclairage. Ordinairement l'exposition est réalisée grâce à une lumière tombant perpendiculairement sur le papier photographique; que se passe-t-il si la lumière touche la feuille sensibilisée avec un angle de 45°?

ATELIER CLICHÉ-VERRE:

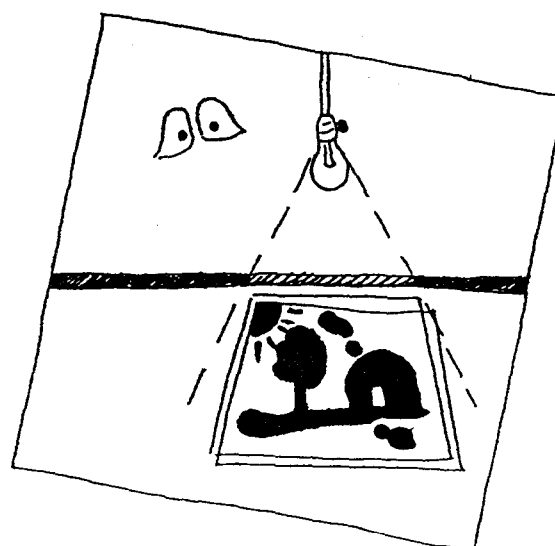
Il s'agit d'un des plus anciens procédés en photographie pour obtenir une image que l'on peut reproduire de nombreuses fois de façon identique ou que l'on peut modifier facilement. Bien que cette technique se nomme le cliché-verre, dans notre cas, pour des raisons pratiques le verre sera remplacé par une feuille d'acétate transparent, mais nous lui conserverons son nom. Rejoignons Lili et Marc pour en savoir un peu plus.



Nous aurons besoin d'une feuille d'acétate recouverte de gouache ou d'acrylique, d'un crayon bien aiguisé, de pinceaux et d'eau.

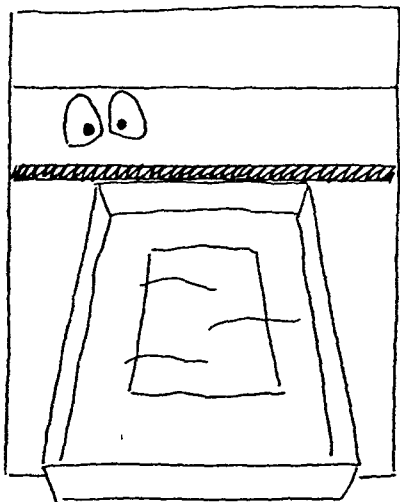


Il suffit de dessiner sur l'acétate avec le crayon en grattant la peinture du côté peint.

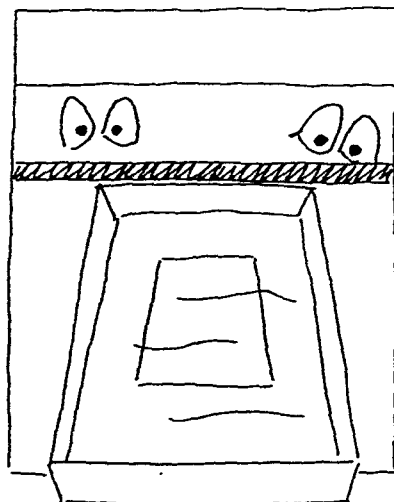


Placer sur une feuille de papier photo(lum.rouge) le dessin et allumer la lumière blanche.*

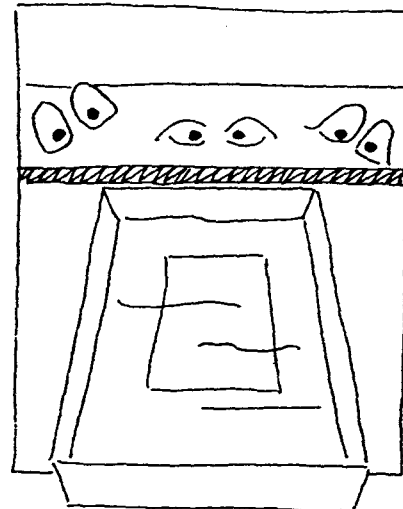
Toujours sous la lumière inactinique, il suffit de suivre les étapes de traitement:



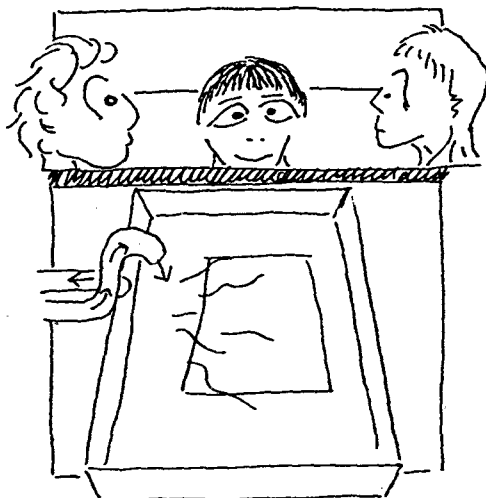
Révélateur: Fait apparaître l'image.
1.30 à 2 minutes.



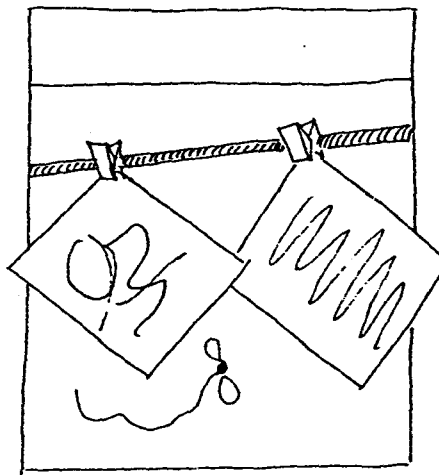
Bain d'arrêt: Stoppe l'action du révélateur.
30 secondes.



Fixage: Donne la permanence à l'image (contre la lumière).
3-5 minutes (+ou_)



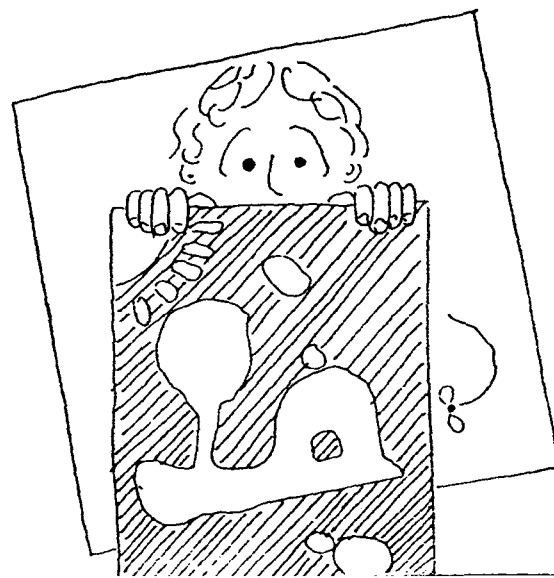
Lavage: Enlève les produits chimiques.
10-20 minutes (min).



Séchage.

Il ne reste plus qu'à examiner attentivement son travail et à le faire voir aux copains.

* Pour obtenir un meilleur résultat, placer le tout sous une vitre avant d'exposer à la lumière blanche.



ATELIER STÉNOPÉ

L'appareil photographique fut inventé plusieurs siècles avant la photographie. (+ou- 1826). La première chambre noire était une pièce obscure dans laquelle les rayons lumineux entraient par un petit trou percé dans le mur. Au XI^e siècle, les savants arabes utilisaient des tentes pour créer des chambres noires. Léonard de Vinci décrit avec précision la chambre noire dès le XV^e siècle.

Au XVI^e siècle, B.B.della Porta ajoute une lentille à sa chambre noire et améliore la netteté de l'image à tel point que les gens de l'époque, éffrayés, l'accusent de sorcellerie. Dès le XVII^e siècle, les chambres noires deviennent pratiques et portatives. Les artistes l'utilisent avec du papier transparent pour tracer les perspectives correctement.

Il faut attendre 1826, pour que J.Nicéphore Niepce applique les nouvelles connaissances en chimie pour utiliser dans une chambre noire portative un support recouvert d'un composé sensible à la lumière. Après huit heures d'exposition, la première photographie connue voit le jour. Ce n'est qu'une faible image floue de la cour de sa ferme.

En construisant un appareil sténopé, l'élève apprend et applique les connaissances qui ont surpris l'homme dès les premières années de la photographie. Voici ce qu'il faut savoir:

- 1- Il faut une boîte et son couvercle (une boîte à chaussures, par exemple), on peut en fabriquer une de carton fort ondulé.
- 2- Peindre en noir l'intérieur de la boîte et son couvercle.
- 3- Percer l'un des côtés d'une ouverture de 3cms X 3cms.
- 4- Placer et coller dans l'ouverture pratiquée, un morceau de papier d'aluminium de 5cms X 5cms que l'on aura percé au centre avec soin d'un trou d'épingle.
- 5- En chambre noire (lum. rouge), placer dans la boîte, en face du trou, une feuille de papier photo de la dimension adéquate (faire adhérer avec des bandes de ruban masqué, et replacer avec soin le couvercle).
- 6- Exposer le sténopé (dehors) en visant avec le plus de soin possible ce que l'on désire photographier.

- 7- L'exposition peut varier de une minute à dix ou douze minutes ou plus selon la grosseur du trou pratiqué (sténopé) et de l'éclairage existant. Il faut donc expérimenter.
- 8- En chambre noire (lum.rouge), on retire le papier photo exposé; il suffit de suivre alors les étapes de traitement, i.e. révélateur-bain d'arrêt-fixage-lavage-séchage.
- 9- On obtient une image (cliché) négative.
- 10- Pour obtenir une image positive, on procède un peu comme lors de la réalisation d'un cliché-verre: Placer le cliché négatif sur une feuille de papier photographique non exposé en prenant soin de placer une vitre ou un plexiglass par dessus afin de permettre un bon contact entre les deux feuilles et exposer à la lumière blanche pour quelques secondes (là aussi il faut expérimenter, le temps d'exposition pouvant varier de façon sensible).
- 11- Il suffit de faire suivre à la seconde feuille de papier photo les étapes du traitement pour obtenir une image positive aux qualités très spéciales.
Pouvez-vous les voir et les énumérer?
- 12- Disposant d'un cliché négatif (la première feuille) il est facile de reproduire une autre image identique:
Pouvez-vous expliquer le processus de réalisation?

POST-TEST (JEU-QUESTIONNAIRE)

- 1- Donnez deux synonymes de "image photographique".
- 2- On peut reproduire facilement un cliché-verre. VRAI OU FAUX
- 3- Le photogramme a été inventé en 1950. VRAI OU FAUX.
- 4- Un objectif et une lentille, c'est la même chose. VRAI OU FAUX
- 5- Dit-on agrandisseur ou agrandisseuse?
- 6- Placez dans le bon ordre les étapes de traitement:
BAIN D'ARRÊT-LAVAGE-RÉVÉLATEUR-SÉCHAGE-FIXAGE
- 7- Photographie et épreuve photographique sont synonymes. VRAI
OU FAUX
- 8- Ce n'est pas dangereux de lancer du révélateur. VRAI OU FAUX
- 9- Le sténopé est une maladie des yeux. VRAI OU FAUX
- 10- La lumière rouge en chambre noire se nomme :
LUMIÈRE INACTIVE
LUMIÈRE INACTINIQUE
LUMIÈRE INEXACTE
- 11- On ne peut ouvrir sans danger une boîte de papier photographique qu'à la lueur d'une lampe ordinaire (blanche). VRAI
OU FAUX
- 12- Il faut toujours être prudent en manipulant les produits photographiques. VRAI OU FAUX

RÉPONSES AU POST-TEST

- 1- PHOTOGRAPHIE, ÉPREUVE PHOTOGRAPHIQUE, CLICHÉ.
- 2- VRAI
- 3- FAUX
- 4- FAUX
- 5- AGRANDISSEUR
- 6- RÉVÉLATEUR-BAIN D'ARRÊT-FIXAGE-LAVAGE-SÉCHAGE.
- 7- VRAI
- 8- FAUX
- 9- FAUX
- 10- LUMIÈRE INACTINIQUE
- 11- FAUX
- 12- VRAI

BIBLIOGRAPHIE

Arestein, J., La photo des jeunes et à l'école, publ. Photo-Cinéma Paul Montel, Paris, 1964.

Barthes, Roland, La chambre claire, Gallimard, Le Seuil, 1980.

Beaumont-Newhall, Histoire de la Photographie

Berger, John, L'air des choses, Librairie François Maspero, Paris, 1979.

Bruandet, Pierre, Les Photogrammes, Fédération des oeuvres artistiques laïques, Dessain et Tolra, Paris, 1971.

Bruandet, Pierre, Photogrammes 2, Dessain et Tolra, Paris.

Debaussart, J. et P. Henriot, Premiers regards sur la photographie, Edition Fleurus, Paris, 1975.

Lartigue, J.H., Mémoire sans mémoire, Édition Robert Laffont, Paris, 1975.

Moholy-Nagy, Lazlo, Vision in motion, Paul Theobald Publ., Chicago, 1969.

Rivero, Marita et Narcis Fernandez, Je photographie, Bordas, Paris, 1979.

Time-Life, La photographie, * L'appareil photographique,
 * Le développement et l'épreuve, * La lumière et la pellicule.

MAGAZINES

Aubry, Yves, Photostories, les clichés-verre, Zoom, 51, p.100
 à 105.

, Photostories, les clichés-verre, Zoom, 53, p.16
 à 21.

, Photostories, les clichés-verre, Zoom, 54, p.122
 à 129.

Hoene Hoy, Anne, La méthode et les ensembles de Gyorgt Kepes,
 Photographies, Association française pour la diffusion du pa-
 trimoine photographique, mai 1985,7, p. 34-35-36.

Lypchuk, Donna, Doug Walker at YYZ, Vanguard, sept.85, p.44.

Scott, John, Doug Walker, Parachute, 40, sept.oct.nov.1985,
 p. 37-38.

Villodre, Nicolas, Christian Schad période dada, Photographies,
 Ass. française pour la diffusion du patrimoine photographique,
 mai 1985, p.26-27-28.

Pour informations: Galerie Séquence, 2419 St-Dominique (C.P. 54),
 Jonquière, Qué. G7X 7W4 Tel: 547-0013.
 Directeur de la galerie: Gilles Sénéchal: 548-3500
 Personne-ressource: Carol Dallaire: 547-9931

DOCUMENTATION: NIVEAU RÉGIONAL

Dallaire, Carol, Un papillon nommé Photographie (essai), Trafic, été 1985.

Sénéchal, Gilles, Michel Gauthier et autres, Sagné 1858-1950, Jonquière, 1978.

DOCUMENTATION AUDIO-VISUELLE

Série F:5.6, Production O.R.T.Q. (1977), Réalisation François Jobin,
Distribution Radio-Québec régional Alma.

CHOISIR LE TERME QUI CONVIENT LE MIEUX

TRÈS (1) NORMALEMENT (2) INSUFFISANT (3)

1- L'atelier est concentré	1 2 3
2- L'atelier demande beaucoup de travail	1 2 3
3- L'atelier tient compte de la créativité des participants	1 2 3
4- L'atelier est... technique	1 2 3
5- Les animateurs connaissent leur matière	1 2 3
6- Les animateurs sont disponibles	1 2 3
7- Les animateurs motivent les élèves (ou les enseignant(e)s)	1 2 3
8- Il y a beaucoup de participants par atelier	1 2 3
9- La matière est bien démontrée	1 2 3
10- Il y a suffisamment d'explications	1 2 3
11- Le côté technique est... poussé	1 2 3
12- Le côté artistique est... poussé	1 2 3
13- Il y a assez de temps de travail en chambre noire	1 2 3
14- Le vocabulaire technique est suffisant et adéquat	1 2 3
15- Les objectifs sont respectés	1 2 3
16- La matière est bien structurée	1 2 3
17- Le projet a sa raison d'être	1 2 3

COMMENTAIRES:

--