National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Acquisitions and Bibliographic Services Branch
Direction des acquisitions et des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

## NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

## AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

# DIDACTIQUE DES ARTS VISUELS AU PRIMAIRE EN ACADIE ET ART ACADIEN CONTEMPORAIN : ÉLABORATION D'UN DEVIS PÉDAGOGIQUE ETHNO-ESTHÉTIQUE.

Lise Robichaud

A Thesis

in

The Department

of

Art Education

Presented in Partial Fulfilment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy at
Concordia University
Montreal, Quebec, Canada

March 1994

© Lise Robichaud, 1994

National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Acquisitions and Bibliographic Services Branch
Direction des acquisitions et des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

THE AUTHOR HAS GRANTED AN IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE LICENCE ALLOWING THE NATIONAL LIBRARY OF CANADA TO REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY ANY MEANS AND IN ANY FORM OR FORMAT, MAKING THIS THESIS AVAILABLE TO INTERESTED PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA DE REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER OU VENDRE DES COPIES DE SA THESE DE QUELQUE MANIERE ET SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE CETTE THESE A LA DISPOSITION DES PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER THESIS. NEITHER THE THESIS NOR SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT MAY BE PRINTED OR OTHERWISE REPRODUCED WITHOUT HIS/HER PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE SA THESE. NI LA THESE NI DES EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU AUTREMENT REPRODUITS SANS SON AUTORISATION.

ISBN 0-315-97630-6

Canada

## ABSTRACT

Visual Arts Didactics at the Elementary Level in Acadie and Contemporary Acadian Art: Development of an Ethno-Aesthetic Course Plan.



Lise Robichaud, Ph.D.
Concordia University, 1994



The arrival of the visual arts within the Acadian people in New Brunswick is a recent phenomena and its development, among other things, can be encouraged by forming visual art teachers at the elementary level. In this perspective, we have thus tried to develop the content of a course in visual arts didactics at the elementary level by connecting Acadian culture and the contemporary visual arts.

Our basic hypothesis included the idea that it could be possible to bring Acadian students not specialized in visual arts to be initiated to the theories and teaching methods in this field. This would be achieved by preparing and testing a teaching unit with children starting from the artistic process of a contemporary Acadian artist.

The methods used were the deliberative approach for development research, life histories, the vignettes that reflect case studies, and concept analysis.

The research produced, as a result, an identification of two modern visions in the formation of visual art teachers in Acadie during the sixties, those of Eulalie Boudreau and Claude Roussel.

Case studies carried out in 1992 within two didactic courses in visual arts at the elementary level at Université de Moncton revealed a post-modern vision of artistic education in the formation of students at that level. A review of these two courses permitted the establishment of an education process comprising twenty steps.

The analysis of the concepts of Acadian culture and contemporary art resulted

in a definition of contemporary Acadian art, an art that embodies post-modern features and types of historical, intimate, social and ecological memories.

A review of the literature relating to culture and contemporary art in visual arts didactics lead to five different educational approaches permitting the insertion of contemporary Acadian art in artistic pedagogy. These approaches are the pedagogies of play, success, living culture, attention and creative process.

The different parts of the thesis end up in the development of a course plan in visual arts didactics at the elementary level in Acadie that integrates contemporary Acadian art. Finally, other areas of research are listed, among others, the possibilities of inter-cultural exchanges between different cultural groups in New Brunswick and elsewhere.

## RESUME

Didactique des arts visuels au primaire en Acadie et art acadien contemporain : élaboration d'un devis pédagogique ethno-esthétique.

Lise Robichaud, Ph.D.
Concordia University, 1994

L'arrivée des arts visuels chez le peuple acadien du Nouveau-Brunswick est un phénomène récent et son développement passe, entre autres, par la formation des enseignantes et des enseignants d'arts visuels du primaire. Ainsi, c'est dans cette perspective que nous avons cherché à développer le contenu d'un cours de didactique des arts visuels au primaire mettant en relation la culture acadienne et les arts visuels contemporains.

Notre hypothèse de départ comprenait l'idée qu'il serait possible d'amener des étudiantes et des étudiants de culture acadienne non spécialisés en arts visuels à s'initier aux théories et aux méthodes d'enseignement dans ce domaine. Et cela, en préparant et en expérimentant une unité d'enseignement avec des enfants en s'inspirant de la démarche artistique d'une ou d'un artiste acadien contemporain.

Les méthodes suivies furent l'approche réfléchie pour faire de la recherche développement, l'histoire de vie, l'esquisse pour témoigner des études de cas et la différenciation de genre pour analyser des concepts.

La recherche résulta en une identification de deux visions modernes de la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels en Acadie dans les années 1960, celles de Eulalie Boudreau et de Claude Roussel.

Les études de cas menées en 1992, à l'intérieur de deux cours de didactique des arts visuels au primaire à l'Université de Moncton, révélèrent une vision contemporaine de l'éducation artistique au niveau de la formation des enseignantes et

enseignants du primaire. Un retour sur ces deux cours permit d'établir une démarche pédagogique comprenant une vingtaine d'étapes.

L'analyse des concepts de culture acadienne et d'art contemporain aboutit à une définition de l'art acadien contemporain. Un art qui contient des caractéristiques du postmodernisme et des types de mémoires : historique, intime, sociale et écologique.

Une revue des écrits à propos de la culture et de l'art contemporain dans la didactique des arts visuels mena à cinq approches pédagogiques pouvant être utilisées pour insérer l'art acadien contemporain à la pédagogie artistique. Il s'agit des pédagogies du jeu, de la réussite, de la culture vivante, de l'expérimentation du regard et du processus de création.

Ces différentes parties de la thèse amènent le développement d'un plan de cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie intégrant l'art acadien contemporain.

Le mot de la fin soulève des avenues telles que la possibilité d'échanges interculturels entre les différents groupes culturels du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs.

À feu Marianne Johnson-Richard,
et à mes parents,
mes premiers guides en arts visuels.

Remerciements

Je tiens à remercier la professeure Elizabeth E. Sacca pour avoir su me diriger dans la rédaction de cette thèse de doctorat malgré les distances géographiques. Merci aussi au professeure Arpi Hamalian pour ses encouragements généreux et pour avoir accepté, avec la professeure Andrea Fairchild, de faire partie du comité de supervision.

Toute ma reconnaissance aux étudiantes et aux étudiants des cours d'Expression par l'art offerts à l'automne 1992 pour avoir participé à ce projet. Les travaux des enfants, sous leur supervision, témoignent d'un engagement sérieux. À Donald, Sasha, Renée, Danielle, Isabelle et Annika, j'adresse un merci particulier pour leurs réalisations artistiques qui illustrent cette thèse et témoignent que l'enseignement des arts visuels peut s'enrichir des processus de création en art contemporain.

À Marie-Hélène Allain et à Roméo Savoie, j'adresse des remerciements chaleureux pour s'être prêtés à une discussion au sujet de leurs démarches artistiques avec les étudiantes et étudiants du cours d'Expression par l'art.

Merci au personnel de la Galerie d'art de l'Université de Moncton où se sont déroulées les réflexions à propos de l'art acadien contemporain.

Je désire adresser des remerciements à Terry Graff, pour m'avoir fait découvrir sa notion d'art biorégional, ainsi qu'à la professeure Gilberte LeBlanc et à la Congrégation des Religieuses Notre-Dame-du-Sacré-Cœur à Moncton pour avoir partagé avec moi leurs souvenirs à propos de l'apport artistique et pédagogique de feu Sr Eulalie Boudreau.

Je tiens aussi à souligner la collaboration chaleureuse de l'artiste acadien Claude Roussel qui m'a gâtée du don de ses documents d'archives concernant son apport en enseignement des arts visuels en Acadie.

Je tiens à remercier Raymond Guy LeBlanc, mon mari, qui a su m'accompagner patiemment et me soutenir par des encouragements constants dans ce projet d'études.

Finalement, je voudrais rendre un hommage spécial à mes amies et particulièrement à Moniques Richard qui a su jouer le jeu de correspondante motivante tout au long de la rédaction de cette thèse. Merci aussi à Charlette Robichaud pour ses services de traitement de texte.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ..... viii

Chapitres

I. INTRODUCTION ..... 1

Inaccessibilité et non-représentativité des objets esthétiques ..... 3
Interpréter les objets esthétiques contemporains ..... 4
Arts visuels et milieu scolaire acadien ..... 5
Formation : avenue de reconstruction ..... 7

II. STRATÉGIES DE RECHERCHE ..... 8

Approche réfléchie ..... 8
Histoire de vie ..... 9
Étude de cas ..... 10
Analyse de concepts ..... 12
Plan de cours ..... 13

III. ANNÉES 1960 ET VISION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'ARTS VISUELS EN MILIEU CULTUREL ACADIEN ..... 16

Eulalie Boudreau : démarche artistique et pédagogique ..... 16
Claude Roussel : démarche artistique et pédagogique ..... 21

IV. VISION PERSONNELLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'ARTS VISUELS AU PRIMAIRE EN MILIEU CULTUREL ACADIEN ..... 28

Attentes ..... 29
Personnes impliquées dans le projet pilote ..... 29
Bilan des interventions ..... 32
Résultats ..... 38
Atelier I préparé et animé par Roger ..... 41
Atelier II préparé et animé par Maryline ..... 42
Atelier III préparé et animé par Betty ..... 43
Atelier IV préparé et animé par Denise ..... 44
Atelier V préparé et animé par Lynn ..... 45

Atelier VI préparé et animé par Charline ..... 46
Impact ..... 47
Réflexion personnelle ..... 51

V. CULTURE ET ART ACADIEN CONTEMPORAIN ..... 54

Peuple acadien : groupe minoritaire au Canada ..... 54
Définitions : culture, art contemporain et postmodernisme ..... 57
Modèle d'interprétation de l'art acadien contemporain ..... 66
Art acadien contemporain ..... 69

VI. CULTURE ET ART CONTEMPORAIN DANS LA DIDACTIQUE DES ARTS VISUELS ..... 71

Culture et didactique des arts visuels ..... 71
Art contemporain et didactique des arts visuels ..... 78
Actes pédagogiques, culture et art contemporain ..... 81

VII. DEVIS PÉDAGOGIQUE ETHNO-ESTHÉTIQUE ..... 91

Objectif général ..... 91
Thèmes à aborder ..... 92
Contenu spécifique ..... 92
Structure du cours ..... 94
Méthodes d'enseignement ..... 96
Moyens d'enseignement ..... 97
Évaluation des apprentissages ..... 98

VIII. CONCLUSION ..... 103

Appendices

1. SANS TITRE DE EULALIE BOUDREAU; PYRAMIDES DE CLAUDE ROUSSEL ..... 111

2. TRIO À CORDES DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN; BATEAU VERT DE ROMÉO SAVOIE ..... 113

3. PLAN DU COURS «EXPRESSION PAR L'ART» AUTOMNE 1992 ..... 115

4. LISTE DE RÉFÉRENCES DE TEXTES ET QUELQUES NOTES RELIÉES À L'ART ENFANTIN, AUTOMNE 1992 ..... 131

5. EXAMEN DU COURS «EXPRESSION PAR L'ART» À PARTIR DE JOE LA CANNE DE L'ARTISTE ACADIEN YVON GALLANT, AUTOMNE 1992 ..... 141

6. MODÈLE DE PROPOSITION D'ANIMATION, AUTOMNE 1992 ..... 145

7. LECTURES SUPPLÉMENTAIRES, AUTOMNE 1992 ..... 148

8. RÉALISATION ARTISTIQUE DE DONALD, 7 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN, LE CIRQUE DU MAL-ROCHER ..... 150

9. RÉALISATION ARTISTIQUE DE SASHA, 9 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN, CO-VIE ..... 152

10. RÉALISATION ARTISTIQUE DE ANNIKA, 10 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN, TRIO À CORDES .... 154

11. RÉALISATION ARTISTIQUE DE RENÉE, 6 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE ROMÉO SAVOIE, SCEAU DU DRAGON ..... 156

12. RÉALISATION ARTISTIQUE DE DANIELLE, 10 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE ROMÉO SAVOIE, ICARE ..... 158

13. RÉALISATION ARTISTIQUE DE ISABELLE, 12 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE ROMÉO SAVOIE, AU DESSUS TOUT ..... 160

BIBLIOGRAPHIE ..... 162

# CHAPITRE I

# INTRODUCTION

La culture d'un peuple s'exprime, entre autres, par les arts visuels. Cette forme de langage, qui est innée chez les enfants, peut se développer par une éducation artistique. Cette formation, lorsqu'elle se fait à l'école, relève soit de personnes spécialisées en arts visuels et en enseignement, soit des personnes formées uniquement en enseignement.

Dans les deux cas, la tâche de l'enseignante et de l'enseignant consiste à mettre en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement des apprenantes et des apprenants en arts visuels. Par exemple, les arts visuels peuvent s'enseigner par des activités de discussion à propos du sens des œuvres d'art et par des activités pratiques en atelier où les idées sont exprimées par des réalisations artistiques. En milieu universitaire canadien, la formation des specialistes en enseignement des arts visuels relève souvent des départements d'arts visuels alors que la formation des généralistes relève de départements à l'intérieur des Facultés des sciences de l'éducation. Par exemple, au Nouveau-Brunswick, à l'Université de Moncton, c'est le département d'apprentissage et enseignement qui offre le cours de didactique des arts visuels au primaire pour les enseignantes et enseignants francophones en formation.

C'est dans ce contexte d'enseignement que nous voulons développer un devis pédagogique ethno-esthétique. En comprenant le langage artistique de leur milieu culturel, les futurs enseignants et enseignantes du primaire seraient peut-être amenés

à apprécier les créations en arts visuels et à reconnaître la nécessité de l'éducation artistique dans le développement global de l'élève. Par le fait même, ces personnes amèneraient les enfants à apprécier les expériences et les façons de voir le monde chez les autres et à s'interroger sur ces dernières. Par exemple, l'art acadien contemporain pourrait servir de point de départ pour assurer la formation artistique des généralistes en milieu universitaire francophone au Nouveau-Brunswick. Ainsi, des œuvres d'art originales seraient accessibles et aideraient les apprenantes et les apprenants à réaliser que les arts visuels témoignent de la culture acadienne.

Ce sujet sera traité sous l'angle d'un développement de devis pédagogique ethno-esthétique en relation avec l'art acadien contemporain. Pour y arriver, voici les différentes articulations du devis : la problématique sera présentée; les méthodologies seront identifiées; une réflexion portera sur le contenu des cours de didactique des arts visuels au Centre universitaire de Moncton; un projet-pilote montrera ce qui se passe lorsqu'un cours de didactique des arts visuels est développé en tenant compte de l'art acadien contemporain; des théories donneront un sens à ces connaissances et un plan de cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie sera développé.

Commençons d'abord par poser les questions qui amèneront à définir les assises du problème. Puisque la didactique des arts visuels au primaire et l'art acadien contemporain forment le thème de notre recherche, la question posée est la suivante : Pourquoi et comment intégrer l'art acadien contemporain à l'intérieur des cours de formation en pédagogie artistique au primaire en Acadie? Quelles seraient les théories et les pratiques d'enseignement à intégrer à un cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie dans le cadre d'une orientation pédagogique ethno-esthétique?

Ces deux questions spécifiques concernent la formation des enseignantes et des enseignants non spécialisés en arts visuels au primaire en milieu acadien. L'information qui suit explique pourquoi il est nécessaire de réaliser cette recherche et d'en connaître

les résultats. Les problèmes soulevés concernent les œuvres d'art présentées aux enfants, l'interprétation des objets esthétiques, les objectifs de l'école publique au Nouveau-Brunswick et la réalité dans les écoles acadiennes ainsi que la formation artistique des généralistes en Acadie.

Inaccessibilité et non-représentativité des objets esthétiques.

Les objets esthétiques en arts visuels exposés dans les galeries d'art ainsi que dans les musées ne sont pas très accessibles aux personnes qui vivent dans des régions éloignées des grands centres. De plus, les objets esthétiques provenant de groupes minoritaires n'ont pas toujours une place dans les musées canadiens. Par exemple, la Galerie nationale à Ottawa se réserve-t-elle un espace pour exposer des œuvres provenant du milieu culturel acadien? Cette non-représentativité se manifeste aussi dans la documentation pédagogique accessible au pays.

De plus, un regard posé sur les reproductions d'œuvres d'art utilisées dans le but d'initier les enfants au monde des arts visuels, nous amène à constater qu'en Occident, on présente surtout l'art du passé et d'ailleurs. Cela exclut l'art d'ici et l'art contemporain.

Le contenu des livres d'art pour enfants est axé principalement sur les œuvres d'artistes très connus dont les œuvres se retrouvent dans les grands musées nationaux. Puisque ce sont ces reproductions d'œuvres d'art qui, dans les cours d'arts visuels en milieu scolaire servent pour faire l'éducation artistique des enfants, il y a exclusion des créations artistiques de plusieurs voix culturelles.

Un sondage effectué aux États-Unis démontre, en effet, que l'art le plus fréquemment présenté en milieu scolaire est celui des artistes dits «célèbres» (Chapman 1990). Et un examen du résumé du contenu des programmes d'études

canadiens en enseignement des arts visuels (Booth et Reynolds 1983) nous amène à constater la même chose.

Finalement, les reproductions des objets esthétiques en arts visuels proposés pour le milieu scolaire dépassent rarement la période de l'art moderne et les créations artistiques originales sont inaccessibles aux personnes habitant en dehors des grands centres. Cela crée un problème de fréquentation, ce qui n'aide pas au développement artistique et esthétique des enfants.

Interpréter les objets esthétiques contemporains.

Chaque personne peut développer des habiletés à s'exprimer par les arts visuels et à parler à propos des objets esthétiques (Parsons 1987). Un moyen efficace pour y arriver consiste à amener les enfants à interpréter des œuvres d'art.

En effet, d'après Bourdieu et Darbel (1969), la fréquentation des créations en arts visuels aide au développement artistique et esthétique de l'enfant. Selon ces deux sociologues, l'acte de connaissance des œuvres d'art permettrait de dépasser le niveau de raisonnement affectif dans l'activité d'appréciation esthétique.

Dans cette même optique, Irving Sandler (1973) ajoute que la fréquentation des créations culturelles peut se faire en commençant par l'observation objets esthétiques contemporains en arts visuels. Il propose de développer des devis pédagogiques à partir de l'art qui nous est contemporain. Ainsi, l'apprenante et l'apprenant seraient amenés à comprendre l'art de leur époque avant d'aborder l'art du passé. Cette approche pédagogique en étude des objets esthétiques s'intègre dans le postmodernisme en étude des arts visuels qui valorise l'art des femmes, l'art des groupes minoritaires et des groupes culturels.

L'interprétation des objets esthétiques contemporains nécessite une méthode de lecture. À ce sujet, une enquête menée par Gray et MacGregor (1991) a démontré que

le modèle d'analyse critique élaboré par Edmund B. Feldman (1969) est le plus utilisé dans les écoles canadiennes. Il s'agit d'un modèle d'analyse inspiré d'une théorie développée par M. Weitz en 1964 (Barrett 1992). Basé sur les étapes d'information, de description, d'interprétation et d'évaluation ce modèle repose sur les éléments formels en arts visuels, ce qui le rend efficace pour analyser l'art moderne. Par contre, en ignorant l'aspect contextuel, il s'avère incomplet pour interpréter les objets esthétiques contemporains.

## Arts visuels et milieu scolaire acadien.

Un document présentant la mission de l'école publique au Nouveau-Brunswick vient tout juste d'être publié par le ministère de l'Éducation (1993a). On y propose que la programmation scolaire soit équilibrée de manière à appuyer le développement intellectuel, physique, esthétique, moral et social de tous les élèves de la province. Ce document précise que la langue et la culture sont les principaux axes autour desquels doivent se faire l'apprentissage et l'enseignement. Voici un extrait du document :

> Le système d'éducation publique de langue française doit faire en sorte que l'élève acquière et maintienne la fierté de sa langue et de sa culture et reconnaisse en ces dernières des éléments clés de son identité et de son appartenance à une société dynamique, productive et démocratique. (p. 5)

Une autre composante de la mission consiste à amener les élèves à acquérir les connaissances, les attitudes et les valeurs reliées aux arts visuels, à la musique, au théâtre et aux autres modes d'expression artistique. Si les arts visuels et les autres modes d'expression artistique sont des langages culturels, alors pourquoi ne sont-ils pas intégrés dans la formation des enfants?

La raison qui nous amène à cette question c'est que la réalité scolaire diffère de l'objectif que s'est donné la mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick. Par exemple, l'identité culturelle acadienne n'est pas intégrée à l'intérieur des cours

d'arts visuels dans les écoles acadiennes. Une enseignante du secondaire, Huguette Desjardins, traduit cette réalité par le témoignage suivant :

> Les districts scolaires coupent les budgets et les cours d'art et de musique sont abolis, et lorsque ces options se donnent, cela tient du miracle et de la détermination des élèves qui exigent ces cours. Le mépris général du monde de l'enseignement rend toute pratique pédagogique des arts et par les arts une parodie. (1993, 33)

Les enseignantes et enseignants des écoles francophones du Nouveau-Brunswick doivent se débrouiller avec des documents de travail provisoires qui ne tiennent pas compte de la culture acadienne. Dans le livre Voir l'art (Robichaud 1990a), on peut lire une analyse des documents des années 1960 et 1970 qui révèlent une absence de composante culturelle acadienne dans l'enseignement des arts visuels chez les francophones du Nouveau-Brunswick.

Aujourd'hui, une autre analyse (Charette 1993) révèle que la situation n'a guère changé. Voici ce que Luc Charette conclut à propos de la synthèse du contenu des futurs programmes cadres et guides pédagogiques en arts visuels pour les écoles acadiennes :

> Si, dans le cadre de son programme pour l'enseignement des arts plastiques, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick désire offrir aux élèves des expériences esthétiques qui favorisent le développement d'une perception esthétique de l'environnement social, il se doit d'utiliser les ressources du milieu. (p. 69)

En intégrant l'art acadien contemporain dans les programmes cadres et dans les guides pédagogiques en arts visuels destinés aux francophones du Nouveau-Brunswick, l'éducation participerait à l'identité culturelle du peuple acadien. En plus d'œuvrer au niveau des documents de travail en arts visuels, ne devrait-on pas repenser la formation des enseignantes et des enseignants d'arts visuels du primaire?

Formation : avenue de reconstruction.

Dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, l'enseignement des arts visuels au primaire relève principalement d'enseignantes et d'enseignants non spécialisés en pédagogie artistique. Dans leur formation en enseignement à l'Université de Moncton, il n'y a qu'un cours obligatoire en didactique des arts visuels. La description n'a pas changé depuis des années; elle est formulée de la façon suivante dans le Répertoire des cours de l'Université :

> Ce cours vise à aider le futur enseignant.e à découvrir le rôle de l'expression par l'art dans le développement de l'enfant. Il s'ensuit que l'étudiant ou l'étudiante devra apprendre pourquoi, quand et comment se servir des techniques appropriées aux niveaux du préscolaire et de l'élémentaire. (Secrétaire général et responsables des registrariats 1992, 281)

Dans cette description, le concept d'expression par l'art ainsi que les mots *développement* et *technique* traduisent une vision des années 1960 puisque l'accent est placé sur la création pratique en atelier. Une vision plus actuelle de ce cours pourrait inclure les concepts d'art contemporain et de culture.

Pour ce faire, nous tenterons de développer un cours de didactique des arts visuels au primaire avec une orientation pédagogique ethno-esthétique. En réfléchissant sur le contenu théorique et pratique d'un cours de formation en enseignement des arts visuels au primaire, nous espérons participer au développement artistique en milieu culturel acadien.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective de compréhension inter-culturelle en milieu scolaire en commençant par la culture acadienne, une des voix multiples à l'intérieur du champ de l'art au Nouveau-Brunswick et au pays. Concrètement, il s'agira d'élaborer un devis pédagogique destiné à la formation des enseignantes et enseignants du primaire en Acadie. L'orientation méthodologique que nous suivrons tout au long de cette thèse relève de la recherche développement. Le chapitre qui suit explique en détails les stratégies de recherche qui seront utilisées.

# CHAPITRE II

# STRATÉGIES DE RECHERCHE

La problématique que nous venons de présenter nous amène à développer un devis pédagogique pour lequel nous ferons appel à la recherche développement. Au sujet de ce type de recherche, Laurence Stenhouse (1981) nous rappelle que la personne-enseignante devient membre de la communauté scientifique en œuvrant à la recherche dans le laboratoire qu'est son local d'enseignement.

La personne-enseignante-chercheure œuvrant à la création de devis pédagogiques est amenée à développer soit une étape d'activité particulière d'apprentissage, une activité d'apprentissage, une leçon, un cours complet ou bien un guide pédagogique, c'est-à-dire un support relié directement à un programme d'études (Proulx et Gingras, 1986). Ici, il s'agit d'identifier une stratégie de développement d'un cours complet. Cette stratégie de recherche intégrera l'approche réfléchie, l'histoire de vie, l'étude de cas, l'analyse de concepts et le développement d'un plan de cours.

## Approche réfléchie.

Decker Walker (1990) propose une méthode de développement qu'il appelle en anglais *The deliberative approach*. Nous traduisons cette appellation par l'expression *approche réfléchie*.

Cette méthode de développement d'un cours complet passe par quatre étapes : premièrement, la présentation critique des programmes existants afin d'en déceler les composantes ainsi que les carences; deuxièmement, la présentation d'une autre vision d'un devis pédagogique; troisièmement, l'analyse des concepts qui mène à penser

qu'un tel devis est possible et souhaitable; quatrièmement, la présentation d'un plan pour transformer ces idées en documentation utilisable à la fois par la personne-enseignante et la personne-apprenante. Dans le cadre de cette thèse, la présentation critique des programmes existants prendra la forme d'une recherche historique qui nous amènera à découvrir, par l'histoire de vie, quelle était la vision de l'enseignement des arts visuels dans la formation des enseignantes et enseignants en Acadie.

## Histoire de vie.

*L'histoire de vie* est un moyen pour étudier l'impact des expériences personnelles sur les institutions (Chalifoux 1992). Cette approche a été utilisée pour apprendre comment étaient formés les enseignantes et les enseignants d'arts visuels en Acadie durant les années 1960. La collecte de données dans cette approche méthodologique a pris la forme d'entrevues. Une fois la rédaction terminée, le sujet, ou une personne proche du sujet, a fait la lecture du texte. L'histoire de vie, transplantée dans le cadre de recherche historique, nécessite d'autres techniques de collecte de données. Par exemple, la technique de collecte des évidences physiques peut passer par des livres, journaux intimes, conférences et autres.

Puisque nous cherchions à définir l'approche artistique et pédagogique de deux professeurs en didactique des arts visuels en Acadie, Eulalie Boudreau et Claude Roussel, nous avons eu recours aux archives acadiennes de l'Université de Moncton et aux archives de la Congrégation des Religieuses Notre-Dame-du-Sacré-Cœur de Moncton. La recherche en archives est donc venue s'ajouter aux entrevues.

Bref, cette recherche historique a nécessité un choix de méthodes d'analyses, une délimitation de l'étude, une identification des structures de signification et une rédaction des découvertes sous forme textuelle (Hamblen 1985). Elle a aussi révélé le type de classement au niveau de la contribution des expériences personnelles de Boudreau et de Roussel.

Georgia Collins et Renee Sandell (1984) disent que le premier type de classement regroupe les enseignantes et enseignants d'arts visuels reconnus officiellement. Voici leur définition : «Mainstream contributions to art education are those recognized by standard historical accounts of the field or paralleling their place in official recognition structures.» (p. 114)

Le deuxième type de classement regroupe les enseignantes et enseignants d'arts visuels qui ne sont pas reconnus officiellement. Voici la définition de Collins et Sandell :

> Hiddenstream contributions often occur at local, grassroots level. They are personal, sometimes known only to a few people, or they may be cooperative, shared achievements. Hiddenstream contributions often seem anonymous to those outside a local area because they are rarely documented in standard written sources or journals that have a national leadership. (p. 115)

Ce type de classement permet de sortir de l'ombre des personnes ayant participé au développement artistique dans leur communauté. Par exemple, en Acadie, Eulalie Boudreau et Claude Roussel font partie du *hiddenstream* en enseignement des arts visuels. Par une analyse de leur approche pédagogique, on arrive à comprendre la philosophie à la base de la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels en Acadie. C'est le moyen que nous avons pris pour obtenir un aperçu du contenu des programmes existants dans les cours de didactique des arts visuels au primaire au Centre universitaire de Moncton dans les années 1960.

## Étude de cas.

Afin de présenter une autre vision d'un cours de didactique des arts visuels en Acadie, un projet-pilote a été mené au Centre universitaire de Moncton. Il s'agissait d'une étude de cas auprès de deux groupes-classes où nous avons agi en tant que personne-enseignante-chercheure. Comme procédure de collecte et d'analyse de données, nous nous réferons à Matthew B. Miles (1990). En anglais, la méthode qu'il

a développée s'intitule *vignette* et se définit comme étant un sommaire donnant un aperçu général sur un thème ou un sujet particulier. Le mot *vignette* n'ayant pas le même sens en français, nous utilisons le mot *esquisse* qui semble plus approprié comme traduction puisqu'il comporte la notion de notes indiquant l'essentiel d'un travail.

La méthode d'esquisse requiert une collaboration entre une personne-sujet et une personne-enseignante-chercheure. Cette méthode convient aux projets de courte durée car l'esquisse ne demande pas trop de temps. Toutefois, elle compte plusieurs étapes.

D'abord, la personne intéressée à participer à une recherche est invitée à identifier une situation récente et positive dans son champ d'action. Ensuite, il y a une étape de rédaction qui, selon Miles, prend environ deux heures. Cet exercice d'écriture libre traite du contexte, des attentes, des personnes impliquées, des actions, des résultats, des impacts, des explications et d'autres détails. Puis, la personne-enseignante-chercheure fait une lecture du texte et y inscrit commentaires et questions pour ensuite retourner le texte à la personne-sujet. Par la suite, les deux parties discutent de cette étape pendant une trentaine de minutes. Cette fois-ci, la personne-enseignante-chercheure produit une version révisée et élargie de l'esquisse et la retourne à la personne-sujet pour être examinée à nouveau. Encore une fois, les deux parties discutent ensemble de l'esquisse et finalement, une version, avec des pseudonymes, est mise en circulation auprès de personnes impliquées dans le même champ d'action.

Miles spécifie qu'une esquisse peut facilement être biaisée dans sa rédaction comme dans le cas où une personne-sujet éviterait de traiter d'un aspect particulier de son expérience. Par contre, il souligne que la méthode d'esquisse a comme avantage d'évoquer les sentiments et les pensées qui accompagnent des actions. De plus,

l'esquisse, comme le rapporte l'auteur, est une méthode plus efficace que celle des incidents critiques : «Vignettes also have a good deal of research potential. They provide rich data that go considerably beyond the critical incident technique originally developed by Flanagan (1954).» (Miles 1990, 41).

En décrivant une série d'événements dans un contexte donné, Miles affirme qu'il est possible de déduire des influences causales. Tel qu'il l'ajoute dans le paragraphe suivant, un regard porté sur plusieurs esquisses permet de dépasser le niveau d'énumération d'épithètes : «By looking across several vignettes, it is possible to generalize about the dynamics of professional intervention, rather than merely tabulate attributes, traits, or skills.» (p. 41).

Matthew B. Miles considère que cette approche méthodologique s'avère particulièrement efficace lorsqu'utilisée dans un contexte d'évaluation de programmes ou de stages. C'est pourquoi l'esquisse semble être un moyen très indiqué pour rendre compte de l'exploration d'un plan de cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie dans le but de montrer une vision personnelle d'un devis pédagogique.

## Analyse de concepts.

Après le projet-pilote, il s'agissait de réfléchir pour voir si un cours de didactique des arts visuels intégrant l'art acadien contemporain était possible et souhaitable. Pour ce faire, les concepts de culture et d'art contemporain dans la didactique des arts visuels ont été analysés. Cette analyse conceptuelle était utile afin d'élaborer la plate-forme théorique s rvant de base au développement du devis pédagogique ethno-esthétique.

Faire une analyse conceptuelle, c'est argumenter en partant du sens des mots et de la nature des mots. Bien qu'il existe plusieurs méthodes d'analyse de concepts, nous avons opté pour la stratégie analytique suivante : *différenciation de genre* (Soltis 1978). Cette approche consiste à montrer les différences entre quelques concepts semblables.

La stratégie d'analyse de concepts par différenciation de genre est utilisée lorsqu'un concept semble avoir plusieurs sens. D'après Soltis, cette forme d'analyse part d'une interrogation à propos des significations fondamentales et différentes d'un concept étudié. La réponse à cette question s'obtient par une démarche qui comprend les quatre étapes suivantes : recherche d'exemples des formes principales d'utilisations courantes du concept; classification intuitive et catégorisation des formes d'utilisations selon leurs types; détermination des caractères distincts de ces types afin de séparer clairement les catégories; analyse des types élaborés au moyen d'exemples et de contre-exemples avec réduction des relations à l'essentiel. Cette stratégie analytique montre comment présenter clairement une idée de l'étendue et de la diversité des sens attribués aux concepts. Ici, nous avons porté une attention particulière aux concepts de culture acadienne et d'art contemporain.

## Plan de cours.

Les idées développées dans la partie précédente doivent ensuite être transformées en une documentation utilisable par la personne-enseignante et la personne-apprenante. Ainsi, il s'agissait de développer un plan de cours complet, c'est-à-dire un devis pédagogique, élaboré en quatre étapes.

La première étape consiste à identifier les attentes, c'est-à-dire les objectifs généraux, la deuxième étape, le contenu, c'est-à-dire l'énumération des points principaux en soulignant où sera mis l'accent. La troisième étape identifie la structure et les stratégies pédagogiques, c'est-à-dire la détermination des attentes et du contenu organisés autour du focus, des principes et de l'horaire. Cette troisième étape du plan de cours vise à définir un principe d'organisation à suivre (Walker 1990). En procédant soit du simple au complexe, soit du connu à l'inconnu, soit d'un ensemble à une partie ou du concret à l'abstrait, le plan de cours présente une structure hiérarchique en commençant par la présentation des notions de bases prérequises. Finalement, la

quatrième étape du développement du plan de cours consiste à énumérer et décrire les raisons qui justifient les facteurs d'environnement d'apprentissage, le climat social désiré, les méthodes d'enseignement, les modes et moyens de présentation sans oublier les types d'activités.

Nous faisons également référence à une autre démarche de préparation d'un nouveau cours. Il s'agit de la démarche linéaire développée par Richard Prégent (1990) dont l'approche ressemble à celle proposée par Walker. Premièrement, il y a rédaction de l'objectif général; deuxièmement, formulation des thèmes à aborder; troisièmement, détermination du contenu spécifique; quatrièmement, choix de méthodes d'enseignement; cinquièmement, établissement des moyens d'enseignement et sixièmement, évaluation des apprentissages.

L'objectif de cette thèse est d'élaborer un devis pédagogique ethno-esthétique et le moyen que nous prenons pour y arriver s'intitule l'approche réfléchie. Cette approche nécessite quatre stratégies : l'histoire de vie, l'étude de cas, l'analyse de concepts et le développement d'un plan de cours. L'histoire de vie est utilisée afin de constater comment étaient formés les enseignantes et enseignants d'arts visuels à l'Université de Moncton durant les années 1960. L'étude de cas sert à présenter une vision contemporaine d'un cours de pédagogie artistique en milieu minoritaire et l'analyse de concept amène à réfléchir sur la possibilité et la nécessité d'un devis pédagogique ethno-esthétique en milieu culturel acadien. Toutes ces phases forment le développement d'un cours complet, plus précisément, l'élaboration du devis pédagogique ethno-esthétique pour le milieu culturel acadien.

Puisque cette élaboration passe d'abord par une compréhension du contenu des premiers cours de didactique des arts visuels en Acadie, nous présentons ensuite la

philosophie de deux pionniers en enseignement des arts visuels au Centre universitaire de Moncton, soit Eulalie Boudreau et Claude Roussel.

## CHAPITRE III

## ANNÉES 1960 ET VISION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'ARTS VISUELS EN MILIEU CULTUREL ACADIEN

Il y a de cela vingt-cinq ans, les francophones du Nouveau-Brunswick avaient accès, pour la première fois, à des cours en français portant sur la didactique des arts visuels. Ces cours furent développés et enseignés par deux artistes d'origine culturelle acadienne, Eulalie Boudreau et Claude Roussel.

Feue Eulalie Boudreau, artiste peintre, œuvra à la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels du primaire. Claude Roussel, artiste sculpteur, œuvra à la formation des artistes et des spécialistes en enseignement des arts visuels.

La méthode d'histoire de vie est le moyen utilisé ici pour étudier l'apport de ces deux artistes et professeurs d'université. Nous croyons pouvoir ainsi identifier la philosophie de l'enseignement des arts visuels qui était à la base des cours de didactique des arts visuels au centre universitaire de Moncton vers la fin des années 1960.

### Eulalie Boudreau : démarche artistique et pédagogique.

Eulalie Boudreau (1910-1988), ou Sœur Marie-Annonciade, est née à Petit-Rocher au Nouveau-Brunswick. Elle fut membre de la congrégation des Sœurs Notre-Dame-du-Sacré-Cœur pendant 62 ans et elle enseigna dans les écoles secondaires 1er cycle de Moncton (1931-1967). Elle œuvra également en création picturale et au niveau de la formation des enseignantes et enseignants du primaire en Acadie.

Pour comprendre l'importance de cette artiste-enseignante au Nouveau-Brunswick, il nous faut situer le contexte. Il faut d'abord dire que les francophones ont attendu longtemps la venue d'une École Normale de langue française avant de recevoir une formation dans leur langue. Cette École Normale fut fondée en 1968. Puis, en 1973, elle fut fusionnée avec certains départements de l'Université de Moncton pour devenir la Faculté des sciences de l'éducation (LeBlanc et Godin 1993).

C'est dans ce contexte que se situe le travail pédagogique d'Eulalie Boudreau. Elle enseigna des cours de pédagogie artistique à plusieurs étudiantes et étudiants de l'École Normale entre 1968 et 1972 ainsi qu'à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en 1973.

Sa formation d'artiste débuta à Moncton avec l'aide de Gertrude Godbout. Cette enseignante, appelée aussi Sœur Marie Léonide, avait étudié les arts visuels à Mount Allison University à Sackville. Elle enseigna des cours de peinture et de gravure à Eulalie Boudreau au Collège Notre-Dame d'Acadie à Moncton.

Ensemble, elles allèrent ensuite suivre des cours d'arts visuels à l'Université Queen's, à Kingston, en Ontario, en 1954. Par après, Eulalie Boudreau y retourna tous les étés jusqu'en 1963. De l'été 1964 à 1965, elle alla étudier les arts visuels à l'Ontario College of Art à Toronto. Ces trajets furent rapportés plus tard dans un journal anglophone de Moncton. Voici un extrait provenant du cahier culturel (non paginé) de ce journal :

> Her interest in art began many years ago when she accompanied another teaching nun to an art course in Kingston, Ontario. She became so involved with art that she returned to Queen's University for the next eight summers to take six week courses. (Leslie 1974)

Tous ces cours, ainsi que plusieurs visites de musées en Europe en 1968 et aux États-Unis en 1969, amenèrent Eulalie Boudreau à développer son art qu'elle pratiquait à longueur d'année. L'été, elle peignait à Grande-Digue dans une ancienne grange

devenue un atelier de peinture, et les mois d'hiver, au couvent Sainte-Hélène à Moncton.

Tout comme le lui avait enseigné Gertrude Godbout, elle trouvait sa source d'inspiration dans l'observation de la nature. Cela se voit dans les premiers tableaux figuratifs d'Eulalie Boudreau qui représentent les marais de la ville de Moncton. Comme plusieurs artistes acadiennes et acadiens, le poète et philosophe Raymond Guy LeBlanc a étudié les arts visuels avec Gertrude Godbout alors qu'il était adolescent. Il se rappelle que la classe de dessin sortait souvent pour dessiner à l'extérieur du Collège qui se trouvait près du marais. Tout comme les artistes impressionnistes, la classe allait peindre à l'extérieur (LeBlanc 1993).

Après plusieurs cours en Ontario, les objets esthétiques réalisés par Eulalie Boudreau présentèrent des qualités non figuratives. Au sujet de cette phase artistique, Claude Roussel nous raconta lors d'une conversation téléphonique qu'Eulalie Boudreau œuvrait déjà dans un style abstrait alors qu'elle était étudiante dans ses cours en arts visuels à l'Université de Moncton vers la fin des années 1960 (Roussel 1993a). Et, en 1965, l'approche non-figurative d'Eulalie Boudreau avait été remarquée par Jean-Paul Morisset (1965) de la Galerie nationale du Canada.

Bien qu'Eulalie Boudreau eût commencé sa carrière de peintre et de professeure de pédagogie artistique après de nombreuses années dans les écoles publiques, sa production artistique fut assez abondante. Aujourd'hui, ses peintures se retrouvent dans des collections publiques, par exemple dans la collection permanente de la Galerie d'art de l'Université de Moncton et dans diverses collections privées au pays.

Elle sut intégrer son travail artistique à son milieu de travail à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton. Dès 1969, elle prêta de ses tableaux à l'École Normale dans le but de décorer l'édifice qui est devenu depuis, le Pavillon Jeanne-de-Valois. Ces œuvres, majoritairement picturales, présentent, entre autres,

des collages non figuratifs réalisés avec des matériaux récupérés. Par exemple, elle réalisa un collage d'agrafes qui, auparavant, faisaient partie des costumes de religieuses, puis elle couvrit ce collage grand format de couleurs primaires et secondaires (voir Appendice 1). Cette œuvre, appelée Sans titre (Boudreau 1969), est exposée au département d'apprentissage et enseignement au Centre universitaire de Moncton. Elle mesure environ 3 mètres sur 2 mètres.

Très active, Eulalie Boudreau s'impliqua dans diverses associations. Par exemple, elle représenta la province à la conférence annuelle de l'association Canadian Artist Representation qui eut lieu à Toronto en 1973.

Un des mérites d'Eulalie Boudreau fut de participer à la construction du champ de l'art des années 1970 en Acadie (Chiasson 1986, 13). Par exemple, elle occupa le poste de conservateure à la Galerie d'art de l'Université de Moncton de 1977 à 1980. Elle prit aussi la parole publiquement pour défendre une position démocratique de l'art. À ce sujet, un journal anglophone de Moncton, dans un cahier culturel (non paginé), rapporte des propos d'Eulalie Boudreau issus d'une conférence donnée aux membres de la Moncton Art Society à Moncton en janvier 1974 : «It's a tragedy, says Sister Boudreau, that only the elite and the well-recognized are allowed to exhibit their work. Art belongs to everyone and we should encourage the not so-talented also.» (Boudreau 1974).

La philosophie de cette enseignante, devenue artiste et professeure de pédagogie artistique, était aussi axée sur l'importance du développement des talents artistiques des enfants. Pour elle, il était important d'enseigner les arts visuels aux enfants dans le but de développer leur personnalité en les amenant à expérimenter les matériaux et à s'exprimer par l'art. Elle s'expliquait ainsi : «It's a way for children to express themselves.» (Leslie 1974).

L'exploration pratique en atelier était centrale dans son approche pédagogique en arts visuels au primaire. Elle disait à ses étudiantes et étudiants : «Si tu veux savoir comment tu peux le faire, essaie.» (Boudreau 1976, 12). Jeanette Cormier, étudiante dans le cours d'Eulalie Boudreau dans les années 1970, témoigne de la façon suivante :

> Elle nous disait : «Une chose importante quand vous ferez de l'art avec vos élèves c'est de leur donner du temps et leur laisser le temps d'expérimenter le matériel. Quand le matériel est apprivoisé, quand je le connais bien, que je me suis fait à lui, que je suis capable de le manipuler, le toucher comme je le veux c'est alors que je suis confiant(e) avec ce matériel que j'ai dans les mains alors je suis capable de m'exprimer, de créer ce que je veux en toute liberté, de laisser dire ce qui est en moi. Cet espace d'observation, cet espace d'apprivoisement avec le matériel est très important pour créer une œuvre d'art. Si vous faites cela avec vos élèves vous verrez la différence,» ne cessait-elle de répéter. (Cormier 1993)

L'accent était placé sur l'exploration des matériaux et les étudiantes et étudiants qui assistaient à ses cours de pédagogie artistique étaient invités à offrir une de leurs réalisations artistiques afin de les exposer sur les murs à la Faculté des sciences de l'éducation. D'après Leslie (1974), le but était d'amener le public à apprécier les qualités plastiques dans les créations étudiantes et à amener les gens à réaliser l'importance des arts visuels dans la vie des adultes et des enfants.

En plus de ce travail de sensibilisation du public, Eulalie Boudreau s'engagea dans les associations reliées à la pédagogie artistique. Par exemple, on la retrouve à titre de déléguée provinciale au Congrès de la Société canadienne d'éducation par l'art en 1969, et au Congrès annuel de 1973 à Régina.

En résumé, l'importance de cette Acadienne dans le champ de l'art au Nouveau-Brunswick tient, entre autres, au fait qu'elle fut la première francophone à œuvrer en pédagogie artistique dans la formation des enseignantes et enseignants du primaire au niveau de l'École Normale et de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton. Son approche artistique et pédagogique s'inspirait de l'art moderne et elle

donna le titre d'*Expression par l'art* au cours de didactique des arts visuels au primaire en milieu universitaire acadien.

En ce qui concerne la formation des spécialistes en arts visuels à l'Université de Moncton, cette responsabilité relève d'une autre Faculté et d'un autre département. Depuis les années 1960, c'est au département d'arts visuels à la Faculté des arts que sont formés les artistes spécialisés en enseignement des arts visuels et le pionnier dans ce domaine s'appelle Claude Roussel. Tout comme Eulalie Boudreau, ce professeur d'arts visuels a su imposer une vision moderne à la pédagogie artistique en Acadie.

Claude Roussel : démarche artistique et pédagogique.

Né en 1930 à Edmundston au Nouveau-Brunswick, Claude Roussel fut initié aux techniques de la sculpture dès son adolescence par l'enseignant d'arts visuels, Paul Carmel Laporte. Ancien collègue du sculpteur Alfred Laliberté, Laporte fut d'abord sculpteur sur bois puis médecin, et enseignant d'arts visuels (Laurette 1993). Roussel raconte ceci au sujet de son développement artistique alors qu'il était enfant :

> Très jeune, j'ai abordé la sculpture sur bois avec comme principales sources d'inspiration la pêche et la chasse, que pratiquait mon père, les chevaux de course et les illustrations de l'*Encyclopédie de la Jeunesse*. La rencontre du docteur Laporte, lui-même sculpteur à ses heures, m'a fourni une première perception du métier et m'a encouragé à développer une technique plus élaborée. (Chiasson et Laurette 1985, 9)

L'approche pédagogique de Laporte était basée sur la créativité puisqu'il invitait ses élèves à faire preuve d'imagination et à inventer des créations nouvelles (Laurette 1993). À l'âge de 20 ans, Claude Roussel alla étudier six ans à l'École des beaux-arts de Montréal où il obtint un diplôme de professorat en dessin en 1955 et un diplôme de sculpture en 1956. À cela s'ajoute un séjour en Europe où il s'initia à l'art moderne en découvrant l'impact du renouveau artistique de l'après-guerre en Europe. À ce sujet il écrit : «La reconstruction des villes et l'intégration de l'art avec la capacité expressive

des nouveaux matériaux et des nouveaux styles ont su stimuler mes recherches et mes expérimentations.» (Roussel 1993b).

À son retour des études, Roussel enseigna les arts visuels dans les écoles publiques d'Edmundston. Cette période d'enseignement fut de courte durée et Roussel quitta Edmundston pour aller s'établir à Fredericton où il fut conservateur adjoint à la Beaverbrook Art Gallery.

Deux ans plus tard, ce sculpteur acadien fut invité à titre d'artiste en résidence à l'Université de Moncton. Il y œuvra à la mise sur pied du département d'arts visuels et participa à l'élaboration de la Galerie d'art de l'Université de Moncton.

En 1963, Roussel fut l'une des premières personnes à former les artistes en milieu universitaire acadien. Auparavant, les Acadiennes et Acadiens qui voulaient recevoir une formation en arts visuels et en enseignement des arts visuels dans leur langue devaient aller étudier à l'extérieur de la province. Claude Roussel affirme que son expérience en enseignement a satisfait son désir de partager ses expériences et de participer au rattrapage culturel en Acadie où, d'après lui, tout était à bâtir dans le domaine des arts visuels (Chiasson et Laurette 1985, 10).

La carrière artistique de Claude Roussel s'étale sur plus de 40 ans et se caractérise par une exploration de divers matériaux dont le bois, la pierre, le métal, le moulage plastique et le moulage de papier fait à la main. Son style non-figuratif date des années 1960 comme l'explique le critique d'art Patrick C. Laurette :

> À compter de la première exposition publique d'artistes acadiens contemporains, Sélection 65, à la nouvelle Galerie d'art de l'Université de Moncton, alors que le Québécois Jean-Paul Morisset de la Galerie Nationale (maintenant le Musée des beaux-arts) du Canada qualifiait les œuvres de Roussel d'«insuffisamment libérées des obsessions acadiennes» et qu'il soulignait un relief abstrait de Sr Marie-Annonciade, et après la visite de l'exposition 20th Century English Painters (exposition itinérante de la Galerie Nationale), Roussel se tourne, d'une manière ou d'une autre, vers le mode non figuratif. (1993, 14).

D'après ce commentaire, Claude Roussel se serait exprimé par l'art abstrait après Eulalie Boudreau (Sr Marie-Annonciade). Sa production artistique démontre une importance donné à l'exploration des matériaux. Cela, Roussel l'affirme lui-même : «Avec la cristallisation des problèmes socio-politiques des Acadiens de notre province, mon désir d'explorer d'autres moyens s'est développé avec ma découverte de nouvelles possibilités techniques» (Chiasson et Laurette 1985, 64).

L'approche formelle devint la philosophie de base en arts visuels chez Roussel (Laurette 1993) et son œuvre artistique fut reconnue dans les années 1970. Par exemple, en 1976, il fut l'un des 20 sculpteurs canadiens à voir une de ses créations artistiques gagner un prix lors d'un concours de sculpture à Kingston en Ontario. Ses œuvres se retrouvent aussi dans diverses collections privées et publiques. Par exemple, il y en a à Washington D.C., à Portland au Maine, à Séoul en Corée et ailleurs. Plusieurs œuvres de Roussel sont en montre à la Faculté des sciences infirmières au Centre universitaire de Moncton. Pyramides (Roussel 1969a) en est un exemple. Il s'agit d'une murale de formes géométriques en relief réalisée avec du contre-plaqué, de la toile et de l'acrylique. Les dimensions sont très grandes, 8' x 18' x 12" (voir Appendice 1).

La création de sculptures occupa une grande place dans la vie de Claude Roussel mais son rôle de professeur d'arts visuels et de pédagogie artistique fut prioritaire. Il le confirme lui-même : «Souvent le temps que j'ai mis à ma production se faisait après avoir donné priorité à mon travail d'éducation et mes responsabilités familiales.» (Laurette 1993).

Quant à la place qu'il accorde à l'exploration des matériaux et des techniques, Roussel déclare :

> Dans une école d'art, l'insistance doit être placée sur les cours pratiques et techniques, tout en ayant un nombre raisonnable de cours académiques pour

> compléter la formation. Il va sans dire que l'esprit de l'école doit être à l'avant-garde, pour que l'étudiant s'adapte à l'art d'aujourd'hui et de demain. (1969b, 157)

Les cours d'arts visuels en milieu universitaire acadien furent imprégnés de cette vision moderne qui eut un impact sur les étudiantes et étudiants d'alors. L'artiste acadien, Herménégilde Chiasson, est une de ces personnes dont la formation artistique a été imprégnée de l'enseignement de Claude Roussel. Chiasson (1986) écrit ceci au sujet des années 1960 à l'Université de Moncton :

> Il n'était plus nécessaire d'étudier les modèles (comme c'est si souvent le cas en littérature et en musique) mais plutôt de se lancer dans l'affirmation de sa réalité. Imaginez un cours de littérature où en entrant on vous propose de produire votre propre texte, et si vous bloquez, on vous parlera de Francis Ponge ou de Roland Barthes. (p. 13)

L'approche pédagogique de Roussel autant avec les adultes qu'avec les enfants fut axée sur la créativité. D'ailleurs, sa formation pédagogique à l'École des Beaux-Arts de Montréal avait été initiée par Irène Sénécal (1958). Plusieurs exercices artistiques développés par Sénécal furent utilisés dans les cours de pédagogie artistique enseignés par Roussel. Lors d'une entrevue téléphonique, Roussel (1993a) nous a raconté que l'enseignement d'Irène Sénécal l'avait tellement enthousiasmé durant ses années à Montréal qu'à partir de ce moment il avait voulu revenir au Nouveau-Brunswick pour y développer les arts visuels chez les francophones.

Cet artiste acadien alla aussi voir du côté de l'enseignement des arts visuels en Europe. Dans une lettre, Roussel raconte qu'il profita de son voyage en Angleterre et en France à la fin des années 1950 pour s'informer à propos de l'importance accordée à l'éducation par l'art. Son impression au sujet de ce voyage culturel est la suivante : «À l'exclusion de quelques spécialistes, les programmes officiels des Ministères de l'Éducation n'étaient pas plus avancés que ceux du Canada.» (Roussel 1993b).

De retour au Canada, il y eut une rencontre entre Charles Gaitskell et Claude Roussel le 27 juillet 1959 à Fredericton. Ils donnaient, chacun à tour de rôle, une

communication lors de la première Conférence de l'Art des Maritimes à la University of New Brunswick. Par après, Roussel utilisa un livre de Gaitskell (1958) comme référence dans ses cours de didactique des arts visuels (Roussel 1993a).

La correspondance entre Roussel et les personnes responsables de la Société canadienne d'éducation par l'art démontre qu'on lui demanda personnellement de soumettre sa candidature en tant que vice-président de la Société canadienne d'éducation par l'art (Roussel 1972). Il était donc actif au niveau des associations artistiques tout comme il le fut auprès de diverses instances professorales et gouvernementales. Par exemple, il n'hésita pas à aviser l'association d'enseignantes et d'enseignants francophones du Nouveau-Brunswick que leur idée de concours d'arts visuels allait à l'encontre de sa philosophie de la pédagogie artistique qui était axée sur la créativité. Un texte portant sur la philosophie de Viktor Lowenfeld (1950) était annexé à sa lettre. Cette initiative de Roussel porta fruit car le président du concours d'art de l'association lui répondit ceci :

> J'ai lu quelques paragraphes du Dr V. Lowenfeld que vous nous avez envoyés et je trouve cette philosophie pleine de logique. Quant à vos suggestions pour promouvoir l'éducation par l'art, elles nous arrivent à point et je vous assure qu'elles vont nous servir comme document de travail pour nos prochaines délibérations. (Roy 1971)

Récemment encore, il intervenait publiquement, cette fois-ci, au niveau du gouvernement fédéral. En 1991, il adressa une lettre à Bernard Valcourt, alors ministre d'Emploi et Immigration à Ottawa, en spécifiant qu'en enseignement des arts visuels il devrait y avoir collaboration et coordination d'un bout à l'autre du pays et cela à tous les paliers des institutions d'enseignement avec toutes les personnes œuvrant dans ce domaine. Dans cette lettre, Roussel insista sur l'importance des arts visuels dans le développement de l'esprit de créativité chez l'élève (Roussel 1991, 3). Cette notion de créativité est si importante chez Roussel qu'il nous a demandé de parler de lui en tant qu'*animateur d'ateliers de créativité*. Un autre concept présent dans l'enseignement

chez Roussel est la notion d'éducation à travers les arts visuels. Dans une lettre adressée à George E. Russel en 1972, il précisa sa position philosophique : «At all times I have tried to act as to promote education through art, even if our economic and political situation rendered evolution difficult.» (Roussel 1972).

Cette notion d'*education through art* fait référence à Herbert Read. Justement, deux livres d'Herbert Read figurent dans les références d'un plan de cours méthodologique d'enseignement de l'art élaboré par Claude Roussel dans les années 1970. Les deux livres cités sont Education Through Art, version datée de 1958 et Icon and Idea: The Function of Art in the Development of Human Consciousness, version datée de 1965. Ces livres de Read figurent parmi une longue liste de références où se côtoient des noms comme Charles Gaitskell, Victor D'Amico, John Dewey, Rhoda Kellogg, Viktor Lowenfeld, Arno Stern et bien d'autres références philosophiques associées à l'enseignement des arts visuels.

En ce qui concerne les plans de cours élaborés par Eulalie Boudreau, nous n'avons pu en retracer. Toutefois, les commentaires à son sujet laissent penser qu'elle agissait, tout comme Roussel, en tant qu'animatrice d'atelier de créativité (Cormier 1993).

Ces deux histoires de vie nous ont fait retourner dans les années 1960 en milieu universitaire acadien. Nous avons pu constater que la vision dominante dans la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels en milieu culturel acadien était axée sur l'art moderne. En effet, Eulalie Boudreau et Claude Roussel œuvraient en création et en éducation artistique et mettaient l'accent sur le développement de la créativité et de l'expression par l'art.

Leurs démarches pédagogiques s'inspirèrent de leurs propres formations, de leurs pratiques artistiques et des écrits des années 1950 provenant du Canada, des États-Unis et de l'Angleterre. Ces lectures se sont traduites par une justification de

l'enseignement des arts visuels à travers l'expression par les matériaux artistiques dans le but de préserver la spontanéité en arts visuels et de développer la créativité en mettant l'importance sur l'*expérience*, un concept qui prend racine dans la philosophie de John Dewey (1934).

Cette recherche historique a permis de sortir de l'ombre l'apport de deux artistes ayant œuvré à la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels en Acadie. Cette étude a rendu possible la constatation de l'étendue du travail que ces deux personnes ont accompli dans le champ de l'enseignement des arts visuels en milieu culturel acadien au Nouveau-Brunswick.

Au sujet de la méthodologie suivie dans ce chapitre, nous avons fait relire ce texte par deux personnes. D'abord par Gilberte LeBlanc, consœur de travail d'Eulalie Boudreau à l'Université de Moncton, puis par Claude Roussel. Il s'agit d'une démarche recommandée dans le contexte d'histoire de vie. Cela s'est avéré rassurant puisque les deux personnes lectrices ont approuvé le contenu de ce chapitre.

Puisque les années 1990 présentent des discours visuels et pédagogiques différents de ceux des années 1960, nous pensons que le contenu des cours de didactique des arts visuels a besoin d'une mise à jour en fonction de ces développements récents.

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons de présenter une vision plus actuelle de la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels au primaire en milieu culturel acadien. Cette vision s'insère dans une pédagogie de création et de développement esthétique à partir de l'art acadien contemporain. L'objectif est de passer d'un programme axé principalement sur l'expression par l'art à un programme intégrant le contexte culturel acadien, la discussion à propos de l'art et la création d'objets esthétiques.

## CHAPITRE IV

## VISION PERSONNELLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'ARTS VISUELS AU PRIMAIRE EN MILIEU CULTUREL ACADIEN

Depuis trente ans, les théories et la pratique de l'enseignement des arts visuels au primaire ont subi certaines transformations. Par exemple, on est passé d'un enseignement artistique axé principalement sur l'expression par l'art à un enseignement tenant compte d'autres aspects en arts visuels dont l'approche critique des œuvres d'art. Le travail des artistes a aussi changé d'orientation et d'autres moyens sont pris pour communiquer par les arts visuels. Par exemple, pour plusieurs artistes contemporains, l'aspect formel de l'œuvre n'est plus le centre de leurs préoccupations. Tous ces changements récents aux niveaux des développements pédagogiques et artistiques entraînent une réorientation dans les cours de formation des enseignantes et enseignants. Il en va ainsi au Centre universitaire de Moncton où les cours de didactique des arts visuels au primaire prennent une orientation différente de celle des années 1960. Cette différence se situe sur le plan de la manière d'enseigner qui tient compte du contexte culturel acadien.

Les sections qui suivent présentent une description des circonstances du déroulement de deux cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie menés entre le 10 septembre et le 9 décembre 1992. Pour la rédaction de ce texte, le plan de rédaction d'esquisses élaboré par Miles (1990, 39) a servi de modèle.

## Attentes.

Dans le but de former les étudiantes et étudiants inscrits aux cours d'Expression par l'art, nous avons tenté de les amener à maîtriser certaines habiletés théoriques et techniques nécessaires pour animer des cours d'arts visuels auprès des enfants de 5 à 12 ans. Il s'agissait d'une introduction à l'art contemporain et aux stratégies d'enseignement possibles en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick.

Pour concrétiser ces attentes, les étudiantes et étudiants devaient imaginer et élaborer un plan de leçon en arts visuels au moyen duquel les enfants seraient initiés par une activité de discussion et de réalisation artistique à partir de l'art contemporain de leur propre culture. Puisque les étudiantes et étudiants étaient d'origine culturelle acadienne et que, à l'automne 1992, la Galerie d'art de l'Université de Moncton présentait deux expositions d'art acadien contemporain, les cours seraient préparés en relation avec les œuvres des artistes Marie-Hélène Allain (1992a, 1992b, 1992c) et Roméo Savoie (1992a, 1992b, 1992c). Contrairement aux autres cours d'Expression par l'art, ceux-ci allaient intégrer une rencontre avec une ou un artiste du milieu culturel acadien, le développement d'une unité d'enseignement, une expérimentation avec un enfant et la rédaction d'un rapport ayant pour but de réfléchir sur son propre enseignement.

## Personnes impliquées dans le projet pilote.

Notre tâche consistait à participer activement au projet pilote en tant que personne-enseignante-chercheure. Six heures par semaine furent mises à la disposition des apprenantes et des apprenants qui en étaient à leur deuxième année de formation en éducation au primaire dans un programme d'une durée de quatre ans. Sauf quelques étudiantes et étudiants qui avaient suivi un cours d'art visuel au premier cycle du secondaire, ces personnes avouaient n'avoir aucune base dans ce domaine.

Le premier groupe vint en classe les jeudis de 8 h 30 à 11 h 15 et le deuxième groupe les lundis de 8 h 30 à 11 h 15. Ces deux groupes étaient respectivement composés de 24 personnes, soit 3 hommes et 21 femmes dans chacun. La majorité de ces étudiantes et étudiants francophones provenaient des régions acadiennes du nord-est et du sud-est du Nouveau-Brunswick.

Puisque la Galerie d'art de l'Université de Moncton, à proximité de la Faculté des sciences de l'éducation, était ouverte tous les après-midi sauf les lundis, il fut possible d'y accéder facilement. En octobre 1992, la galerie d'art présentait une exposition des sculptures de Marie-Hélène Allain et en novembre une exposition des peintures de Roméo Savoie. Voici un portrait de ces deux artistes

Sculpteure acadienne, Marie-Hélène Allain demeure à Sainte-Marie-de-Kent au Nouveau-Brunswick. Elle a poursuivi sa formation artistique à l'École des Beaux-arts de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. De plus, elle a effectué plusieurs stages au Canada et en Europe. Aujourd'hui, ses œuvres font partie de plusieurs collections privées et publiques au Nouveau-Brunswick et ailleurs. Sa démarche artistique est axée sur l'exploration des matériaux naturels et fabriqués. Auparavant, elle sculptait dans de grosses pierres mais ses œuvres récentes présentent des assemblages de pierres avec des matériaux fabriqués qu'elle récupère. Trio à cordes en est un exemple (Allain 1992c). Cette œuvre est réalisée par un assemblage de bois de buis, de calcaire et de corde naturelle. Cette œuvre mesure 68 X 51 X 33 cm (voir Appendice 2). Lors d'une présentation de sa démarche artistique à la galerie d'art, Marie-Hélène Allain a raconté ceci aux étudiantes et étudiants du cours d'Expression par l'art enseigné le lundi :

> J'exploite toutes les pierres sculptables. J'en ai fait beaucoup des formes marines, ça m'attire... Je voulais travailler la texture... J'ai fait le morceau du dessus, je ne le trouvais pas complet, je l'ai assis sur un autre bloc et j'ai dégrossi le bloc d'en bas. J'ai fait un certain assemblage. Ça se justifiait. Mon imagination travaillait. Je ne voulais pas faire des choses pesantes, je voulais faire des

> sculptures plus petites, c'est probablement cela qui m'a amenée à faire des assemblages. Je suis spontanée dans l'intuition mais pas dans le fonctionnement... Il me semble que je sors d'une crise, il y a toutes sortes de raisons pour expliquer pourquoi mon style a changé comme cela. (Robichaud 1992a)

Peintre acadien, Roméo Savoie demeure à Robichaud au Nouveau-Brunswick et à Ottawa en Ontario. Il a poursuivi une formation en architecture à Montréal et en arts visuels à l'Université du Québec à Montréal. Il a séjourné et a produit des œuvres au Québec et en Europe. Celles-ci font partie de plusieurs collections privées et publiques au Nouveau-Brunswick et ailleurs. Sa démarche artistique est axée sur l'exploration de médias mixtes. Par exemple, il utilise la peinture, le collage, l'encaustique et le dessin dans ses œuvres. On retrouve ces techniques dans Bateau vert (Savoie 1989), une toile qui mesure 116 cm X 157 cm (voir Appendice 2). Lors d'une présentation de sa démarche artistique à la galerie d'art, Roméo Savoie a expliqué aux étudiantes et étudiants du cours d'Expression par l'art, enseigné le jeudi, qu'il travaillait en série. Voici son explication :

> Je ne travaille pas sur une peinture à la fois, je travaille sur au moins huit peintures. Chaque tableau a au moins entre huit et quinze couches. J'attends que ça sèche. Je travaille sur un autre tableau puis je regarde. Entre la première et la deuxième couche je prends des décisions. Je peux faire n'importe quoi entre les couches. J'écris un poème, je colle des objets. L'exposition ici fait partie d'un travail de trois ans. C'est des tableaux qui prennent très longtemps à faire. Quand je cherche une idée... il y a quelque chose qui m'habite... donc, je travaille sur une dizaine de tableaux. Le premier de la série Venizia a pris plusieurs mois avant qu'il sorte des limbes... (Robichaud 1992b)

Rejoints par téléphone, les artistes Allain et Savoie avaient accepté de rencontrer les étudiantes et étudiants du cours d'Expression par l'art à la Galerie d'art du Centre universitaire de Moncton.

En plus des artistes, les autres personnes impliquées dans ce projet furent des enfants de cinq à douze ans provenant de la région de Moncton et des environs. Avec la permission des parents, ces jeunes participèrent aux expériences préparées et animées individuellement par les étudiantes et étudiants du cours d'Expression par

l'art. Le choix des enfants par les étudiantes et étudiants se fit de la façon suivante : enfants des voisins, des amies et amis, d'autres étudiantes et étudiants, du milieu scolaire, des garderies, etc.

Bilan des interventions.

Les étudiantes et étudiants prirent connaissance des objectifs à atteindre à l'intérieur du cours par une lecture du plan de cours (voir Appendice 3). Il fut convenu que le groupe du lundi ferait une expérience pratique d'enseignement d'arts visuels vers la fin octobre lors d'une exposition des sculptures de l'artiste acadienne, Marie-Hélène Allain. Le groupe du jeudi fut avisé que les expériences pratiques auraient lieu au début novembre lors d'une exposition des peintures de l'artiste acadien, Roméo Savoie.

Pour préparer leur cours, les étudiantes et étudiants des deux groupes durent se familiariser avec la démarche artistique de l'artiste qui leur fut assigné. Le moyen suggéré fut d'entamer une recherche à la bibliothèque Champlain à l'Université de Moncton où se trouvent des revues, journaux, livres et autres documents traitant de l'art acadien contemporain. De plus, chaque personne fit une recherche de deux articles provenant de revues spécialisées en enseignement des arts visuels portant sur des activités d'enseignement intégrant une activité de discussion à propos d'une œuvre d'art et une activité menant à une réalisation artistique.

La recherche à la bibliothèque fut suivie d'une visite d'introduction à la Galerie d'art de l'Université de Moncton afin de se familiariser avec cet endroit où auraient lieu les expériences de discussion à propos de l'art acadien contemporain. C'est l'artiste acadien Paul E. Bourque, employé de la galerie d'art, qui a agi en tant que guide initiant les groupes au fonctionnement de la galerie. Il a présenté la section des dossiers d'artistes acadiennes et acadiens qui devaient servir de ressources aux étudiantes et étudiants pour leur recherche d'information à propos des artistes Allain et Savoie.

Suite à ces deux visites, chaque personne rédigea un court texte présentant la démarche artistique de l'artiste assigné. Par après, les étudiantes et étudiants assistèrent au vernissage de l'exposition afin de se familiariser avec cet événement et de se choisir une œuvre à partir de laquelle il faudrait développer une proposition d'animation en arts visuels pour un enfant.

En classe, les deux groupes furent initiés à diverses techniques dont le collage, la peinture, le dessin, l'impression, le modelage et les mixtes-médias. Toutes les réalisations artistiques et les exercices d'exploration des matériaux furent identifiés et conservés dans un portefolio.

Des notions théoriques concernant le langage plastique ont été présentées à l'intérieur du cours puisque cette façon de parler de l'art est présente dans les documents de travail utilisés dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Pour comprendre le langage plastique, les étudiantes et étudiants utilisèrent la méthode d'analyse critique de l'œuvre d'art développée par Feldman (1969).

Cette méthode d'analyse critique fut présentée à l'intérieur d'un cours, d'abord sous une forme théorique puis sous la forme d'un exercice pratique dont voici la description. Premièrement, les étudiantes et étudiants reçurent quelques explications quant aux différentes étapes de cette méthode d'analyse. Deuxièmement, en avant de la classe, un dessin en noir et blanc fut affiché, chaque personne eut une photocopie de la dimension de l'original. Troisièmement, les étudiantes et étudiants tentèrent d'appliquer la méthode d'analyse critique en identifiant l'œuvre, en la décrivant par un inventaire sans porter de jugement, en analysant les relations entre les éléments du langage plastique repérés dans le dessin et en interprétant les résultats, et en tentant d'évaluer l'objet esthétique. Quatrièmement, étant l'auteure du dessin, j'ai écouté les résultats des analyses, et les étudiantes et étudiants ont appris que dans l'ensemble, les analyses correspondaient au message que j'avais tenté de communiquer. Plus tard,

le même exercice a été repris avec une œuvre de Allain ou de Savoie, choisie par les étudiantes et étudiants dans le but de mener une expérience d'animation à la Galerie d'art de l'Université de Moncton avec un enfant.

Pour ajouter à la compréhension des œuvres, la sculpteure et le peintre rencontrèrent les étudiantes et étudiants dans le but de les amener à comprendre leur démarche artistique. Lors de ces rencontres, il y eut discussion avec l'artiste au sujet des œuvres exposées, et le tout fut filmé sur vidéo (Robichaud 1992a, 1992b).

Ainsi se terminait le premier volet du cours, soit celui de la familiarisation avec les notions de base en arts visuels, avec le lieu d'exposition des créations et avec le processus de création de deux artistes de culture acadienne. Dans la deuxième partie du cours, les étudiantes et étudiants furent initiés au développement artistique des enfants. Les étudiantes et étudiants amenèrent en classe des réalisations artistiques d'enfants, surtout des dessins, pour tenter de les analyser en groupe. L'approche développementale fut présentée à partir de la théorie de Lowenfeld (1950) puisque certains documents de travail en enseignement des arts visuels du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick s'y réfèrent. Une liste de références de textes et quelques notes reliées à l'art enfantin leur fut remises pour informations supplémentaires (voir Appendice 4). Après avoir initié les étudiantes et étudiants à ces différents moyens de lecture de l'art enfantin, une cassette vidéo montrant de jeunes enfants en train de peindre (Robichaud 1989) fut visionnée. Par la suite, les étudiantes et étudiants furent amenés à s'exercer à classer des réalisations artistiques d'enfants en ordre de développement. On tenta aussi d'indiquer quels schémas avaient des caractéristiques culturelles, par exemple, les personnages inspirés des dessins animés (Wilson et Wilson 1982).

Une autre composante du cours fut de connaître les étapes d'une démarche pédagogique possible pour atteindre les objectifs visés à l'intérieur d'un cours d'arts

visuels. Cela se fit par l'intermédiaire du visionnement de deux vidéos qui portaient sur des expériences d'enseignement en milieu scolaire et qui comportaient une activité de discussion à propos de l'art acadien contemporain et une activité de création inspirée de la démarche d'une ou d'un artiste qui présente des œuvres en deux ou en trois dimensions. Ces deux vidéos étaient L'art de Roméo Savoie présenté au primaire (Robichaud 1990c) et Branches, brindilles et bâtons (Sylvestre 1989b).

Les étapes de la démarche pédagogique dans ces deux vidéos étaient axées sur la discussion à propos de l'art et la réalisation d'un objet esthétique. Dans un cas, la poésie fut intégrée à la peinture et dans l'autre, l'art vivant fut intégré à la sculpture. Les étudiantes et étudiants en ont déduit un modèle de développement de proposition d'animation intégrant la discussion et la création. Les apprenantes et les apprenants inventèrent une unité d'enseignement inspirée de la démarche artistique de l'artiste Allain ou Savoie. Cette idée de projet fut approuvée par la personne-enseignante-chercheure avant d'en faire l'expérience avec un enfant. Cette mesure fut prise puisqu'il s'agissait d'une première exploration d'enseignement des arts visuels pour les deux groupes. Ce plan de leçon fut expérimenté avec un enfant en dehors des heures de classe. Un rapport faisant état des résultats fut rédigé par chaque étudiante et étudiant. Il fut remis à la personne-enseignante-chercheure pour vérification. À ce rapport fut annexée une donnée visuelle montrant la réalisation artistique de l'enfant (voir Appendices 8, 9, 10, 11, 12 et 13).

Le tout se termina par un examen qui portait sur le contenu théorique et pratique du cours d'Expression par l'art. Cet examen visait à vérifier le savoir et le savoir-faire des étudiantes et étudiants qui devaient démontrer certaines connaissances reliées aux étapes d'une démarche préparatoire aux ateliers d'arts visuels à l'approche développementale et culturelle des réalisations artistiques des enfants, à l'analyse critique de l'œuvre d'art et au développement d'une unité d'enseignement

intégrant des discussions à propos de l'art acadien contemporain et des activités de créations en arts visuels. L'œuvre utilisée pour l'examen fut une aquarelle de l'artiste acadien Yvon Gallant (voir Appendice 5) intitulée Joe la canne (Gallant 1972).

Douze rencontres de deux heures trente eurent lieu avec les deux groupes d'étudiantes et étudiants. Au cours de ces rencontres, ils reçurent les connaissances de base nécessaires à préparer leur activité d'arts visuels. Voici, en résumé, ce qui s'est passé lors des vingt différentes étapes du cours.

1. Spécification des objectifs du plan de cours pour le semestre.
2. Visite d'introduction à la bibliothèque Champlain dans le but d'identifier les documents à consulter pour faire une recherche à propos d'une ou d'un artiste acadien contemporain.
3. Recherche à la bibliothèque de modèles de plan de leçon en enseignement des arts visuels au primaire.
4. Visite d'introduction à la Galerie d'art de l'Université de Moncton sous la direction d'un employé de la galerie d'art dans le but de se familiariser avec le fonctionnement et les services offerts.
5. Rédaction d'un texte à propos de la démarche artistique de Allain ou de Savoie. Cette étape servit de point de départ à l'imagination et à la préparation d'une proposition d'animation.
6. Assistance au vernissage de l'exposition de Marie-Hélène Allain ou de Roméo Savoie afin de se familiariser avec ce genre d'événement.
7. Choix, lors de la visite de l'exposition, d'une œuvre à analyser et à présenter à un enfant.
8. Initiation aux matériaux et aux techniques en arts visuels afin de pouvoir participer au développement des habiletés artistiques chez les enfants.

9. Initiation au langage plastique comme le proposent les documents de travail en enseignement des arts visuels au primaire développés par la section francophone du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
10. Introduction théorique et pratique en classe et à la galerie d'art à une méthode d'approche critique de l'œuvre d'art dans le but d'apprendre à analyser un objet esthétique.
11. Rencontre avec une ou un artiste d'origine culturelle acadienne afin de l'interroger à propos de sa démarche artistique et de ses œuvres exposées à la Galerie d'art de l'Université de Moncton.
12. Introduction à l'analyse développementale et culturelle des réalisations artistiques des enfants de 5 à 12 ans afin de pouvoir évaluer les productions faites par les enfants.
13. Distribution d'une liste d'autres types de recherches à propos de la lecture des réalisations artistiques des enfants pour montrer qu'il existe diverses méthodes d'analyse.
14. Visionnement d'une cassette vidéo montrant des élèves du préscolaire et du primaire en action dans un cours d'arts visuels afin de se faire une idée au sujet du déroulement d'un cours d'art dans la réalité scolaire.
15. Observation de réalisations artistiques d'enfants et classement par ordre de développement. Spécification, le cas échéant, des caractéristiques culturelles.
16. Discussion des diverses approches d'enseignement retrouvées dans les modèles de plan de cours issus des revues spécialisées en enseignement des arts visuels dans le but d'avoir un modèle à suivre.
17. Visionnement de cassettes vidéo, dont le contenu porte sur des cours d'arts visuels au primaire intégrant des activités de discussions à propos des objets esthétiques et de réalisations artistiques, dans le but d'identifier les étapes de la démarche pédagogique suivie avec les élèves.

18. Développement d'une proposition d'animation en arts visuels au primaire avec un contenu intégrant une activité de discussion et une activité de création en s'inspirant de la démarche artistique de Savoie ou d'Allain, de l'analyse critique d'une de leurs œuvres, des connaissances à propos du développement artistique des enfants et du modèle de proposition d'animation.
19. Vérification de la proposition d'animation avant de la mettre en pratique. Approbation de la proposition d'animation par la personne-enseignante-chercheure.
20. Expérimentation de la proposition d'animation avec un enfant, avec le consentement des parents, dans le but de vérifier l'efficacité de la proposition d'animation pour évaluer ses capacités en enseignement des arts visuels au primaire. Retour critique sur l'expérience dans le but de s'auto-évaluer et d'observer ce qui se passe lorsqu'un enfant parle à propos de l'art acadien contemporain et s'exprime par une réalisation artistique inspirée de la démarche artistique d'une ou d'un artiste acadien contemporain.

## Résultats.

Le plan de cours aida plusieurs étudiantes et étudiants à s'orienter par rapport aux objectifs du cours qui furent trouvés clairs et précis. Lors d'un exercice de révision des notions du langage plastique, le groupe du lundi s'est avéré non initié à cette matière. Par contre, la majorité des étudiantes et étudiants du groupe du jeudi avaient déjà des connaissances de base ayant déjà suivi un cours d'arts visuels au secondaire premier cycle. Toutefois, la révision du langage plastique fut utile aux deux groupes. D'après leurs commentaires, ces notions étaient nécessaires à la compréhension de la méthode d'analyse de l'œuvre. Par exemple, une personne a dit : «J'ai trouvé l'analyse un peu difficile mais j'ai appris des choses nouvelles et c'était très intéressant.» Une autre dit : «J'aime cela avoir un guide pour m'aider à apprendre à lire les œuvres.»

Il en fut de même pour la lecture des réalisations artistiques de plusieurs enfants où l'exercice d'analyse en groupe fut considéré formateur. Voici deux commentaires : «J'ai beaucoup aimé d'avoir travaillé en groupe.» et «J'ai pu faire une relation entre ce que les autres ont observé et ce que j'ai vu.» Ici, une méthode d'analyse du discours esthétique aurait été nécessaire pour développer des questions devant servir à la discussion de l'œuvre avec les enfants.

Quant à leurs connaissances de l'art acadien contemporain, c'était un sujet nouveau et la majorité des étudiantes et étudiants dans les deux groupes ne connaissaient ni ne pouvaient citer le nom d'une artiste acadienne ou d'un artiste acadien avant d'assister au cours.

La recherche à propos de la démarche artistique des artistes fut utile et l'initiation à la recherche de documentation en bibliothèque dès le premier jour s'avéra nécessaire pour plusieurs personnes. Voici un commentaire au sujet de cet exercice de recherche à la bibliothèque : «Maintenant on sait où aller chercher les livres pour le cours d'art.» Des difficultés furent rencontrées dans une activité de recherche d'articles de revues traitant d'un atelier d'enseignement d'art visuel mettant en application une activité de création et de discussion. Ici aussi, la recherche des articles ne fut pas facile, puisque la langue anglaise et la discipline des artistes visuels présentaient une barrière. La revue américaine Art Education fut appréciée par les étudiantes et étudiants habiles à lire l'anglais car les plans de leçons qui s'y trouvent sont souvent expliqués schématiquement. La revue française Créations fut remarquée pour ses images très colorées montrant le travail artistique des enfants. Par contre, les apprenantes et les apprenants ont trouvé que les plans de leçons étaient trop abstraits. Toutefois, dans l'ensemble, les étudiantes et étudiants y dénichèrent des idées et apprécièrent ces deux revues dont l'une fut considérée très dirigée et l'autre axée sur les images stimulant l'imagination. Les commentaires ressemblaient à ceci : «Ça m'a permis de mieux structurer le leçon.» et «Ça m'a permis de voir différents projets possibles dans une classe.»

En plus de ces lectures, la plupart des étudiantes et étudiants avouèrent avoir besoin d'un modèle de base pour se préparer une proposition d'animation en arts visuels au primaire. Ils se servirent donc d'un modèle, développé à partir du visionnement de deux vidéos, qui les amena à décrire clairement les étapes d'une démarche pédagogique axée sur des activités pratiques en atelier et sur des activités de discussion à propos de l'art (voir Appendice 6).

Quant au contenu des exposés théoriques présentés en classe, la matière étant nouvelle, les deux groupes furent invités à faire des lectures supplémentaires (voir Appendice 7). Des textes furent mis en réserve au Centre de ressources pédagogiques de la Faculté des sciences de l'éducation et à la Bibliothèque Champlain du Centre universitaire de Moncton. Bien que plusieurs des étudiantes et étudiants consultèrent les documents, quelques-unes et quelques-uns affirmèrent ne pas avoir assez de temps à leur horaire pour entreprendre toutes les lectures suggérées.

Le visionnement de cassettes vidéo montrant des enfants à l'intérieur d'un cours d'arts visuels en train de faire de l'art après avoir vu de l'art contemporain fut grandement apprécié par les deux groupes. Voici quelques commentaires : «Ça nous amène très près du concret, près de la réalité»; «Il a été très intéressant de voir ce que les enfants pensent lorsqu'ils s'expriment par les arts visuels»; «Ce vidéo m'a beaucoup impressionné»; «Ce vidéo a vraiment aidé. Je comprends plus comment un cours d'art se déroule»; «Ce vidéo m'a aidé à comprendre comment présenter un artiste à des enfants.»

De plus, une première visite à la Galerie d'art de l'Université de Moncton permit à plusieurs de se familiariser avec un élément de l'Université et de voir pour la première fois de l'art acadien contemporain. Cette activité fut jugée par les deux groupes comme étant «formative et intéressante».

L'expérience pratique auprès des enfants fut un succès. Cette composante du cours fut trouvée essentielle par les étudiantes et les étudiants. Elle eut un impact à

l'extérieur du cours puisque suite à cette expérience, quelques parents vinrent régulièrement visiter la galerie d'art avec leurs enfants qui agirent comme guides auprès des adultes qui regardaient l'art acadien contemporain.

Les étudiantes et étudiants avaient cherché à préparer et à enseigner un cours d'arts visuels au primaire à partir de l'art acadien contemporain. Il s'agissait d'amener l'enfant à s'exprimer d'abord verbalement puis par l'usage de matériaux divers. C'est ce qui a été fait : les enfants ont été amenés à partager leurs réactions sur une œuvre d'art de leur propre culture par une discussion et ont produit une réalisation artistique à partir d'un thème et d'une technique tirés de la démarche artistique de Marie-Hélène Allain ou de Roméo Savoie.

Dans les pages qui suivent nous présentons six résultats d'expériences animées par des étudiantes et étudiants des cours d'Expression par l'art à l'automne 1992. Ces exemples furent choisis à partir de la qualité du compte rendu photographique de la réalisation artistique de l'enfant. Le contenu descriptif provient des rapports écrits par les étudiantes et étudiants suite à la mise en application de leur proposition d'animation.

Atelier I préparé et animé par Roger.

Roger amena Donald, 7 ans, à la Galerie d'art de l'Université de Moncton voir l'œuvre Le Cirque du Mal-Rocher de Marie-Hélène Allain (1992a). Dans un texte où il analyse cette sculpture, Roger a écrit ceci :

> Cette œuvre est un assemblage de différents matériaux : calcaire du Jura, en France, du bois et du fer oxydé. L'artiste veut nous témoigner son expérience de la pierre et des autres matériaux. Elle communique ses émotions de joie, de divertissement et d'amusement. On ressent des surprises, c'est-à-dire des choses cachées qui sortent te surprendre ou qui s'extériorisent. Il y a des lignes de continuité d'énergie. Marie-Hélène Allain communique son message à travers le type de mouvement expressif. On ressent l'énergie de l'artiste qui se dégage de la sculpture. On ressent la gaieté, la joie et l'énergie positive de l'expérience créatrice.

L'étape de discussion à propos de l'œuvre d'art eut lieu à la galerie d'art où cinq autres visiteurs se promenaient, ce qui intimida l'étudiant et l'enfant. Donald fut initié à l'œuvre sous forme de jeu cherchant la sculpture portant un thème relié au cirque. L'enfant la regarda et l'interpréta sans difficulté en participant activement à la discussion. Il identifia les matériaux et en commenta l'assemblage qu'il trouva drôle à cause des ressorts qui sortaient des formes.

L'étape de réalisation d'un objet esthétique eut lieu à la maison. Des matériaux comme des roches multicolores, de la pâte à modeler, des fils de fer, des morceaux de bois, du papier et du carton étaient à la disposition de l'enfant. Donald fut amené à imaginer et à réaliser sa propre sculpture par modelage et assemblage. L'étudiant se fit discret pendant l'atelier de création, il s'éloigna un peu et vérifia le progrès de l'enfant toutes les trois à cinq minutes jusqu'à ce que le modelage et l'assemblage fussent terminés (voir Appendice 8). Il en résulta une réalisation artistique de petite dimension et le jeu des matériaux assemblés rappelle un peu la démarche de Marie-Hélène Allain.

Comme rétroaction, Roger joua le rôle de journaliste et l'enfant prit plaisir à répondre à ses questions. C'est là qu'il affirma à l'étudiant que la visite à la galerie d'art l'avait convaincu qu'il était capable, tout comme Marie-Hélène Allain, de faire une sculpture avec des matériaux qu'il avait à sa disposition. Lors du départ de l'étudiant, l'enfant fit la demande suivante : conserver les matériaux afin de réaliser d'autres sculptures.

Atelier II préparé et animé par Maryline.

Maryline amena Sasha, 9 ans, à la galerie d'art voir l'œuvre Co-vie de Marie-Hélène Allain (1992b). Dans un texte où elle analyse cette sculpture, Maryline écrit :

> C'est une sculpture de marbre de Philipsburg, et on y a ajouté du bronze et du fil de cuivre. Pour moi, ces deux pierres de marbre représentent deux personnes

> unies par l'amour. La pièce de bronze qui joint les deux pierres est de couleur or et on sait que l'or c'est précieux, aussi précieux que l'amour. Les parties rugueuses de l'intérieur se complètent. Alors, on imagine une certaine association. Expressive, cette œuvre communique les sentiments de l'artiste par le choix des matériaux qui symbolisent l'éphémère (pierres fragiles), le retour à la vie et aussi ce qui ne se détruit pas (bronze).

À la galerie d'art, l'étudiante et Sasha firent le tour des trois salles où étaient exposées les œuvres de Marie-Hélène Allain. Sasha fut amenée à parler de l'œuvre Co-vie. Voici son commentaire : «Ça fait penser à un animal qui était gros puis il a tombé et il a fait casser la roche. L'os est resté là. Ça me fait aussi penser à un cœur brisé en deux, comme si quelqu'un est mort. Il ne reste que l'os.»

Sur ce, l'étudiante a discuté des concepts d'addition, de soustraction, de juxtaposition et d'équilibre avec Sasha. En quittant la galerie d'art, elles ramassèrent des pierres, des feuilles, des branches et d'autres formes naturelles. À cause du froid, l'activité de création se déroula à l'intérieur de la maison et l'enfant créa une installation par assemblage de matériaux récupérés (voir Appendice 9). L'organisation de l'ensemble rappelle certaines œuvres de Allain.

Sasha interpréta son installation comme étant une maison abandonnée en pleine nature où les animaux trouvaient refuge. Puis, elle ajouta des objets récupérés à la sculpture, lui donna des titres et joua avec cet assemblage en le composant différemment. Avant le départ de l'étudiante, l'enfant lui demanda si elle reviendrait encore pour l'amener voir d'autres expositions d'œuvres d'art acadien contemporain.

Atelier III préparé et animé par Betty.

Betty amena Annika, 10 ans, à la galerie d'art voir Trio à cordes de Marie-Hélène Allain (1992c). Dans un texte où elle analyse cette sculpture, Betty écrit :

> Réalisée de calcaire de Poitou, de bois de buis, cette sculpture présente des contrastes évidents. La corde semble tenir les trois morceaux ensemble. La base est composée de briques que l'on utilise pour la fondation d'une maison. La lumière sur la sculpture nous permet de voir différentes teintes des plus pâles

aux foncées. L'œuvre représente l'agencement de matières que l'on retrouve sur toutes les maisons, bâtiments. Cette sculpture nous montre une réalité tout en étant belle à voir.

Après les heures de classe, Annika vint à la galerie d'art. Il s'agissait de sa deuxième visite à l'exposition de Marie-Hélène Allain et elle fut très attentive. L'étudiante lui parla de l'artiste et l'amena à s'exprimer au sujet des différentes formes et du sens de l'œuvre. Ensuite, elles circulèrent dans la galerie afin de voir les autres sculptures de l'artiste.

L'activité de création eut lieu à l'Université dans le local où se donne le cours d'Expression par l'art. D'autres étudiantes et enfants étaient présents dans ce local. Betty avait mis les matériaux suivants à la disposition de Annika : colle, pâte à modeler, maïs soufflé, bouteille, carton, fils de différentes couleurs, crayons feutres, ciseaux, morceaux de bois, ficelle et ruban adhésif. À partir de ces matériaux, Annika réalisa une sculpture par assemblage (voir Appendice 10). Le format de la réalisation artistique est petit. Toutefois, l'organisation des formes et le jeu des matériaux font référence aux créations de Allain.

Une rétroaction amena Annika à parler de sa réalisation artistique. Elle intitula sa sculpture : l'arbre parmi les p'tits.

Atelier IV préparé et animé par Denise.

Denise amena Renée, 6 ans, voir Sceau du dragon de Roméo Savoie (1992a). Dans un texte où elle analyse cette peinture, Denise écrit :

> Cette œuvre d'art est non-figurative. L'inconnu, la solitude et la découverte sont quelques aspects qui me reviennent souvent en tête lorsque j'examine l'œuvre. Sceau du dragon, signifie pour moi deux planètes et une orbite. Si j'entrais dans le portrait, je serais sur le demi-cercle du bas, la planète Terre. Regardant vers le haut, je pourrais voir les différentes planètes et étoiles. Le message communiqué par cette œuvre en est un de découverte de l'univers. Il y a quand même un mystère dans cette œuvre. La roche placée au centre avec la corde superposée dessus ont intrigué plusieurs gens.

L'activité du voir se fit à la galerie d'art avec un groupe de quatre enfants dont les âges variaient entre quatre et sept ans. À l'intérieur de ce groupe, Renée, âgée de 6 ans, ne participa pas trop à la discussion à propos de l'œuvre. Il semble qu'elle avait hâte de peindre car elle avait été prévenue que cette activité suivrait l'activité de discussion. À la maison, elle réalisa un collage d'objets (boutons, tissus, trombones, papier aluminium) sur un carton qu'elle recouvrit de gouache (voir Appendice 11). Tout comme c'est le cas dans certaines œuvres de Savoie, le symbole du cœur apparaît.

Dans l'activité de rétroaction, Renée avoua qu'elle trouvait la peinture très belle. D'après l'étudiante qui avait animé l'atelier, Renée et les autres enfants en étaient à leur première visite dans une galerie d'art. Elle ajouta que ces enfants apprirent des choses nouvelles à propos du rôle de l'artiste dans la société et à propos des matériaux avec lesquels un peintre acadien contemporain s'exprime.

Atelier V préparé et animé par Lynn.

Lynn amena Danielle, 10 ans, voir Icare de Roméo Savoie (1992b). Dans un texte où elle parle de cette peinture, Lynn écrit :

> Dans l'œuvre de Savoie, on découvre une scène de l'espace avec des formes organiques telles une planète, soi-disant la Terre, et trois plumes d'oiseaux superposées flottant dans le ciel noir. Cette œuvre est réalisée par un collage de trois cartons superposés. L'un d'eux, plus visible, est collé symétriquement par dessus un autre qui est plus grand. Dépendant du reflet de la lumière, on en découvre un autre. Ce dernier est plus petit et semble moins épais. Les plumes y sont superposées et le tout est encadré de deux passe-partout et d'un magnifique cadre de bois. Je me suis par la suite attardée sur le titre de l'œuvre : Icare. Icare qui s'était enfui d'un labyrinthe au moyen d'ailes faites de plumes d'oiseaux jointes avec de la cire, s'étant trop approché du soleil, la cire fondit et les ailes se détachèrent et l'imprudent fut précipité dans la mer où il périt. Je savais que Roméo passe des messages à travers ses peintures. Le titre n'était donc pas là par simple hasard.

Comme préparation à la visite à la galerie d'art, l'étudiante discuta avec Danielle et avec un autre enfant à propos du concept des galeries d'art. Là, les enfants furent

invités à se prendre une reproduction de la photographie de Roméo Savoie. En passant devant toutes les peintures, Danielle et son amie s'exclamèrent à propos de la beauté des œuvres. L'étudiante les amena à parler de ces peintures puis elle leur expliqua la démarche de l'artiste. Pour illustrer la réaction des enfants devant Icare, citons les propos de Lynn :

> Nous voilà devant Icare. Elles sont époustouflées, encore une fois! Je les laisse contempler cette œuvre qu'elles trouvent tout à fait originale. Quelques secondes passent. Danielle imagine les oiseaux voler dans le ciel d'Icare. Christine voit plutôt un tas d'objets différents volant autour de la terre ou peut-être la lune. Elles commentent sur la texture, les couleurs, les collages et remarquent les différentes traces laissées par la pointe d'un objet ou d'un doigt. Danielle ne tarde pas à citer le titre de l'œuvre et me regarde avec ses grands yeux bleus d'un air interrogateur... – Icare? Je leur raconte donc, toujours accroupie à leur côté, l'histoire légendaire de Monsieur Icare. – C'est comme un petit conte qui date de bien longtemps et que Roméo connaissait. À travers cette peinture, il nous le raconte.

Ensuite, l'étudiante leur parla de l'artiste. Les enfants furent surpris d'apprendre qu'il était vivant. Rendue à l'appartement, Danielle se prépara à faire une réalisation artistique. À sa disposition il y avait plusieurs matériaux récupérés et de la gouache en poudre déjà mélangée. Selon Lynn, l'enfant voulut s'inspirer de la technique picturale de Roméo Savoie. Le résultat fut une intégration des techniques de collage, peinture, dessin et gravure (voir Appendice 12). De plus, il y a inscription des mots *la nature* et on sait que Savoie écrit parfois des mots dans ses œuvres picturales.

Atelier VI préparé et animé par Charline.

Charline amena Isabelle, 12 ans, voir Au dessus tout de Roméo Savoie (1992c). Dans un texte où elle analyse cette peinture, Charline écrit :

> Dans la partie inférieure de la peinture, on retrouve un demi-cercle qui a la forme de la Terre. Dans la Terre on retrouve plusieurs couleurs et lignes qui donnent l'air troublé. Celles-ci signifient les différentes personnes de différentes cultures... que l'on retrouve sur la terre. Les problèmes que chaque personne vit chaque jour. Si l'on regarde dans la partie supérieure de la Terre, on peut distinguer un toit avec une porte de grange.

Isabelle avoue avoir déjà suivi des cours de peinture, et avec l'étudiante, elle se rend à la Galerie d'art de l'Université de Moncton accompagnée d'une petite amie. Isabelle, son amie et l'étudiante circulèrent devant les œuvres et discutèrent de certains symboles comme la lettre X qui revient souvent dans les peintures de Savoie. L'œuvre Au dessus tout, Isabelle la trouva intéressante à regarder mais, d'après Charline, il lui fut difficile d'en définir le sens. Elle trouvait les peintures de Savoie non figuratives et remarqua qu'il y avait de la sculpture dans ses peintures à cause des formes en relief.

Prêtes à sortir de la galerie d'art, elle ramassèrent le dépliant accompagnant l'exposition qui montrait une photo de Roméo Savoie. De retour à la maison, Isabelle, ne sachant pas trop quoi peindre, fut invitée par l'étudiante à s'inspirer des thèmes développés dans les peintures de Savoie. Elle l'amena à penser au contenu, aux couleurs, à la technique et aux autres aspects de l'œuvre de Savoie. Motivée, Isabelle réalisa sa peinture en deux étapes, elle utilisa d'abord la technique du collage d'objets récupérés puis elle prit de la gouache et superposa plusieurs couleurs puis grava le titre *la nuit d'automne* dans sa peinture (voir Appendice 13). Le thème de l'arbre apparaît, et chez Savoie ce schéma revient souvent pour signifier la vie.

Ces six résultats, ainsi que tous les autres résultats d'expériences réalisées par les étudiantes et étudiants des deux cours d'Expression par l'art à l'automne 1992, furent présentés oralement en classe lors d'un tour de table. Chaque étudiante, chaque étudiant montra la réalisation artistique d'un enfant au reste du groupe et commenta l'expérience menée sur le terrain. Plusieurs de ces commentaires sont cités dans les pages qui suivent.

## Impact.

Ces expériences menées à l'intérieur de deux cours d'Expression par l'art offerts dans le cadre d'un programme de formation en enseignement au primaire en Acadie

eurent un impact positif dans la formation de plusieurs étudiantes et étudiants. Voici un commentaire d'une étudiante qui appuie cette affirmation :

> Mes attentes n'étaient pas aussi grandes que ce que m'a fait vivre l'enfant. Mes attentes ont été changées car je ne pensais pas que Sasha s'impliquerait autant. Elle commenta chaque œuvre, m'invita à toucher les pierres; tout la fascinait. Son application et son intérêt étaient vraiment impressionnants. Ce fut une expérience très enrichissante.

Quant aux rencontres avec les artistes, elles ont éveillé chez les étudiantes et les étudiants un désir d'apprendre à propos de l'art acadien contemporain. Le commentaire suivant exprime ce changement : «Roméo Savoie a su me fasciner, éveiller ma curiosité et déclencher en moi le goût d'en connaître plus long sur les peintres d'ici et d'ailleurs.»

L'expérience à la Galerie d'art de l'Université de Moncton s'est révélée utile pour faire comprendre aux étudiantes et étudiants comment enseigner les arts visuels au primaire. Voici un témoignage :

> Lors de mes prochains stages, j'utiliserai ces méthodes pendant les cours d'art. J'ai appris autant que l'enfant par rapport à cet artiste, sur lui-même et ses œuvres. J'ai également appris qu'il n'est pas si facile d'enseigner un cours d'art. J'ai trouvé cette expérience très enrichissante.

Ajoutons cet autre témoignage :

> De mon côté, j'ai appris que l'enfant avait un très bon sens d'observation. J'ai beaucoup aimé cette expérience d'apprentissage car elle m'a initié à une nouvelle manière (plus structurée) de présenter un projet d'art à des élèves. Je me sens plus confiant. Je m'attends de refaire l'expérience avec un plus grand nombre d'enfants.

Elle fut aussi valorisante pour les enfants qui furent initiés au langage des arts visuels. À ce sujet, une étudiante écrit :

> À travers cette expérience pratique, j'ai compris l'importance de développer la créativité chez l'enfant. Et, en visitant la Galerie d'art de l'Université de Moncton, les enfants qui m'accompagnaient ont compris que la peinture est une forme de langage, autant chez l'adulte que chez l'enfant.

Une autre ajoute : «L'activité s'est bien déroulée et l'enfant était vraiment intéressé car il ne cessait plus de parler de l'œuvre.»

Suite à l'expérience à la galerie d'art, plusieurs étudiantes et étudiants ont développé un sentiment de confiance concernant leurs capacités d'enseigner les arts visuels au primaire. Plusieurs ont avoué se sentir plus à l'aise avec l'idée d'enseigner cette matière. Chez certaines personnes, on assiste au développement d'un sentiment d'appartenance à la culture acadienne et un changement sur le plan du regard porté sur les œuvres d'art. Par exemple, une étudiante a écrit ceci :

> Les impacts de cette expérience furent assez importants pour moi comme pour l'enfant. En ce qui me concerne, cette expérience m'a en quelque sorte rassurée sur ma manière de m'exprimer, car l'enfant a semblé saisir chaque partie de ce projet sans difficulté. En préparant cette expérience, j'ai beaucoup appris sur l'analyse d'une œuvre. En outre, j'ai élargi mes connaissances sur le plan artistique en découvrant une artiste acadienne. Ce fut merveilleux de découvrir une artiste acadienne, de la rencontrer et de savoir l'histoire qui se rattache à certaines de ses sculptures. J'ai vraiment apprécié cette forme d'apprentissage car je crois que c'est la meilleure manière d'apprendre; dans le concret des choses. Comme conclusion à cette réflexion, j'aimerais vous dire comment je suis contente d'avoir fait cette expérience. Tout le travail qui entoure cette fameuse expérience nous amène à découvrir la vie d'une artiste de chez nous. J'ai découvert dans Marie-Hélène Allain une profondeur d'âme et d'esprit qui m'a touchée. Maintenant, je ne regarderai plus jamais une œuvre d'art de la même manière, je pourrai même m'imaginer son histoire, ce qu'elle veut exprimer.

Une autre étudiante exprime ceci au sujet de la culture acadienne : «C'est une expérience concrète qui m'a permis d'entrer en contact avec un enfant et de lui apprendre quelque chose de nouveau par rapport à l'art et aux artistes acadiens.»

Quant à la démarche pédagogique utilisée dans l'expérience à la Galerie d'art de l'Université de Moncton, les témoignages qui suivent sont révélateurs. D'abord un étudiant affirme : «Lorsque j'aurai à présenter un artiste dans le futur, il sera beaucoup moins difficile de le faire, car la méthode que nous avons apprise était vraiment bonne et efficace.»

Une autre étudiante se rendit compte de l'importance de bien préparer un cours d'arts visuels :

> J'ai l'intention de m'inspirer de cette démarche pédagogique dans le futur. Je trouve qu'il est important de renseigner les enfants à propos de leur culture acadienne comme à propos de nos artistes professionnels. La chose que j'ai retenue le plus était que l'on devait être bien préparé.

Et puis, pour certaines personnes, il y a eu conscientisation au niveau des capacités d'interprétation des œuvres d'art chez les enfants. Voici un commentaire à ce sujet :

> C'est probablement moi qui aurai à enseigner les cours d'art avec les enfants. Donc je pense continuer à m'informer et à peut-être visiter la Galerie d'art de l'Université de Moncton plus souvent. J'ai appris que l'enfant peut avoir une aussi grande variété de réponses et même plus que nous dans l'activité du voir de la peinture abstraite.

Une autre personne écrit ceci au sujet de l'approche des œuvres d'art en milieu scolaire :

> L'enfant a tout simplement adoré l'expérience. En tant que future enseignante, je m'attends à ce que les élèves apprennent différentes méthodes et techniques de différents artistes. Je m'attends aussi à ce qu'ils développent leurs propres méthodes et qu'ils laissent aller leur imagination.

L'expérience avec des enfants a été bénéfique et les adultes ont réalisé qu'il y a bel et bien des apprentissages possibles par les arts visuels. Un des témoignages le confirme : «L'enfant et moi avons beaucoup appris, et ça, tout en ayant du plaisir. Je suis très satisfaite du travail accompli.»

Une autre personne raconte : «Maintenant, lorsque je vois ou entends quelque chose à propos de l'art, je suis vraiment intéressée. Je pense que cette expérience a valu la peine. Travailler avec un enfant est une bonne façon d'apprendre.»

En résumé, ces expériences pratiques menées à l'intérieur des deux cours d'Expression par l'art se sont révélées très formatrices en ce qui a trait au développement esthétique et artistique des enfants. De plus, on a pu constater que le processus

de création d'un artiste contemporain pouvait servir de déclencheur pour les généralistes dans le développement d'une unité d'enseignement des arts visuels au primaire.

Réflexion personnelle.

L'impact de l'expérience à la Galerie d'art de l'Université de Moncton semble avoir été positif et l'intérêt manifesté pour l'art acadien contemporain de même que les résultats des expériences avec les enfants le prouvent. Il faut aussi souligner que plusieurs étudiantes et étudiants ont manifesté une volonté de parler de l'art acadien contemporain avec les enfants en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick. Deux ans plus tard, en 1994, des étudiantes reviennent discuter de leur emballement pour cette expérience d'enseignement à partir de l'art acadien contemporain.

En 1992, ce projet fut bien reçu par les étudiantes et étudiants ayant un intérêt pour les arts visuels. Pour les autres, il fallut attendre la visite des artistes ou l'expérience pratique avec les enfants pour les amener à réaliser qu'un cours d'arts visuels pourrait être intéressant pour les enfants et les adultes. La visite d'une des deux expositions à la galerie d'art et la discussion avec les artistes furent deux autres activités préparatoires qui se sont révélées importantes pour le changement d'attitude. Après avoir été familiarisés avec le contexte et après avoir vu de vraies œuvres en arts visuels, les étudiantes et étudiants se sont intéressés au projet.

Quant à la compréhension de l'œuvre elle fut amorcée par l'activité d'analyse au moyen de l'approche critique de l'objet esthétique. En me fiant à la grille d'analyse de Parsons (1987), j'ai pu constater que, chez les étudiantes et étudiants des deux groupes-classes, le niveau de lecture de l'œuvre se situait au stade de recherche des sujets familiers. Cette façon de regarder l'œuvre d'art s'améliora suite à l'analyse critique et aux périodes de discussions avec les artistes. Voir et entendre parler la personne ayant

réalisé ces sculptures ou peintures fut impressionnant pour plusieurs étudiantes et étudiants qui firent part de ces impressions oralement et par écrit.

La compréhension de la démarche artistique des artistes fut traduite dans la préparation d'une proposition d'animation pour des enfants. La préparation du plan de l'atelier fut suivie de près car plusieurs étudiantes et étudiants disaient ne pas se sentir en sécurité dans la préparation des questions à poser aux enfants à propos de l'œuvre. Je leur ai proposé de relire leur analyse critique de l'œuvre à présenter à l'enfant et de transformer leurs réponses en questions adaptées à l'âge de l'enfant.

Tout au long de la session, un besoin d'échange s'est manifesté entre les étudiantes, les étudiants et la personne-enseignante-chercheure. Cela laisse entrevoir qu'un suivi par des conseillers pédagogiques spécialisés en enseignement des arts visuels pourrait être bénéfique pour les enseignantes et enseignants du primaire dans les écoles francophones au Nouveau-Brunswick.

En résumé, chaque personne avait été invitée à se choisir une technique à explorer avec un enfant, en s'inspirant du processus de création de l'artiste, des matériaux explorés et du message communiqué par l'œuvre. Il en résulta une variété dans les mises en situations, les matériaux utilisés et les résultats des créations artistiques réalisées par les enfants. Dans tous les cas, les activités de discussion à propos de l'art acadien contemporain et de réalisation artistique se sont avérées positives.

En analyse finale, ce qu'on a pu constater dans ce chapitre, c'est qu'aujourd'hui la vision de la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels au primaire au Centre universitaire de Moncton diffère de celle des années 1960. Elle diffère d'abord parce qu'il y a intégration de réalisations d'objets esthétiques à des activités de discussions à propos d'objets esthétiques, puis, parce que l'art des artistes du milieu est considéré dans la préparation du contenu du cours. À cela s'ajoutent les

expériences préparées et menées par des étudiantes et étudiants dans leur milieu culturel. Peut-être enseignons-nous comme on nous a enseigné. Par exemple, Eulalie Boudreau formait les enseignantes et les enseignants du primaire en s'inspirant du modèle de l'artiste et sa formation avait été principalement axée sur la création en atelier et Claude Roussel formait les spécialistes en mettant l'accent sur le développement de la créativité par l'expérience avec les matériaux. Cependant, malgré cette tendance, des changements d'orientation en enseignement des arts visuels au primaire émergent périodiquement.

Aujourd'hui, le renouvellement de l'enseignement des arts visuels au primaire veut tenir compte du milieu culturel des enfants. Pour les francophones du Nouveau-Brunswick, cela signifie qu'il pourrait y avoir considération du contexte culturel acadien. C'est dans cette perspective qu'un devis pédagogique ethno-esthétique a été élaboré. Un tel développement nécessite une compréhension de certains concepts dont ceux reliés à la culture acadienne et à l'art contemporain. Les deux chapitres qui suivent tentent de définir ces concepts et d'en voir l'étendue dans la didactique des arts visuels.

## CHAPITRE V

## CULTURE ET ART ACADIEN CONTEMPORAIN

Avant de définir le concept de culture acadienne, spécifions que l'Acadie d'autrefois se situait sur les terres qu'on appelle aujourd'hui le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse. Le Nouveau-Brunswick fut construit sur les terres des ancêtres des premières nations micmacs et malécites qui y vivent encore mais en nombre restreint. La majorité actuelle est constituée d'une population anglophone descendant, pour beaucoup, de la lignée des Loyalistes américains. Cette majorité est suivie d'une population francophone, le peuple acadien, qui forme environ 33 % de la population dans cette province canadienne. Les autochtones forment une minorité beaucoup plus petite encore.

Au niveau du pays, les Acadiennes et les Acadiens du Nouveau-Brunswick représentent une minorité culturelle, linguistique et historique. Une définition des concepts de minorité, de culture et d'art contemporain permettra d'aboutir à la présentation d'un aspect de la culture acadienne, les arts visuels.

### Peuple acadien : groupe minoritaire au Canada.

Historiquement, le mot *minorité* s'est vu attribuer son sens français au 15e siècle alors que *minorité* était synonyme de *moindre*. En anglais, c'est au 18e siècle que *minority* prit un sens opposé au mot *majority*. Ces différentes définitions éclairent certains aspects du mot et celle qui suit est plus récente.

La définition du mot minorité d'après Pierre George, un spécialiste en géopolitique des minorités, serait celle-ci : «Il s'agit à la fois d'une réalité d'ordre quantitatif et différentiel et d'une condition de dépendance ou ressentie comme telle.» (1984, 5).

Cette définition géopolitique du terme *minorité* comporte quatre éléments. Il s'agit des éléments suivants : communautaire, quantitatif, psychologique et de rapport. Afin de comprendre cette définition du mot *minorité*, nous avons reformulé sous forme de questions ses quatre caractéristiques. Premièrement, est-ce que les membres du groupe possèdent certaines caractéristiques qui les unissent, tout en les distinguant du reste de la communauté nationale? (Ces caractéristiques seraient de nature raciale, religieuse, linguistique et historique.) Deuxièmement, est-ce que le groupe compte suffisamment de membres pour qu'il s'agisse d'un véritable groupe d'importance nationale? (Cela, tout en étant nettement moins nombreux que le reste de la population nationale.) Troisièmement, est-ce que la communauté se considère comme une minorité? Et est-ce qu'elle est traitée comme telle par la majorité? (Être conscient de sa situation minoritaire.) Quatrièmement, est-ce que le groupe minoritaire est l'objet d'oppression? (Oppression économique et sociale).

Ces questions, posées dans le contexte francophone au Nouveau-Brunswick, permettent d'associer le terme *minorité* au peuple acadien. Sa situation actuelle présente certaines caractéristiques du terme *minorité*. Première caractéristique, marques communes : les Acadiennes et Acadiens du Canada se distinguent des autres communautés formant le pays par leur culture, leur langue et leur histoire. Lapierre et Roy (1985) l'expliquent en détails dans un livre résumant les caractéristiques du peuple acadien. Deuxième caractéristique, le nombre : les Acadiennes et Acadiens sont nettement moins nombreux que le reste de la population majoritairement anglophone au Canada. Troisième caractéristique, conscience de minorité : tous les efforts pour œuvrer à la sauvegarde et au développement de la culture acadienne témoignent du fait que nombre d'Acadiennes et d'Acadiens sont conscients de leur situation de

groupe minoritaire. Par exemple, des tournées musicales ont lieu dans les écoles acadiennes pour renforcer l'idée d'appartenance au peuple acadien. Quatrième caractéristique, l'oppression : cette oppression s'est d'abord manifestée par la dispersion de milliers de familles acadiennes au 18e siècle. Aujourd'hui, l'oppression est plus subtile. Elle se révèle par un plus haut taux de chômage dans les régions acadiennes et par des services au public toujours offerts dans la langue anglaise alors que le Nouveau-Brunswick est bilingue. Récemment, l'oppression passe sous la forme de discours d'un des partis politiques au Nouveau-Brunswick, le Parti Confederation of Regions, qui ne reconnaît pas de droits à la population acadienne.

Cette brève analyse à partir de la notion géopolitique du terme *minorité* permet d'expliquer la situation des Acadiennes et Acadiens du Nouveau-Brunswick, un groupe culturel en position d'infériorité dans un pays démocratique, le Canada. Il va sans dire que la situation de la minorité acadienne diffère de celle des groupes minoritaires vivant dans les pays totalitaires. Le peuple acadien a tout de même la possibilité de s'exprimer et de faire valoir ses droits grâce à la démocratie, au système juridique et à l'opinion publique.

À titre d'exemple, les Acadiennes et Acadiens du Nouveau-Brunswick ont récemment été témoins de l'enchâssement de l'égalité des communautés linguistiques française et anglaise du Nouveau-Brunswick dans la Constitution canadienne. En effet, comme le rapporte LeBreton (1993) dans le journal de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, une modification fut apportée le 12 mars 1993 à l'article 16 de la constitution du Canada. L'article et sa modification se lisent ainsi :

> 16.(1) La communauté linguistique française et la communauté linguistique anglaise du Nouveau-Brunswick ont un statut et des droits et privilèges égaux, notamment le droit à des institutions d'enseignement distinctes et aux institutions culturelles distinctes nécessaires à leur protection et à leur promotion.

16.(2) Le rôle de la législature et du gouvernement du Nouveau-Brunswick de protéger et de promouvoir le statut, les droits et les privilèges visés au paragraphe (1) est confirmé. (LeBreton 1993)

Même si cette loi est officielle, encore faut-il la mettre en pratique au niveau provincial. Toutefois, cette démarche gouvernementale a l'avantage d'être un pas vers ce que préconise le Groupement des droits des minorités. Le fondateur de ce groupement, Gérard Chaliand, œuvre à travers le monde au niveau des droits des minorités. Il rapporte que les gouvernements devraient accorder certains droits de base aux divers groupes minoritaires. Parmi ces droits, il y a le droit à l'existence et au développement. À ce sujet, Chaliand écrit : «Aucun État ne peut dénier à quiconque le droit de se donner pour ce qu'il est, de pratiquer sa religion ou d'étudier et d'enrichir sa culture.» (1985, 20).

Tout comme les groupes majoritaires, les groupes minoritaires ont une culture qui leur est propre. Dans la section qui suit, une analyse du concept de *culture* permettra de discuter d'une des composantes de la culture acadienne, les arts visuels.

Définitions : culture, art contemporain et postmodernisme.

Le mot français *culture* est très ancien et son origine remonte au 16e siècle alors qu'on l'utilisa pour la première fois avec le sens moderne de civilisation. Le deuxième sens de *culture* concerne le développement de certaines facultés de l'esprit, d'où son lien avec les mots comme *connaissance* et *savoir*. Toutefois, c'est une version anthropologique du mot *culture* qui est utilisée dans les prochains paragraphes.

Pour les ethnologues, la *culture* représente l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines et ce sens du mot *culture*, lié à la notion de *société*, prend racine avec une définition d'un ethnologue anglais du 19e siècle : «Culture or civilization,... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.» (Tylor 1871, 1). Cette définition est énumérative et son sens est

large comme on peut le constater par les mots : «any other capabilities and habits». La *culture*, ainsi définie, désigne un ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, les choses morales, la loi, les coutumes et toutes les aptitudes et habitudes acquises par l'être humain en tant que membre de la société. Cette définition du concept *culture* a été transformée depuis. C'est ce que démontre l'analyse conceptuelle menée dans les années 1950 par Kroeger et Kluckhohn (1963).

Ces deux professeurs d'anthropologie ont réuni dans un livre l'histoire générale du mot *culture* ainsi que les différentes versions de ce concept. Ils arrivent à la conclusion que la plupart des définitions du mot culture comportent les éléments suivants : l'intégration, l'historicité, l'uniformité, les causalités, les significations, les valeurs et la relativité. Leur analyse conceptuelle aboutit à la définition suivante :

> Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioninig elements of further action. (p. 357)

Ainsi, le terme *culture* se définit en approches différentes et varie selon les époques. Elle fut énumérative avec Tylor et élaborée davantage avec Kroeger & Kluckhohn. Depuis, de nouvelles théories annexées à l'anthropologie ont apporté d'autres définitions du mot *culture*. Par exemple, Clifford Geertz définit le mot *culture* à partir des disciplines suivantes : la philosophie, la linguistique, la littérature, la sociologie, la psychanalyse et la biologie.

Geertz (1973) regarde les divers contextes culturels sous les angles de religion, d'idéologie, de politique, d'art et d'évolution des capacités mentales humaines. Par une approche sémiotique, il cherche à démontrer que la culture fonctionne comme un système symbolique qui permet aux personnes de donner forme et sens aux expériences vécues. Il justifie son approche de la façon suivante : «The whole point

of a semiotic approach to culture is, as I have said, to aid us in gaining access to the conceptual world in which our subjects live so that we can, in some extended sense of the term, converse with them.» (p. 24).

L'élément de communication est présent dans cette définition. Cette idée de communication, reliée au mot *culture* est présente dans l'essai de James P. Carse (1986) pour qui deux genres de jeux interviennent dans toutes les sociétés. Deux jeux aux visées différentes : l'un vise le néant alors que l'autre vise une continuation. La culture, qui relève de la deuxième version du jeu, serait un jeu infini, toujours en changement, auquel n'importe qui peut participer, n'importe où et n'importe quand. Il écrit :

> Since a culture is not anything persons do, but anything they do with each other, we may say that a culture comes into being whenever persons choose to be a people. It is as a people that they arrange their rules with each other, their moralities, their modes of communication. (p. 59)

Selon cette explication, la culture prendrait naissance dans le besoin que nous avons de communiquer aux autres nos interactions avec l'environnement. Le concept de culture, vu sous cet angle de la communication, s'étudierait du point de vue des sortes de langages naturels chez les humains par lesquels la culture s'exprime. Voici ces langages :

> Les langages sont des instruments de compréhension et d'expression de la réalité. Ils sont traditionnellement au nombre de cinq : le langage verbal (parlé ou écrit, langue maternelle ou étrangère), le langage mathématique, le langage plastique, le langage musical et le langage gestuel (qui englobe l'expression corporelle, depuis le mime jusqu'à la danse ou la gymnastique). (Gimeno & Ibanez 1981, 30)

Parmi les moyens de communication de la culture énumérés plus avant, retenons le langage plastique qui relève des arts visuels. Le mot *art*, pris au sens technique, signifie un ensemble de procédés servant à produire un certain résultat. Au sens anthropologique, *art* signifie une activité qui aboutit à la production d'objets porteurs de valeurs esthétiques (Gaborit 1977, 5). Ces définitions communiquent l'idée que l'art est une fabrication d'objets qui s'adressent à la sensibilité humaine.

Différentes expressions sont utilisées pour signifier l'art qui nous est contemporain. De l'anglais, le mot *contemporary art* est souvent traduit en français par *art actuel*. Ailleurs, c'est l'expression l'art *post-avant-garde* qui est utilisée pour parler des manifestations les plus diverses du processus créatif artistique contemporain (Honnef 1990, 7). Toutefois, c'est surtout *art contemporain* qui est communément cité pour faire référence à l'art du présent (Soutif 1992, 111). Historiquement, l'art contemporain a été précédé d'un siècle d'art moderne qui regroupe plusieurs mouvements artistiques (Domino et Husson 1991). Cette époque des arts visuels en Occident se distingue des autres époques par une préoccupation de l'esthétisme de l'œuvre. Les artistes firent de *l'art pour l'art*, allant ainsi à l'encontre des règles et normes établies à leur époque. Dans le livre de Christophe Domino et Marie-Françoise Husson, on apprend que l'art moderne fut le lieu d'exploration des formes, des couleurs et des lignes dans une perspective d'innovation artistique. On apprend aussi que l'apport des artistes modernes se résume ainsi : «Les artistes modernes ont gagné ceci : ils ont élargi leurs moyens, transformé outils et produits. L'œuvre moderne est toute entière consacrée à rendre sensible la matière ou le geste, révéler une pensée ou attiser une émotion.» (p. 21)

Sur le plan de la recherche en arts visuels, cette préoccupation pour la forme prit une autre orientation vers 1945 et la fonction de l'art alla dans une nouvelle direction et devint ce qu'on appelle aujourd'hui l'*art postmoderne*. Il s'agit de l'art de notre temps, l'*art contemporain*.

La critique d'art, Carla Gotlieb (1976), divise l'art contemporain en deux périodes. La première, avec l'expressionnisme abstrait des années 1945 et la deuxième, avec le Pop art des années 1960. Ces deux périodes se caractérisent par un rejet de la forme au profit de l'information. Comme l'écrit Gotlieb dans un livre sur les *après* de l'art moderne : «The will to inform has swallowed the will to form» (p. 38).

Aujourd'hui, cet *après* de l'art moderne se résume par l'expression *postmodernisme*, un mot utilisé durant les années 1960 dans un livre de sociologie et, comme le rapporte Robert Atkins (1990), ce n'est que vers 1970 que ce terme fut utilisé par les critiques d'art. Ce concept fut inventé en réaction à la théorie moderniste mise de l'avant par les critiques d'art, dont Clément Greenberg, qui ne se contentaient plus de décrire ce qui se passait en arts visuels mais établissaient des règles et des jugements, ce qui eut comme effet d'exclure certains mouvements artistiques.

À ce sujet, Yves-Alain Bois, dans un essai sur les enjeux du modernisme et du postmodernisme (Encyclopædia Universalis 1989), précise que c'est vers 1972 que certains critiques, ayant appris leur métier à l'école de Greenberg, ont critiqué la conception de celui-ci et valorisé d'autres démarches existantes en arts visuels comme le questionnement de la notion d'originalité et d'authenticité moderniste.

Si l'art moderne a visé l'originalité en évitant la répétition des styles qui l'avaient précédée, il n'en est pas de même avec l'art postmoderne qui emprunte des images au passé ou à la culture populaire aboutissant ainsi à une profusion de thèmes, de démarches et de styles artistiques (Atkins 1990). Il écrit ceci au sujet du postmodernisme : «Building directly on the POP, CONCEPTUAL, and FEMINIST ART innovations of the 1960 and '70s, postmodernists have revived various genres, subjects, and effects that had been scorned by modernists.» (p. 132). Atkins ajoute qu'un des aspects du postmodernisme est la dissolution des catégories traditionnelles. Il écrit : «In terms of theorizing about art, earlier distinctions between art criticism, sociology, anthropology, and journalism have become nonexistent in the work of such renowned postmodern theorists as Michel Foucault, Jean Baudrillard, and Frederic Jameson.» (p. 132).

Sheri Klein cite quelques exemples de thèmes postmodernes explorés en arts visuels. On vise la réduction des divisions entre l'art célèbre, l'art moins connu et l'art populaire. On expose les cultures cachées. On démontre comment les cultures se perçoivent. On se préoccupe des notions de représentation et de sexualité (Klein

1993, 116). Dans les paragraphes qui suivent, nous discuterons de la démarche artistique d'un artiste contemporain et de l'idée de reconstruction sociale et écologique.

Joseph Beuys, l'un des artistes marquants de l'art contemporain (Honnef 1990), fut un artiste multidisciplinaire qui critiqua la société par des créations artistiques s'adressant principalement à l'esprit et exigeant une attitude de participation co-créatrice de la part de la personne qui regardait les œuvres d'art. Le critique d'art Howard Smagula (1983) ajoute que l'objectif de Beuys était d'amener un changement dans le développement de la société contemporaine. Il explique cela de la façon suivante :

> Beuys functions as a poetic social critic and teacher of humanity. Although he continues to work in a variety of media, making sculpture, multiples and complex drawings, no doubt his performance pieces, which he prefers to call «actions», have had the greatest impact and have come closest to his concept of art as «teaching». (p. 224)

Beuys s'adresse donc à l'être pensant. Pour lui, l'existence et la valorisation de la notion de magie sont importantes. Le thème de son œuvre, d'après Hans Honnef (1990), serait celui de l'être humain en rupture avec la réalité qui l'entoure.

Honnef précise que, parallèlement à Joseph Beuys, Andy Warhol fut pionnier dans le mouvement d'art contemporain et participa avec Beuys à l'avènement de cette nouvelle époque en arts visuels. Honnef qualifie Warhol de génie de l'ère technologique et Beuys, de magicien, et il résume l'apport de ces deux artistes contemporains de la façon suivante :

> Conformément aux exigences esthétiques des années 60, ils ont réussi à concilier étroitement esthétique et existence, l'un en se prononçant nettement pour l'existence, l'autre en se vouant à l'art, plus exactement à l'aspect artificiel de l'existence. Ils ont sans doute réussi à ménager une voie de sortie à l'impasse esthétique de l'art minimal et ce mérite leur restera. (1990, 46)

Si Warhol a fait beaucoup couler d'encre, Beuys demeure une figure dominante dans l'art contemporain. Pour la critique d'art Suzi Gablik (1992), l'œuvre de Beuys se caractérise par une résistance aux impératifs culturels. Voici les propos de Gablik :

> The idea that there is a moral and social dimension to artistic practice is the core of the German artist Joseph Beuys's concept of «social sculpture», which attempts to shift our understanding of art away from the creation of reified objects and the biases of self-interest, and to channel creativity onto the concrete social tasks that need doing – that is to say, toward the moral shaping of culture itself. (p. 142)

Suzi Gablik voit en Joseph Beuys un artiste œuvrant avec une approche de reconstruction. Les assises de cette approche, Gablik les définit dans le livre Reenchantment of Art publié en 1991 et réédité en 1992. Sa théorie se développe à l'encontre de celles de Jean-François Lyotard, Jean Beaudrillard, Roland Barthes, Frederic Jameson et d'autres théoriciens contemporains traitant du postmodernisme avec une vision nihiliste.

Elle identifie deux visions à l'intérieur du postmodernisme. Un postmodernisme avec une approche de déconstruction et un postmodernisme avec une approche de reconstruction. Pour Gablik, la reconstruction transcende le modèle patriarcal et toute autre dominante culturelle de notre époque dans le but d'aboutir à une esthétique interreliée, responsable socialement tout en étant en harmonie avec l'environnement. Cette orientation de l'activité culturelle créatrice correspond à l'idée d'un art «connecté» à la vie. Cette approche de *reconstruction* en art contemporain aurait d'autres objectifs que l'approche de *déconstruction* qui est en situation de fin ou de *endgame* pour reprendre un terme utilisé par Gablik (1992, 14). Un mot qui rappelle la notion de *finite game* chez Carse (1986).

Aux théories qui disent que l'art est fini et que la société n'a plus d'issue, Gablik (1992) répond qu'il y a une issue et que celle-ci passe par un projet collectif : la sauvegarde de notre planète. Et l'art contemporain, avec une approche de reconstruction,

apporterait un remède à ce problème (p. 25). Ce discours où l'art participe à la guérison de la terre, s'insère dans un cadre de pensée écologique.

Ce paradigme est identifiable dans d'autres domaines de recherche. En science, par exemple, Peter Russel (1989) considère la Terre comme étant un organisme vivant. Pour ce scientifique, la vision traditionnelle que l'on a de nous-mêmes et de notre place dans l'univers doit être remise en question. Il écrit : «Nous sommes aussi sans entraves parties d'un plus grand tout, unis avec le reste de l'Univers.» (p. 133).

C'est dans ce même esprit que James Lovelock (1990) explique comment la terre a évolué depuis le Big Bang et il en parle d'une façon holistique : «To me Gaia is alive and part of the ineffable universe and I am part of her.» (p. 218). Ce nouveau paradigme est aussi présent dans la philosophie des premières nations, les autochtones. Par exemple, Dhyani Ywahoo (1987), désignée porte-parole des ancêtres de la nation des Cherokee, traduit cette philosophie de la façon suivante : «Let us hold the thought of our planet's wholeness, let us honor the children, the future generation. This is how we make peace.» (p. 57).

L'idée de guérison, *healing* en anglais, est intrinsèque à ce nouveau paradigme qui implique une participation sociale comme le rapporte Gablik : «a central aspect of new paradigm thinking involves a significant shift from objects to relationships.» (1992, 7). Cette phrase traduit la nécessité de mettre l'accent sur la communauté et l'environnement plutôt que sur les accomplissements individuels. D'après Gablik (1992), ce changement passe par la transcendance de l'ego et nécessite une prise de conscience et de responsabilité chez l'artiste (p. 8). Cette conscience, elle est présente chez plusieurs artistes. Par exemple, Terry Graff, un artiste ontarien qui est venu s'installer au Nouveau-Brunswick, traduit sa vision de l'art et de l'écologie en intégrant la notion du biorégionalisme. À ce sujet, il écrit :

> En pleine crise écologique globale, il devient urgent que se manifeste et se distingue un art donnant forme aux vrais principes écologiques et procédant

> d'un sens intime de «lieu». Or, je ne parle pas de l'art qui ne fait que refléter l'écologisme pragmatique et réactionnel, qui corrobore la conception générale anthropomorphique selon laquelle l'être humain doit piloter l'évolution de la planète Terre. J'ai plutôt l'intention d'introduire ce qu'il convient d'appeler l'art biorégional – une nouvelle prise de conscience mue par la particularité et l'intégrité de la niche écologique ou de la biorégion où l'on vit. (1991a, 7)

C'est dans cette orientation de pensée que s'ancre l'approche artistique de Terry Graff. Jusqu'à l'été 1992, il vivait à Sackville au Nouveau-Brunswick et s'inspirait de l'environnement marécageux de cet endroit pour créer des installations visant à dénoncer l'intervention humaine sur la nature du marais Tantramar. Son discours visuel et ses écrits critiquent les idées qui sous-tendent la mise en place d'un parc à Sackville pour sauvegarder le gibier d'eau douce. Voici sa version de ce problème social et environnemental :

> Bien que le plan de gestion du gibier nord-américain préconise l'augmentation de la population des oiseaux d'eau, il n'y a quasiment aucune restriction sur la chasse dans les habitats sous la direction du SCF et du DUC dans la région du marais Tantramar. Des études de dépistage radiophonique de la faune révèlent que jusqu'à la moitié de la couvée annuelle est tuée le premier jour de la saison de la chasse. (Graff 1991a, 11)

L'approche artistique de Graff ne relève pas uniquement de la critique sociale mais aussi de la notion de reconstruction puisque son art vise de nouvelles structures sociales égalitaires et le maintien de l'environnement (Graff 1993). Il affirme que le paradigme écologique exige une transformation radicale de la pensée et de la perception. Avec une telle philosophie, l'art de cet artiste s'inscrit dans ce que Gablik appelle le postmodernisme de reconstruction.

La perspective de Terry Graff s'ancre aussi dans les philosophies des mouvements féministes, autochtones, écologistes et autres mouvements de résistance contre la destruction de la vie et de la planète Terre. Dans son approche pour une pratique biorégionaliste, Terry Graff s'inspire de J. Plant (Graff 1991a, 9) qui définit le biorégionalisme comme étant une pratique qui consiste à être en rapport avec sa demeure écologique. Graff affirme que le biorégionalisme présente un avantage : «le

biorégionalisme soumet la condition postmoderne à un examen éthique rigoureux» (1991a, 15). Pour l'écopsychologue Elan Shapiro (1993), le biorégionalisme est une pratique aussi ancienne que la culture humaine. Elle propose ceci : «Because our culture has lost its senses and sense of place, we now need a conceptual framework and a theory to help us get back to that common sense.» (p. 17).

La notion de reconstruction n'est pas présente dans le vocabulaire de tous les critiques d'art. C'est plutôt l'idée d'un postmodernisme de déconstruction qui revient le plus souvent. En ce qui concerne le postmodernisme dans les arts visuels au Canada, nous avons consulté le livre de Mark A. Cheetham. Une présentation de son modèle nous amène à parler de l'art acadien contemporain.

Modèle d'interprétation de l'art acadien contemporain.

Bien que l'approche théorique de Cheetham diffère de celle de Gablik, elles ont une chose en commun. Les deux critiques d'art développent leurs théories en réaction aux écrits de Frederic Jameson et tous deux trouvent que chez ce critique social, les réflexions sont apocalyptiques.

Chez Cheetham (1992, 21), Frederic Jameson est présenté comme étant un auteur qui regrette la perte de l'efficacité sociale et politique à cause de l'oubli de l'histoire. Pour contredire cette idée d'une histoire réelle qui n'est plus, Cheetham développe un angle de lecture de l'art canadien contemporain basé sur la notion de mémoire. Il définit l'importance de la mémoire de la façon suivante : «La mémoire, avec ses inflexions de sens évanescentes et pourtant particulières, est l'histoire dans une culture postmoderne.» (p. 21). L'argumentation de Cheetham, concernant l'importance de l'aspect mémoire en art contemporain est développée de la façon qui suit. Premièrement, il démontre que plusieurs artistes canadiens contemporains expriment une mémoire du passé de l'art dans leurs œuvres. C'est ce qu'il nomme «la citation artistico-historique» (p. 31). Deuxièmement, Cheetham présente les œuvres de divers artistes

dont la préoccupation majeure demeure la mémoire du sujet. Il exprime cette tendance par l'expression «conscience historiciste de soi» (p. 73). Troisièmement, une autre préoccupation chez les artistes canadiennes et canadiens serait la mémoire sociale. Dans les mots de Cheetham c'est «cette rencontre du politique et du social avec une esthétique autoréflexive» (p. 176).

Ces trois caractéristiques du postmodernisme en arts visuels, Cheetham les transpose à l'art canadien contemporain. Nous trouvons ce modèle très utile, car il peut nous servir de guide pour identifier des caractéristiques postmodernes dans l'art acadien. Toutefois, le choix d'œuvres que fait Cheetham, afin d'illustrer son argumentation de l'aspect «mémoire» dans l'art canadien contemporain, n'est pas représentatif de toutes les provinces canadiennes.

Pourtant, il dit lui-même vouloir rendre justice à la diversité géographique de l'art canadien (p. 8). Rend-il vraiment justice à la diversité géographique du pays s'il n'y a aucune et aucun artiste de Terre-Neuve, de l'Île-du-Prince-Édouard et du Nouveau-Brunswick? Ces trois provinces canadiennes abritent pourtant des artistes ayant des démarches actuelles en arts visuels. Les exemples qui suivent le démontrent.

De Terre-Neuve, on pourrait citer le nom de Pam Hall avec sa vision artistique féministe, écologique et anti-colonisatrice. D'après Metcalfe (1993), cette artiste crée des installations *in situ* avec des câbles marins. Son œuvre rejoint donc une perspective faisant appel à une mémoire intime et sociale.

À l'Île-du-Prince-Édouard, on trouve Pamela Pike dont les peintures-assemblages posent des questions faisant appel à une mémoire intime et sociale. Delalune (1992, 23) considère que cette artiste réalise des créations artistiques qui traitent de l'environnement dans un éclairage socio-politique.

Au Nouveau-Brunswick, Peter Clair élabore les sculptures tressées qui prennent des formes architecturales. Un regard posé sur sa démarche artistique nous amène à voir qu'il fait appel aux mémoires historique, sociale et intime. Lucy R. Lippard

(1990, 108) nous montre une œuvre de Clair dans son livre Mixed Blessings. Il s'agit de «Sing to the Four Directions — From the West Came Many a Death Song» : quatre cylindres tressés à différentes hauteurs symbolisent des entités chantant autour des tambours sacrés.

Les artistes que nous venons de nommer ne sont que trois exemples parmi bien d'autres. Le but ici n'est pas d'établir une longue liste de noms d'artistes mais de spécifier qu'il y a bel et bien des œuvres d'art canadien contemporain dans les provinces Maritimes qui pourraient s'ajouter à celles citées dans le livre de Cheetham (1992) où le choix des œuvres n'est pas représentatif des provinces canadiennes.

Ceci dit, nous pourrions élaborer davantage sur l'art des différentes communautés culturelles des provinces Maritimes. Toutefois, puisque ce sont les arts visuels d'une des communautés culturelles du Nouveau-Brunswick, la communauté acadienne, dont il est question ici, nous nous en tenons à celle-là.

Pour traiter de l'art en milieu acadien, nous utilisons une expression dérivée du sous-titre de la version française du livre Remembering Postmodernism: Trends in Recent Canadian Art (Cheetham 1991), c'est-à-dire Mémoire postmoderne : Essai sur l'art canadien contemporain (Cheetham 1992). Puisqu'au Nouveau-Brunswick, les artistes en arts visuels font aussi de l'art canadien contemporain, nous utilisons l'expression *art acadien contemporain*, faisant ainsi référence à la spécificité culturelle du peuple acadien.

De plus, dans le but de démontrer en quoi l'art acadien est contemporain, quelques démarches artistiques d'artistes acadiennes et acadiens sont présentées à la lumière des trois caractéristiques de l'art postmoderne chez Cheetham (1992), des notions du postmodernisme de déconstruction et de reconstruction chez Gablik (1992) et de la philosophie biorégionaliste ou écologique telle que définie par Graff (1991a).

En associant ces trois visions de l'art contemporain, nous obtenons un modèle d'interprétation de l'art acadien contemporain avec deux pôles qui existent

conjointement, ceux du postmodernisme de déconstruction et du postmodernisme de reconstruction. C'est dans ces deux visions postmodernes que s'insèrent les types de mémoires historique, intime, sociale et écologique. Voyons si ces caractéristiques sont identifiables dans la démarche artistique des artistes en Acadie.

## Art acadien contemporain.

L'art contemporain chez les francophones du Nouveau-Brunswick intègre les artistes œuvrant dans le champ culturel acadien mais n'implique pas uniquement des artistes d'origine culturelle acadienne. Par exemple, Nancy Morin, originaire de l'Ontario, est une peintre qui habite Moncton depuis quelques années. Francis Coutellier, originaire de la Belgique, est un photographe qui demeure aussi dans le sud-est du Nouveau-Brunswick depuis plusieurs années.

L'art acadien contemporain, dont nous parlons ici, fait référence aux objets esthétiques réalisés par des artistes de profession dont l'origine culturelle est acadienne. Au Nouveau-Brunswick, la dynamique de l'art acadien contemporain est présente dans le Nord-Ouest, le Nord-Est mais surtout dans le Sud-Est. Le commentaire qui suit en témoigne.

> Moncton is one of the most vigorous centers of contemporary art in Atlantic Canada, if not the most vigorous. The energy and aesthetics are founded on a resurgent, ethnic-based Acadian consciousness whose institutional home is found at the Artist-run Galerie Sans Nom and at the Galerie d'art de l'Université de Moncton (GAUM). (Murchie 1993, 51)

L'histoire des arts visuels en Acadie passe par les décoratrices et décorateurs d'église, les artistes autodidactes et les autres (Chiasson 1986). Actuellement, l'Acadie contemporaine s'exprime par plusieurs discours visuels. En voici quelques exemples : Jacques Arseneault réalise des œuvres gravées présentant une mémoire historique. Il incorpore des textes d'écrivains d'hier et d'ailleurs dans ses gravures sur bois. Marie-Hélène Allain, dans ses sculptures récentes, fait appel à une autre mémoire. Elle procède par un assemblage d'objets récupérés lors de ses voyages. Ces objets portent

une mémoire intime. Roméo Savoie présente des œuvres dont la mémoire est écologique, et dans ses peintures-assemblages il incorpore des symboles qui nous ramènent aux concepts de vie, de mort, de mer et de terre. Lucille Robichaud, qui utilise des peaux durcies, tannées et étirées, traite de thèmes reliés aux notions de mémoire intime, sociale et historique. Au sujet de ces sculptures, Rosenfeld écrit ceci : «Dans *Litanie de l'artiste*, la penderie regorge de souvenirs, ces fils de l'histoire dont sont tissées nos vies, mais aussi d'artifices et de démentis qui servent d'écran à la vérité l'isolant de l'être et du monde extérieur.» (Rosenfeld 1992).

Ces quelques exemples d'art acadien contemporain présentent une culture acadienne contemporaine dont le discours ne relève plus du folklore. Si le Nouveau-Brunswick a été le terrain d'un développement artistique important dans certaines communautés anglophones, par exemple à Saint-Jean (Smart 1993), aujourd'hui, on peut y ajouter l'art des autres groupes culturels. Ainsi, l'art acadien contemporain côtoie l'art micmac contemporain, l'art malécite contemporain et l'art contemporain des autres artistes de la province. Tous ces discours esthétiques pourraient venir enrichir le champ de l'éducation en milieu scolaire néo-brunswickois. Toutefois, une telle intégration demande une compréhension de certaines théories et pratiques reliées à la culture et à l'art contemporain dans la didactique des arts visuels. Une revue des écrits dans ce domaine nous aidera à identifier certaines approches pédagogiques pouvant être utilisées pour insérer l'art acadien contemporain à la pédagogique artistique.

## CHAPITRE VI

## CULTURE ET ART CONTEMPORAIN DANS LA DIDACTIQUE DES ARTS VISUELS

En enseignement des arts visuels, on retrouve des démarches axées sur la notion de culture alors que d'autres traitent principalement de l'art contemporain. Ces deux orientations se rejoignent car les concepts de culture et d'art contemporain participent tous deux à l'*alphabétisation culturelle.* Cette expression est associée aux significations, valeurs et comportements à l'intérieur d'un groupe culturel (Johnson 1989, 45) et se présente sous deux aspects parallèles. Premièrement, il s'agit de l'enseignement des arts visuels dans le but de comprendre sa culture et celles des différents groupes culturels. Deuxièmement, il s'agit de l'enseignement des arts visuels dans le but de comprendre l'expression artistique contemporaine dans sa culture et dans les autres groupes culturels.

Une présentation de ces deux orientations nous amène à identifier un contenu théorique en enseignement des arts visuels pouvant aider à l'élaboration du devis pédagogique relié à l'art acadien contemporain et à l'enseignement des arts visuels au primaire.

### Culture et didactique des arts visuels.

En éducation artistique, l'idée d'approche culturelle par les arts visuels passe par les écrits de June K. McFee (1961) qui préconise un enseignement artistique axé sur l'étude contextuelle des objets esthétiques afin de pouvoir accéder à une compréhension inter-culturelle. McFee a développé plusieurs versions d'un modèle théorique d'enseignement visant à permettre d'adopter l'enseignement des arts visuels à chaque

apprenante et apprenant. Ce modèle se nomme le *Perception-Delineation III Theory* que nous traduisons ici par la *théorie de la perception du tracé*. Voici comment McFee parle des avantages de sa théorie de la perception du tracé :

> The model shows differences in students' readiness for art, the effects of the social and physical classroom environment, student responses to art class experiences, and the ways these experiences influence their creative work and criticism of art. (McFee et Degge 1990, 322)

McFee a repensé son modèle de perception du tracé qu'elle avait déjà présenté au début des années 1980. Dans cette deuxième version, elle tient compte des influences culturelles à chacune des six étapes du modèle. Ces étapes sont les suivantes. Premièrement, il est nécessaire de reconnaître que l'élève se présente avec une disposition individuelle qui est imprégnée de sa culture. Deuxièmement, il faut se rappeler que l'environnement psychoculturel de la classe comprend des élèves, un personnel enseignant et un système scolaire dont les bases culturelles peuvent varier. Troisièmement, on doit réaliser que l'environnement d'apprentissage physique et visuel nécessite du matériel pédagogique relié à la culture et au développement psychologique des apprenantes et apprenants. À ce sujet, McFee écrit : «Through the study of art in cultural depth students can become more knowledgeable of their own and other's cultures and have the freedom of choice whether to stay within their own framework or not.» (1988, 261). Quatrièmement, il y a manipulation de l'information. Cette étape fait appel aux modes de connaissance et nécessite des interventions particulières soit au niveau des matériaux, du temps de réflexion, de la motivation et ainsi de suite. Cinquièmement, c'est l'étape de perception par la réalisation d'un objet esthétique et par la discussion esthétique. Le rôle de la personne enseignante est de mettre en place les éléments nécessaires aux apprenantes et apprenants pour communiquer leurs messages. On tiendra donc compte des matériaux, des habilités et du temps nécessaires à l'activité. Sixièmement, on arrive au retour sur l'activité

permettant ainsi de vérifier l'efficacité de la leçon et d'apporter des modifications selon les besoins.

La théorie de la perception du tracé développée par McFee se retrouve dans un livre qui a pour but de préparer les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire à enseigner les arts visuels en milieu scolaire. Il s'agit du livre suivant : Art, Culture and Environment: A Catalyst for Teaching (McFee et Degge 1990). On y considère que la compréhension de l'art se fait en tenant compte des aspects environnementaux et culturels. De plus, l'éducation artistique viserait à amener les apprenantes et apprenants à comprendre le monde par un contenu artistique multi-culturel. Voici comment les auteures perçoivent le contenu relatif à l'étude des objets esthétiques : «There are many new resources for teaching art history. However, teachers must be diligent in providing historical and contemporary art content that transcends ethno-centric and gender-biased materials that are still produced today.» (McFee et Degge 1990, xviii).

C'est dans cette perception démocratique que McFee et Degge proposent de faire l'étude socioculturelle des peuples, des objets esthétiques et de l'environnement. En plus de reconnaître le rôle des arts visuels dans l'affirmation de l'identité culturelle, elles invitent les enseignantes et les enseignants à la tolérance envers les cultures qui diffèrent des leurs en expliquant que l'étude des autres groupes culturels aide à la compréhension de sa propre culture (p. 10).

Une compréhension de l'art des différents groupes culturels nécessite une méthode d'analyse applicable en milieu scolaire. Pour interpréter les objets esthétiques contemporains, il y a le modèle d'analyse critique de Tom Anderson (1993) qui tient compte des concepts postmodernes et culturels. Comme d'autres approches, on y retrouve les étapes de description et d'interprétation. Toutefois, il y a une étape de réaction et une étape d'étude contextuelle.

Ce modèle d'approche critique des objets esthétiques est expliqué dans les écrits de Anderson (1988 et 1990) et lors d'une conférence dans le cadre du Congrès INSEA à Montréal, il présentait ce modèle qui comprend une étape de réaction, d'analyse perceptuelle et formelle, d'interprétation personnelle, d'étude contextuelle et de synthèse. Ces étapes, sauf la première, seraient interchangeables selon les besoins de la situation d'enseignement (Anderson 1993). Il s'agit d'un modèle d'analyse qui va dans le sens des théories anthropologique et sociologique et cette approche s'inscrit à l'intérieur du mouvement de l'alphabétisation culturelle par les arts visuels.

Au sujet de l'étude des objets esthétiques, il existe d'autres approches à l'intérieur de ce mouvement d'alphabétisation culturelle. Par exemple, celle de Karen A. Hamblen (1990) s'inspire de l'ethnographie et tient compte des expériences culturelles. Elle écrit :

> In ethnoaesthetics, art is studied as being integral to the value systems and meanings ascribed by the creators and users of art. Ethnography, combined with the problematic nature in which aesthetic definitions and meanings are assigned, results in an ethnoaesthetic for critical consciousness. (p. 224)

Le terme *ethno-esthétique* est issu d'une perspective anthropologique et vise l'étude des objets esthétiques dans leur contexte culturel. Ce mot se rapproche de *ethno-art* qui est l'étude de l'art par le sens qu'il a dans la société où il est produit. McFee (1988, 229) rapporte que cette définition provient de H.R. Silver. Nous avons constaté que ce concept est cité aussi dans la thèse de doctorat de Nancy Ruth Johnson (1977). Elle l'utilise avec une vision sociale.

La critique-sociale est une autre approche à l'intérieur du mouvement d'alphabétisation culturelle. Il s'agit d'une approche pédagogique en enseignement des arts visuels visant à reconstruire la société. Les bases théoriques des recherches en enseignement des arts visuels visant à transformer la société s'inspirent des théories de pédagogie critique développées par Paulo Freire (1973). Henry A. Giroux

(1992, 149), indique que la philosophie de Freire a été utilisée par des groupes culturels opprimés. En Amérique Latine, par exemple, on s'inspire de cette théorie dans le but d'arriver à faire entendre sa voix et d'aboutir à des transformations sociales dans son milieu culturel.

Cette argumentation philosophique de Freire est construite à partir de théories postmodernes, féministes et culturelles. S'inspirant lui-même de Freire, Giroux adhère à ces théories et sa position à l'intérieur du mouvement d'alphabétisation culturelle se situe au niveau de l'éducation générale. D'après lui, l'éducation artistique et esthétique seraient des activités de production et de réception et auraient pour but de contester l'approche élitiste des groupes dominant dans les sociétés matérialistes de notre époque. Giroux (1992) rappelle justement l'importance du contexte culturel dans le processus d'appréciation des objets esthétiques.

> Culture is viewed as the reified product of «genius» production. Rather than a dialogic process that develops among people, knowledge becomes a static currency that can be accumulated and exchanged. This conception of knowledge fails to acknowledge that stories and images change when viewed by different people, at different places, and at different historical moments. It can't recognize that reception is an inherent part of the process and that signification is therefore always local and contextual. (p. 238)

Puisque la signification prend son sens dans le contexte culturel où elle se construit, cela implique l'idée qu'un peuple puise d'abord voir les objets esthétiques produits par les artistes œuvrant dans leur milieu culturel pour ensuite voir l'art des autres groupes culturels. À ce sujet, voici certains avantages d'une approche contextuelle en enseignement des arts visuels :

> When we investigate and experience the art of our own and other cultures in such a way that encourages an open exchange of ideas between learners, teachers, and community, we create effective art learning environments that assist the individual, other individuals, and groups of individuals; foster critical thinking; and encourage social action. (Stuhr, Petrovitch-Mwaniki et Wasson 1992, 24)

Ainsi, par un échange entre les artistes, les enseignantes, les enseignants et les enfants, l'enseignement des arts visuels pourrait jouer un rôle au niveau d'un éventuel changement de structures sociales (Trend 1992 et Klein 1993). Suzi Gablik propose justement une démarche dans ce sens mais avec une orientation écologique. Ceci fait partie de sa philosophie de l'éducation qu'elle explique ainsi :

> Instead of training people to go out into dominator modes of relationship with the world and with the Earth and totally self-interested modes, we need to do a lot of cultural recoding and reprogramming. This is where education is so important – and, it's why I teach. (Gablik 1990, 29)

Sa méthode d'enseignement, au niveau universitaire, est composée d'une étape de déconditionnement et d'une étape de reconstruction culturelle. Son objectif est d'amener les gens à prendre conscience que leur façon de penser est culturelle. Ainsi, par la discussion, les apprenantes et les apprenants sont amenés à se questionner sur leurs suppositions et croyances. Le but est d'arriver à réaliser qu'il y a certaines façons d'obtenir des changements dans la société et à vouloir agir. Dans ses mots, Gablik explique ainsi cette méthode d'enseignement :

> In other words, doing some projects that would have some kind of outreach into the community and that would allow them not just to look at slides or hear my theories about why a woman going into the river and pulling the garbage out of the river can be art, should be art, needs to be art – but what they might do themselves. (p. 29)

Dans le cadre de sa philosophie, les élèves sont invités à puiser dans leur communauté pour faire de la recherche dans le but d'apprendre à propos des objets esthétiques. Du même coup, il y a participation à l'environnement. Cela s'inscrit dans le cadre d'une vision écologique de la pédagogie critique en enseignement des arts visuels. On retrouve cette vision chez Terry Graff (1990), dont la philosophie de l'enseignement des arts visuels est intégrée à sa démarche artistique en sculpture. Voici comment il traite du concept d'environnement avec une approche critique sociale au niveau de sa pratique artistique et pédagogique :

> As an artist/art educator, I am moved to explore the potential of art for revealing and clarifying my experiences of the spaces, places and landscapes we inhabit, to demodernize consciousness and regain a primordial awareness of our environment. (p. 85)

L'approche pédagogique qu'il propose est présentée dans un mémoire de maîtrise. Il s'agit d'un modèle écologique en enseignement des arts visuels où la pratique artistique et l'enseignement artistique sont ancrés dans la réalité organique. Le sens du lieu et de l'identité sont incorporés dans une approche communicative et de respect de l'environnement. Chez cet artiste-enseignant, le travail en création artistique n'est pas détaché du travail d'enseignement des arts visuels et vice-versa :

> My work as an artist became fused with what I did in the classroom. There was communication at various levels, communication among various systems within the individual organism, between people and groups, between one group or another, between humans and the natural world. Adapting, readapting, modifying, reshaping, reforming, remaking, regenerations, recycling, renewing... (Graff 1991b, 87)

Tous ces termes relèvent du processus de création. Ainsi, la personne-enseignante qui intègre la pratique artistique à l'enseignement artistique, aurait à démontrer certaines aptitudes créatives en arts visuels. De plus, en s'inspirant de l'approche de Gablik (1990), les étudiantes et étudiants en formation pourraient puiser dans leur communauté pour faire de la recherche et apprendre à propos des artistes de leur milieu culturel. Comme nous l'avons vu, les significations culturelles sont locales et contextuelles (Giroux 1992). En Acadie, si on commençait par l'étude de l'art de son milieu, on ferait ce qu'on appelle une approche ethno-esthétique (Hamblen 1990). Pour amener les étudiantes et étudiants à analyser l'art acadien contemporain, une approche comme celle de Anderson (1993) pourrait être utilisée. De plus, la théorie de la perception du tracé développée par McFee (McFee et Degge 1990) viendrait soutenir le tout avec une pédagogie de la tolérance en enseignement des arts visuels.

Nous venons de présenter l'orientation culturelle en enseignement des arts visuels dont l'objectif est de comprendre sa culture et celle des autres. Voyons

maintenant un autre aspect particulier du mouvement d'alphabétisation culturelle : comprendre l'expression artistique contemporaine.

Art contemporain et didactique des arts visuels.

Le contenu des devis pédagogiques en arts visuels, largement basé sur le modernisme, ne permet pas de faire des liens entre ce qui s'enseigne à l'école et ce qui se passe dans le monde de l'art actuel. L'approche formaliste est encore très présente alors qu'on sait que le langage plastique ne convient pas nécessairement à la lecture de l'art contemporain. Une des caractéristiques du postmodernisme c'est justement le rejet de l'approche formelle. Michael E. Parks (1989) explique cela de la façon suivante : «It rejects formalism as a standard of measure, relying instead on allegory, metaphor, narration, and the juxtaposition of seemingly unrelated images.» (p. 12).

Dans un article sur l'enseignement des arts visuels à l'âge postmoderne, Parks (1989) présente une description très claire des changements récents. À partir de différentes idées provenant de critiques d'art, il explique que le modernisme s'est rangé pour devenir conformiste, alors que le postmodernisme a pris une position plus critique. Comme moyen pédagogique, Parks suggère de présenter l'art contemporain par une approche de discussion à propos de l'objet esthétique et propose aussi que l'art postmoderne soit enseigné par la méthode du *Discipline Based Art Education*, méthode fondée sur l'intégration de la critique, de l'histoire, de l'esthétique et de la production. À cela, il dit proposer une valorisation de l'alphabétisation culturelle telle qu'elle est préconisée par E.D. Hirsch et conclut son article de la façon suivante : «Nurtured and equipped with such a background, students should be better prepared to deal with the images, issues, and ambiguity they will be confronted with as adults in this complex age in which we live.» (Parks 1989, 13).

Parks n'est pas le seul à proposer le modèle d'un enseignement par quatre disciplines de base pour aborder l'art postmoderne. Patricia Clahassey l'avait déjà fait en 1986. En faisant des liens avec l'enseignement des arts visuels, elle a démontré que le modèle formaliste avec l'importance qu'il met sur la résolution de problèmes et l'apprentissage du langage plastique vint remplacer dans les années 1970 le modèle d'expression personnelle par l'art qui existait depuis les années 1930. Elle présente l'enseignement des arts visuels des années 1980 comme étant les années du Discipline Based Art Education (Clahassey 1986, 47). Ce mouvement de l'enseignement des arts visuels par quatre disciplines de bases amènerait, selon Clahassey (1986), des idées similaires à celles trouvées dans l'art actuel. Elle conclut de la façon suivante :

> But Post Modernism in art education is a challenging time: no single theory of art enjoys favored status, but all styles and content, all of art history, and all issues in criticism and aesthetics can be considered proper content for art programs. (p. 48)

D'autres personnes œuvrant dans la recherche en arts visuels ne voient pas le modèle de la Discipline Based Art Education comme étant approprié pour parler de l'art contemporain. Par exemple, Melanie G. Davenport en fait la critique suivante :

> Many concerned educators have criticized DBAE on grounds of elitism, racism, conservatism, etc. From a feminist perspective, disciplined-based art education institutionalizes sexist traditions on many levels. DBAE proposals, while not displaying outright misogyny, are nonetheless founded on a very masculinist societal tradition. (1990, 8)

Davenport (1990) affirme que l'enseignement des arts visuels par le modèle de la Discipline Based Art Education en milieu scolaire préconise une approche de réalisations artistiques dans le but de renforcer certains idéaux historiques, critiques et esthétiques définis par une institution dominée principalement par les hommes. Mais surtout, Davenport indique que ce modèle exclut l'art des minorités. «Besides ignoring women artists within the mainstream, their narrow view also exclude the folk arts, distinctly feminine artforms, products of collaborative effort and the art of most

other cultures.» (p. 8). Il est clair que le mouvement de la Discipline Based Art Education, qui exclut les différents groupes culturels, ne correspond pas à la philosophie nécessaire au devis pédagogique ethno-esthétique que nous voulons développer.

Regardons dans d'autres directions. Par exemple, chez Harold Pearse (1992), les écrits s'inspirent des théories de J. Habermas et de R. Kearney. Il constate ceci : «It appears that we have embarked on a post paradigmatic era, one in constant state of flux, a kind of perpetual pluralism» (p. 250). Cette idée, dans le contexte de la pédagogie artistique, l'amène à proposer que les approches sémiologiques et déconstructivistes soient intégrées à la formation artistique afin d'aboutir à une appréciation de toutes les productions culturelles. Voici comment Pearse (1992) perçoit la formation de la personne enseignante et la personne apprenante :

> A postmodern art educator needs to be versed in semiotics and methods for decoding sign systems as well as in methods of deconstructing social meaning. Art students need to be provided with the means to critically examine the mass media and its visual language and to be receptive to various forms of cultural production. (p. 250)

Quant aux effets de l'enseignement des arts visuels reliés au postmodernisme, Pearse observe qu'il y aurait deux réactions possibles chez les enseignantes et enseignants d'arts visuels. L'une serait une vision pessimiste comme il l'appelle : «Pessimists would see an aimless, fragmented, relativistic art education, cut off from standards of excellence.» (p. 251) alors que l'autre vision serait optimiste et valoriserait les pratiques culturelles locales de genre, de race, d'ethnie et de classe. Nous trouvons que cette deuxième vision est intéressante puisqu'elle valorise les cultures locales. Toutefois, la suggestion de Pearse s'adresse à la formation des spécialistes alors que notre tâche est de former les enseignantes et enseignants généralistes.

Gardons quand même l'expression *vision optimiste* de Harold Pearse, car elle valorise les pratiques locales, et ajoutons-y celle de Nick Webb (1989, 19) en ce qui

concerne les qualités d'une personne-enseignante en arts visuels à l'intérieur du postmodernisme. Elles se résument ainsi : faire preuve de curiosité, de flexibilité et de vigilance. Ainsi, nous avons conservé les découvertes théoriques que nous avons faites dans la section culture et didactique des arts visuels, ici, nous omettons la Discipline Based Art Education mais nous gardons en tête les notions de *visions optimistes* (Pearse 1992) et les qualités de *curiosité*, de *flexibilité* et de *vigilance* (Webb 1989). Ne nous attardons pas aux théories, mais voyons plutôt comment l'art contemporain, expression de la culture d'un peuple, s'insère concrètement dans la pédagogie artistique. Voici des exemples de pratiques, c'est-à-dire d'actes pédagogiques.

Actes pédagogiques, culture et art contemporain.

L'actualisation du contenu des devis pédagogiques en arts visuels se fait déjà dans la pratique de plusieurs personnes œuvrant au primaire. Les approches sont parfois multidisciplinaires. Par exemple, Jean-Claude Forquin propose d'amener les enfants à s'initier à l'art de leur temps. Il envisage une éducation esthétique intégrant tous les arts et valorisant le jeu. Cette approche, Forquin l'a décrite de la façon suivante dans le livre de Louis Porcher :

> Cette initiation doit faire appel à toutes les ressources d'activité, de curiosité, d'expressivité : rencontrer des artistes, commenter les œuvres, transposer les arts les uns dans les autres, mimer, jouer, partager les émotions et les découvertes selon les occasions et les stimulations du moment. (Porcher 1973, 46)

Joëlle Gonthier (1990) a une vision des arts visuels qui va dans le même sens que Forquin. Dans un compte rendu d'expériences basées sur ses dix années d'enseignement de l'art aux enfants et aux adultes en France, elle explique son approche. Par exemple, une de ses expériences pratiques met en relation des élèves et la démarche artistique d'une artiste contemporaine française, Catherine Viollet. L'artiste, venue bénévolement partager sa création avec les élèves, les amena à réaliser un collectif en

deux dimensions intégrant différentes techniques. Cet atelier fut filmé sur vidéo et eut des répercussions positives sur les participantes et participants. Gonthier (1990) en rapporte les résultats :

> Au terme de la journée, il fallut déplacer l'œuvre, qui atteignait alors sept mètres sur trois et pesait plusieurs dizaines de kilos. Nous devions la porter en dépit de la matière qui offrait peu de prises. Les élèves se sont alors glissés sous cette «peau» qui les dissimulait en partie et escamotait leurs formes : plus de vingt d'entre eux ont ainsi disparu sous la peinture avant que ne puisse s'ébranler cet équipage lunaire! (p. 104)

D'après le rapport de l'expérience, les enfants furent très fiers de leur création. Par contre, la réaction des adultes n'ayant pas participé au projet fut variée. Il semble que le personnel enseignant comprenait peu le résultat de cette activité. Toutefois, dans le monde des personnes sensibilisées à l'art contemporain, les réactions furent plus positives.

Ce phénomène de capture et d'appropriation prime dans la vision pédagogique de Gonthier. Dans ses propres mots, elle écrit avoir une «volonté d'agir en pédagogue porteuse de problématiques de recherche et de création» et «militer pour une pédagogie de la réussite.» (p. 22). Pour elle, les personnes enseignant les arts visuels doivent pouvoir se placer dans une situation de création et amener les élèves à en faire autant. À ce sujet, elle suggère ceci :

> Il ne s'agit pas de gommer le rôle de l'imaginaire et de refuser l'expression, ou de fabriquer des contenus de savoirs pour les besoins de la cause, mais le savoir en arts plastiques existe. Pour s'en emparer, il faut le cerner en lisant au-delà de l'apparence des pratiques existantes et en cherchant à créer des démarches lui redonnant toute sa pertinence. (p. 26)

En plus de sa notion de pédagogie de réussite, ce qui nous attire dans sa théorie, c'est le lien qu'elle fait entre la création artistique et la mémoire qui, dit-elle, fait appel à la reconstruction (Gonthier 1990, 71). Comme nous pouvons le constater dans cette citation de Gonthier, les mots *mémoire* et *reconstruction* sont associés dans le contexte de la création d'un objet esthétique.

> Une fois acquise la conscience et parfois définie l'origine de la production d'écarts, deux voies principales s'offrent à nous en arts plastiques : un travail centré sur l'acquisition d'un outil de pointe : la mémoire, utile pour reconstruire et pour créer (ainsi serons-nous conduits à procéder à une analyse minutieuse de ce qui doit être retenu et de ce qui s'impose «malgré nous», ou de ce qui sera voué à l'abandon, à l'oubli); enfin, un travail orienté vers l'éloge des dérapages conscients ou non, vers leur repérage et leur utilisation dans des réinvestissements créatifs et non dans leur gommage motivé par leur assimilation à la faute. (p. 72)

Le contenu de cette pédagogie des arts visuels sollicite l'imaginaire et est axé sur un processus qui met en jeu la création visuelle et littéraire (p. 95). Ce processus serait initié par des consignes ayant pour fonction de provoquer des réflexions (p. 115), qui sont initiées, entre autres, par la lecture de plusieurs œuvres. Elle écrit : «Cependant, l'impératif de ne pas se cantonner au repérage d'une seule œuvre accélère le processus créatif dans la mesure où les choix, donc les possibles, s'en trouvent multipliés.» (p. 117).

Pour Gonthier, l'enseignement des arts visuels passe par une int´ ation de la création et de la construction de savoir. Son but serait de former la personne. Les moyens proposés sont le détournement de matériaux du quotidien et l'usage du langage symbolique ou métaphorique. Sa philosophie se résume ainsi : «L'enseignement des arts plastiques n'a d'avenir que s'il permet à chacun de comprendre ce qui l'anime afin, dans un même temps, de lui donner l'énergie et les moyens de créer.» (p. 177).

Tout comme Joëlle Gonthier, d'autres personnes en arts visuels ont pu mettre en œuvre des projets d'enseignement reliés à l'art contemporain. Un projet conçu par Marie-Claude Beck et Muriel Venet (1991), montre une autre approche possible, celle de la culture vivante.

Mené conjointement entre deux pays, la France et la Grèce, par l'Atelier des enfants au Centre Georges Pompidou à Paris et le Musée d'art contemporain Piérides à Athènes, le projet de Beck et Venet visait à rapprocher la culture vivante et

l'enseignement de l'art. Elles spécifient que ce projet s'insère dans les démarches des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale en France. Le but est de relier l'enseignement artistique dans la vie culturelle et cela en s'associant aux événements artistiques à l'échelle d'une ville ou d'une région. C'est dans cette même optique que l'Atelier des enfants procède à des expérimentations dans le domaine des arts visuels en lien avec les ressources en art contemporain du Centre Georges Pompidou.

Les projets inventés par les personnes œuvrant à l'Atelier des enfants impliquent la participation de créateurs de diverses disciplines et sont initiés soit à partir des thèmes et des matériaux, soit à partir des outils. Ces projets ont lieu à différents endroits. Dans les cas décrits par Beck et Venet, il s'agit d'expériences qui se sont déroulées dans trois lieux différents avec des personnes formées en arts visuels, des enseignantes et enseignants, des artistes et des enfants d'origines culturelles grecque et chypriote. Dans tous les cas, les enfants furent amenés à voir les œuvres d'un artiste contemporain de leur milieu culturel. Ensuite, il y eut réalisation d'un projet inspiré de la démarche de l'artiste. Finalement, les enfants rencontrèrent l'artiste et lui posèrent des questions. Voici un bref résumé des trois expériences menées en mai 1990. Une des expériences eut lieu à Thessalonique, ville d'enfance et de travail du sculpteur Panayotis Tanimanidis, un artiste qui construit des formes à l'aide de fer et de papier et qui sont particulières : «Les œuvres de Tanimanidis se construisent sur un fond d'humour qui fuse à travers la paranoïa de la vie quotidienne.» (Beck et Venet 1991, 15).

À partir de cette démarche artistique, Beck et Venet ont élaboré une approche pédagogique inspirée de la démarche artistique de Panayotis Tanimanidis. Elles ont proposé aux enfants de ramasser de l'information sur l'environnement, de métamorphoser ces informations recueillies en une fresque sur le thème de la promenade. Voici un extrait du texte : «Les enfants, à leur tour, ont associé, superposé,

combiné sur le même périmètre toutes les transformations subies par l'élément choisi au cours de la promenade pour rendre compte de leur parcours réel et figuré.» (p. 21).

Une autre expérience fut menée à partir de la démarche artistique du sculpteur Serge Lappas. Beck et Venet amenèrent les enfants à réaliser une installation en déconstruisant des images. Une attention particulière fut portée aux repères de différentes formes, aux combinaisons, aux notions de plein, aux notions de vide, et à l'appréhension de l'espace. Voici leurs commentaires au sujet de la réalisation artistique des enfants :

> Chaque enfant successivement intervient sur la surface en tenant compte de la grandeur inhabituelle du champ d'action proposé et s'implique corporellement dans le jeu. De cette installation jaillit l'image d'une carte d'un monde imaginaire. (p. 39)

La troisième expérience eut lieu à Nicosie avec les sculptures d'Angelos Makrides. Les œuvres de cet artiste chypriote sont parfois en pierre, en bois et en plâtre. Sa démarche se résume ainsi : «Il cherche à comprendre les mécanismes par lesquels le religieux se manifeste dans l'humain.» (p. 53). Cet atelier fut animé par une approche de découverte d'objets récupérés. Une manipulation de ces objets fut suivie d'une transformation donnant à chaque objet un nouveau sens et une nouvelle fonction. Les personnes ayant animé l'atelier expliquent qu'elles ont cherché à amener l'enfant à réaliser que de nombreuses émotions sont inscrites dans l'objet esthétique. Lors de l'entrevue avec l'artiste, les enfants lui posèrent des questions à propos de sa démarche artistique. Voici un exemple d'une des réponses de l'artiste. Ici, il raconte à quel âge il a réalisé sa première œuvre alors qu'il était enfant.

> Dans ma septième année j'ai été malade durant un mois et au cours de cette immobilisation, j'ai découvert la joie de faire des petits trous dans le mur près de mon lit. Avec des boites et des épingles, j'ai rempli ces trous et j'en ai fait une sculpture. (Beck et Venet 1991, 65)

La réponse de l'artiste prend ici la forme d'une petite histoire. Ces trois projets résumés par Beck et Venet furent analysés par Aègli Zafeirakou (pages 67-71). Il en

a fait ressortir les aspects suivants : le côté interculturel du projet, la découverte par les enfants de l'espace secret des artistes, l'impact de cette innovation au sein de la classe et l'effet de cette innovation sur le contenu des matières scolaires. L'aspect communication fut important puisque le travail se fit dans deux langues. Les élèves, les enseignantes et les enseignants parlaient le grec alors que les intervenants du Centre Georges Pompidou, Beck et Venet, parlaient le français. Le rôle des enseignantes et des enseignants en fut un d'accompagnateur. Zafeirakou observa que les adultes avaient appris en même temps que les enfants. Par exemple, les enseignantes et les enseignants apprirent à voir les élèves sous un autre jour. Une autre observation concerne le fait que certains enfants ayant des problèmes d'apprentissage manifestèrent une pensée créative. Puis, l'aspect communicatif du projet fut soulevé. Il écrit : «À travers cette expérience, l'art s'avère être un excellent biais de communication entre l'institution scolaire et son environnement proche, mais aussi européen.» (p. 71). Zafeirakou termine son analyse à propos de cette expérience en art contemporain et en éducation artistique entre deux pays européens avec un commentaire concernant le lien entre ce projet et la formation des enseignantes et enseignants :

> Enfin, nous pensons que des perspectives sont ouvertes dans le domaine de la formation des enseignants. Des projets de formation, avec la coopération des conseillers pédagogiques peuvent être élaborés dans un contexte de mise en place d'innovations à caractère multi-culturel. (Beck et Venet 1991, 71)

Tout comme Zafeirakou, nous pensons que les enseignantes et enseignants d'arts visuels au primaire pourraient être initiés à une approche d'art contemporain en milieu scolaire par un projet semblable à celui développé par Beck et Venet. Les adultes en formation pourraient être confrontés à des problèmes d'ordre plastique, thématique et technique à partir d'une ou deux idées contenues dans les œuvres. Lors d'une rencontre avec des artistes, des questions pourraient être posées et les adultes seraient amenés à dépasser l'approche formelle dans leur découverte de l'art contemporain.

Cette approche de l'art contemporain ressemble un peu à celle que nous avons utilisée dans le projet-pilote au début de cette thèse. Marie ude Beck et Muriel Venet démontrent que l'art contemporain peut participer à l'éducation artistique des enfants et nous avons démontré que l'art contemporain peut participer à l'éducation artistique des adultes. Ces approches postmodernes tiennent compte du contexte culturel des apprenantes et des apprenants.

D'autres projets démontrent qu'il est possible et positif d'enseigner les arts visuels avec une approche de l'art contemporain. Par exemple, Alain Goulesque (1991) fait le bilan de 16 comptes rendus d'expériences menées pendant cinq ans avec des enfants à l'intérieur d'un programme d'éveil à l'art contemporain en France. Sa démarche pédagogique est axée sur l'expérimentation du regard et comprend des activités de réalisations artistiques intégrées à des discussions à propos de l'art contemporain. Voici son explication :

> La mise en place d'ateliers de création en milieu scolaire doit être fondée sur l'expérimentation du regard plutôt que sur un simple apprentissage de techniques d'expression. Il paraît indispensable, dans ce type d'initiation, d'amener des enfants à concevoir l'œuvre dans sa totalité telle que nous l'avons définie : émotion, compréhension de l'«état de conscience de l'artiste», appréciation de l'apport de «connaissances» qu'elle provoque. (p. 6)

L'objectif de cette approche est de rapprocher différentes activités humaines par l'usage de l'art contemporain. Voici comment l'explique Goulesque :

> L'art du XX$^{e}$ siècle, et plus particulièrement l'art contemporain, permettent de tels rapprochements. La multiplicité des investigations, la diversité des thèmes, des idées et des concepts abordés sont des références extrêmement efficaces dans ce type d'initiation. (p. 6)

L'approche préconisée dans le livre de Goulesque consiste à transplanter des classes dans le milieu des arts visuels pendant une semaine dans le but de les initier au monde de l'art contemporain. Comme activité au programme, on retrouve ceci : visite d'ateliers d'artistes; l'art se rend à l'école; rencontre au musée d'une ou d'un

artiste, l'enseignante ou l'enseignant et les enfants du primaire; activités liées directement à des œuvres d'un artiste et présentées dans les centres d'art contemporain. À titre d'exemple, voici le bilan d'une des expériences menées avec l'œuvre de Tapiès :

> Dans tous les cas, ces ateliers ont donné aux enfants les moyens de retrouver une certaine primitivité dans leur créativité, un instinct sensible aux émotions premières, aux suggestions. En ce sens l'œuvre de Tapiès a contribué à l'élargissement de la démarche d'initiation en retraçant l'importance de la peinture catalane dans l'art actuel et à ses références sans cesse présentes pour expliciter la relation des signes avec la matière colorée. (Goulesque 1991, 23)

Dans son livre, Goulesque résume d'autres projets d'enseignement des arts visuels au primaire menés avec des œuvres d'artistes contemporains dont Niki de Saint-Phalle, Klaus Rinke, Cristo, Mario Merz, Keith Haring, Vivien Isnard, Robert Combas, Andy Goldsworthy, Sandy Skoglund et d'autres.

Des projets semblables sont aussi expérimentés au Canada. Au Québec, par exemple, Laurence Sylvestre, enseignante d'arts plastiques au primaire à la Commission des écoles catholiques de Montréal, expérimente depuis quelques années des projets mettant en relation la sculpture contemporaine et le processus de création. Dans un de ses projets, elle amena les élèves de sa classe à être initiés à l'art *in situ* par la réalisation d'installations de regroupements d'objets naturels comme des galets. Lors d'un autre projet, elle amena des élèves du primaire à voir des sculptures récentes de femmes artistes québécoises, à discuter de leurs œuvres avec elles et à réaliser leurs propres sculptures à partir d'objets récupérés (Sylvestre 1989a, 1989b). Elle essaya aussi une approche pédagogique à partir de sa démarche artistique, par exemple, celle d'amener les élèves de sa classe à donner de nouvelles fonctions à une vieille valise. Pour Sylvestre, la connaissance du processus de création en art contemporain précède le développement de proposition d'animation (Sylvestre 1992, 34). Cette notion de *processus* était aussi présente dans les écrits de Joëlle Gonthier (1990).

Attardons-nous un peu à ce concept puisqu'il est intégral aux arts visuels. En création, le processus passerait par différentes étapes, comme l'affirme la théorie de Steven H. Kim (1990) qui explique que la créativité passe par une étape de préparation, d'incubation, d'illumination et de résolution. Darenfed (1993) résume l'apport de Kim :

> Kim propose une méthodologie de supervision basée sur les capacités des étudiants chercheurs, un cadre d'expression créatrice, ainsi que la décomposition du problème en une série d'étapes donnant lieu à des succès intermédiaires. (p. 246).

Cette théorie se relie aisément aux cinq bilans d'expériences intégrant l'acte pédagogique, la culture et l'art contemporain que nous venons de résumer. Dans tous les cas, il y a différentes étapes à suivre pour aboutir à la création. Les personnes qui animent les ateliers, les enfants et même les enseignantes et enseignants doivent faire preuve de comportement créatif pour résoudre les difficultés que présente l'appréhension de l'art contemporain.

Maintenant, nous réalisons que les cinq caractéristiques ressorties des projets étaient aussi présentes dans les comptes rendus d'expériences des étudiantes et étudiants du cours d'Expression par l'art. En effet, en relisant les résumés d'ateliers au Chapitre IV, on peut constater la présence des notions de jeu, de réussite, de culture vivante, d'expérimentation du regard et du processus. Par exemple, une personne a utilisé le *jeu de l'entrevue* pour amener un enfant à parler des œuvres. Une autre a laissé un enfant reconstruire sa sculpture plusieurs fois, ce qui est une des caractéristiques de la pédagogie de la *réussite*. Tous les ateliers ont été menés dans un lieu culturel où l'on retrouve des œuvres d'artistes vivants, d'où l'idée de *culture vivante* et d'*expérimentation du regard*. De plus, tout au long des projets, il fut question de *processus de création* car les étudiantes et étudiants devaient s'inventer une unité d'enseignement qui amènerait les enfants à créer un objet esthétique. Par ces différentes approches pédagogiques, les enfants étaient amenés à penser à propos de

leur culture. Il en fut de même dans les cinq projets résumés dans ce chapitre où les enfants virent des œuvres issues de leur culture.

Ces comptes rendus des ateliers démontrent qu'il est possible et souhaitable d'intégrer l'art contemporain à l'enseignement des arts visuels au primaire. La culture et l'art contemporain intégrés à la didactique des arts visuels deviennent un moyen de participer à l'alphabétisation culturelle des apprenantes et des apprenants. Ce que ce chapitre explique, c'est qu'en puisant dans sa communauté, il est possible de découvrir des artistes dont le processus de création pourrait inspirer le développement d'une démarche pédagogique adaptée aux cours d'arts visuels au primaire. Il en découle qu'un devis pédagogique en arts visuels au primaire en milieu minoritaire aurait avantage à avoir une orientation ethno-esthétique.

# CHAPITRE VII

# DEVIS PÉDAGOGIQUE ETHNO-ESTHÉTIQUE

Dans le chapitre des stratégies de recherche, nous avons appris qu'un développement de devis pédagogique pouvait se faire en quatre étapes. Dans cette thèse, la première étape a pris la forme d'un chapitre démontrant que la formation en éducation artistique en Acadie, vers la fin des années 1960, présentait une approche moderne. La deuxième étape fut l'expérimentation d'un projet-pilote à l'intérieur de deux cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie. Il en résulta une version provisoire d'un plan de cours. Puis, ce projet-pilote fut suivi d'une analyse de plusieurs concepts qui ont permis de réfléchir sur la nécessité et la possibilité de développer un cours de didactique des arts visuels au primaire pour le contexte culturel acadien au Nouveau-Brunswick.

Ici, nous abordons la quatrième étape, celle du développement d'un plan de cours (Prégent 1990) incluant l'objectif général, les thèmes à aborder, le contenu, la structure, les méthodes d'enseignement, les moyens d'enseignement et les méthodes d'évaluation. Ces différentes parties du devis sont définies puis développées. Il s'agit d'une deuxième version du devis pédagogique ethno-esthétique expérimenté au Chapitre IV qui est amélioré à partir des découvertes effectuées lors du projet-pilote et de l'analyse des concepts.

## Objectif général.

L'objectif général se définit comme étant un ou plusieurs changements durables qu'il est souhaitable de voir se produire chez les étudiantes et étudiants. Au sujet de

la rédaction des objectifs généraux, Richard Prégent précise : «Habituellement, un, deux ou trois énoncés suffisent pour décrire ces intentions générales». (1990, 24). Dans le cadre de ce devis pédagogique ethno-esthétique, il y a une attente générale, la voici :

> Ce cours vise à initier les étudiantes et les étudiants à des théories pédagogiques et à une pratique de l'enseignement des arts visuels au primaire reliée au contexte culturel acadien.

Au niveau du *savoir-faire*, les étudiantes et les étudiants auront à démontrer certaines capacités d'intégration de la pratique artistique et de l'enseignement artistique (Graff 1990). Au niveau du *savoir-être*, il s'agira de faire preuve de curiosité, de flexibilité et de vigilance (Webb 1989), et de garder une vision optimiste car cette vision favorise les pratiques locales (Pearse 1992).

## Thèmes à aborder.

Quant au *savoir*, il consiste en deux thèmes principaux : d'abord, la culture reliée à la pédagogie artistique, puis, l'art contemporain relié à la pédagogie artistique. Pour chacun de ces thèmes un contenu spécifique a été identifié.

## Contenu spécifique.

Le contenu spécifique (le *savoir*) des thèmes est énuméré en commençant par les notions de base prérequises. Voici les grandes lignes du contenu spécifique au thème de culture et didactique des arts visuels :

1. Éducation culturelle (Giroux 1992...);
2. Éducation culturelle et arts visuels (McFee et Degge 1990; Gablik 1990...);
3. Analyse critique de l'objet esthétique dans un contexte culturel (Anderson 1993...);
4. Connaissance du développement artistique et esthétique des enfants (Wilson et Wilson, 1982; Parsons 1987...);
5. Contenu culturel des documents reliés à l'enseignement des arts visuels au primaire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick (Robichaud 1990a; Ministère de l'Éducation 1993a...).

Voici le contenu spécifique du thème d'art contemporain et didactique des arts visuels :

1. Processus de création (Kim 1990...);
2. Art contemporain dans la didactique des arts visuels (Pearse 1992, Webb 1989...);
3. Analyse critique de l'objet esthétique dans un contexte postmoderne (Anderson 1993...);
4. Connaissance du développement artistique et esthétique des enfants (Wilson et Wilson 1982; Parsons 1987...);
5. Contenu artistique des documents de travail en arts visuels au primaire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick (Robichaud 1990a; Ministère de l'Éducation 1993b...);

Autre : Exemples d'actes pédagogiques mettant en relation la culture et l'art contemporain (Forquin, cité dans Porcher 1973; Gonthier 1990; Beck et Venet 1991; Goulesque 1991; Sylvestre 1992...).

Il s'agit donc d'un contenu de cours qui met l'accent sur l'importance du contexte culturel en enseignement (Giroux 1992); sur la compréhension de l'art par les aspects environnementaux et culturels dans une pédagogie de tolérance (McFee et Degge 1990); sur l'action sociale, par exemple l'apprenante et l'apprenant seront amenés à puiser dans leur communauté pour faire de la recherche en arts visuels (Gablik 1990); sur le développement artistique et esthétique des enfants (Wilson et Wilson 1982; Parsons 1987); sur le contenu culturel des documents reliés à l'enseignement des arts visuels au primaire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick (Robichaud 1990a, Ministère de l'Éducation 1993a).

Le contenu du cours comprend aussi des notions reliées : au processus de création (Kim 1990); à l'art contemporain dans la didactique des arts visuels (Webb 1989); à l'analyse critique de l'objet esthétique dans un contexte postmoderne (Anderson 1993); à la connaissance du développement artistique et esthétique des

enfants (Wilson et Wilson 1982; Parsons 1987) et au contenu artistique des documents de travail en arts visuels au primaire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick (Robichaud 1990a; Ministère de l'Éducation 1993b).

En ce qui a trait à l'acte pédagogique mettant en relation la culture et l'art contemporain, les apprenantes et les apprenants seront initiés à des exemples de projets inspirés de la pédagogie du jeu, de la réussite, de la culture vivante, de l'expérimentation du regard et du processus de création (Forquin, cité dans Porcher 1973; Gonthier 1990; Beck et Venet 1991; Goulesque 1991; Sylvestre 1992). La compréhension de ces approches passe par la pratique. Il y aura donc expérimentation avec les techniques et les matériaux en arts visuels au primaire (Cantin, Richard et Trudel 1990).

Structure du cours.

D'après Richard Prégent (1990, 34), l'organisation du contenu spécifique en stratégie pédagogique peut se faire en utilisant la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif de Benjamin Bloom (1969). Cette taxonomie présente six niveaux : l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Pour un cours universitaire, les niveaux supérieurs de la taxonomie sont visés puisqu'ils renvoient à des activités intellectuelles plus abstraites. Ici, la démarche d'enseignement commencera par l'atteinte des trois premiers niveaux qui impliquent des activités intellectuelles élémentaires. Cela s'avère nécessaire puisque la majorité des étudiantes et étudiants qui s'inscrivent au cours de didactique des arts visuels au primaire ont souvent peu de formation dans ce domaine. Les objectifs qui suivent sont développés en fonction des sujets à traiter et sont regroupés sous les six niveaux taxonomiques.

Le premier niveau vise la mémorisation d'informations nouvelles de toutes sortes. Voici un regroupement d'exemples d'objectifs qui se rattachent au niveau d'acquisition

des connaissances : identifier les composantes du processus de création; identifier les composantes de l'approche culturelle en enseignement des arts visuels au primaire en Acadie; identifier l'art acadien contemporain à partir des caractéristiques de mémoire; se rappeler les grandes lignes des documents de travail en arts visuels au primaire au Nouveau-Brunswick.

Le deuxième niveau vise des activités intellectuelles allant au-delà de la simple mémorisation d'informations. Voici un regroupement d'exemples d'objectifs qui se rattachent à la compréhension : expliquer le rôle que joue l'enseignante et l'enseignant du primaire dans l'éducation culturelle de l'élève; décrire une méthode d'approche de l'art contemporain au primaire; décrire quelques techniques et matériaux en arts visuels au primaire.

Le troisième niveau vise à voir si les connaissances apprises peuvent être mises en application. Voici un regroupement d'exemples d'objectifs qui visent un niveau d'application : écrire vos commentaires personnels sur l'importance d'intégrer la culture en milieu scolaire; préparer des questions qui serviront à discuter à propos de l'art acadien contemporain avec un enfant; préparer une proposition d'animation en arts visuels.

Le quatrième niveau vise à identifier les éléments, les relations et les principes d'organisation d'une situation. Des exemples d'objectifs qui visent un niveau d'analyse sont : analyser un objet esthétique; analyser une réalisation artistique et le discours esthétique d'un enfant.

Le cinquième niveau vise l'exploitation du sens de l'activité créatrice lorsque placé dans une situation critique. Voici un regroupement d'exemples d'objectifs pertinents à la synthèse : concevoir un objet esthétique; rédiger un compte rendu d'une activité d'enseignement des arts visuels auprès d'un enfant mettant en relation une réalisation artistique et une discussion esthétique à partir de l'art acadien contemporain.

Le sixième niveau vise à apprendre à évaluer son travail et celui des autres en faisant preuve de sens critique. Voici le regroupement des objectifs rattachés à l'évaluation : évaluer les conséquences pédagogiques de l'application d'une proposition d'animation; évaluer une discussion esthétique; évaluer une réalisation artistique.

Toutes ces stratégies pédagogiques nécessitent des méthodes d'enseignement particulières. La section qui suit en propose quelques-unes.

## Méthodes d'enseignement.

L'organisation des activités pédagogiques, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement, se classent en diverses catégories. Il y a les méthodes d'enseignement reposant sur diverses formes d'exposés magistraux, les méthodes d'enseignement favorisant la discussion ou le travail d'équipes et les méthodes d'enseignement fondées sur l'apprentissage individuel (Prégent 1990, 89). Toujours d'après Prégent, les méthodes d'enseignement correspondent aux six niveaux taxonomiques de Bloom. Ici, nous proposons quelques exemples de méthodes d'enseignement pour chaque niveau d'objectifs à atteindre.

Pour favoriser l'atteinte des objectifs du premier niveau (l'acquisition des connaissances), les méthodes d'enseignement utilisées seront les suivantes : exposé sur la nature du processus de création; exposé sur la nature de l'approche culturelle en enseignement des arts visuels; visionnement de diaporamas et de vidéos identifiant les caractéristiques de l'art acadien contemporain; lectures de textes portant sur le contenu des documents de travail en enseignement des arts visuels en milieu scolaire acadien.

Pour favoriser l'atteinte des objectifs du deuxième niveau (la compréhension), les méthodes d'enseignement utilisées seront les suivantes : recherche d'exemples d'unités d'enseignement axées sur l'alphabétisation culturelle par les arts visuels;

recherche d'exemples de différentes approches de l'œuvre d'art au primaire; travail d'exploration des techniques et matériaux en arts visuels au primaire.

Pour favoriser l'atteinte des objectifs du troisième niveau (l'application), les méthodes d'enseignement utilisées seront les suivantes : résolution de problèmes simples relatifs à une situation de discussion esthétique avec un enfant; mise en application d'une unité d'enseignement.

Pour favoriser l'atteinte des objectifs du quatrième niveau (l'analyse), les méthodes d'enseignement utilisées seront les suivantes : analyse d'objets esthétiques provenant du milieu culturel acadien et d'autres milieux culturels; analyse de méthodes d'enseignement avec un enfant d'âge scolaire soit à partir de textes ou de visionnement de cassettes vidéo.

Pour favoriser l'atteinte des objectifs du cinquième niveau (la synthèse), les méthodes d'enseignement utilisées seront les suivantes : production visuelle et écrite d'une création personnelle dans laquelle chacune et chacun est appelé(e) à communiquer ses idées, ses sentiments ou ses expériences; conception et mise en application d'une unité d'enseignement en arts visuels au primaire en milieu culturel acadien.

Pour favoriser l'atteinte des objectifs du sixième niveau (l'évaluation), les méthodes d'enseignement utilisées seront les suivantes : exercer une autocritique de ses réalisations artistiques; évaluer le discours esthétique et la réalisation artistique d'un enfant et évaluer l'efficacité de son propre enseignement en arts visuels.

Ces différentes méthodes d'enseignement visent l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Pour y arriver, il s'agit d'utiliser certains moyens d'enseignement.

## Moyens d'enseignement.

Ces moyens prendront les formes suivantes : écrits, scripto-visuels, audiovisuels, visuels, sonores et informatiques. Des manuels et des photocopies de notes seront

utilisés pour les références théoriques; des transparents seront utilisées pour illustrer un modèle de proposition d'animation, une grille d'analyse thématique de l'objet esthétique, une méthode d'auto-évaluation du porte-folio; des documents vidéos, des diaporamas, des œuvres d'art acadien contemporain originales et reproduites serviront à initier les étudiantes et étudiants à l'art acadien contemporain et au domaine des arts visuels; des rubans magnétiques pourront servir à enregistrer les discussions esthétiques afin de connaître certaines étapes du développement esthétique; des logiciels outils (ex. pour voir des reproductions d'œuvres d'art acadien contemporain) seront éventuellement développés pour s'ajouter au laboratoire du cours de didactique des arts visuels relié aux composantes de développement artistique et esthétique.

Ces moyens d'enseignement permettront aux apprenantes et aux apprenants de se familiariser avec la culture et l'art contemporain dans la didactique des arts visuels au primaire. Les apprentissages qui en découleront seront évalués.

## Évaluation des apprentissages.

L'évaluation des apprentissages peut être sommative et formative (Prégent 1990, 84). Elle se fera soit au terme d'une activité d'apprentissage, soit pendant une activité d'apprentissage. Les formes d'évaluation qui seront utilisées prendront la forme d'un résumé informatif à propos de la démarche artistique d'une ou d'un artiste acadien contemporain; d'une auto-évaluation d'un porte-folio; d'un développement d'une proposition d'animation reliée à la démarche artistique d'une ou d'un artiste acadien contemporain; d'un rapport écrit faisant état de l'application de la proposition d'animation et d'un examen final. Les paragraphes qui suivent expliquent en détails les cinq modes d'évaluation que nous venons d'énumérer.

Premier mode d'évaluation, le résumé informatif. Il s'agira d'un compte rendu complet des lectures d'articles portant sur la démarche artistique d'une artiste acadienne ou d'un artiste acadien vivant en région acadienne, ou d'un compte rendu

d'une entrevue menée avec un artiste acadien ou une artiste acadienne vivant en région acadienne. Ce type de résumé n'exige aucune critique ou évaluation.

Deuxième mode d'évaluation, le porte-folio. Il comprendra toutes les réalisations artistiques créées en classe. Pour amener l'apprenante et l'apprenant à évoluer au niveau de leur développement artistique et au niveau de leur compréhension esthétiques en arts visuels, un des projets sera inspiré de la démarche artistique d'une ou d'un artiste acadien contemporain. Par exemple, si on choisit de travailler à partir d'une œuvre de Roméo Savoie (1992a), on pourrait intégrer textes et images dans le but d'exprimer une idée ou un message environnemental à communiquer au groupe-classe. Ainsi, une combinaison de textes (des mots) et d'images (photographies, photocopies...) dans une réalisation artistique mixtes-médias en deux dimensions pourrait être réalisée à l'aide de matériaux récupérés. La démarche artistique consistera à porter une attention particulière au message qui provient d'une expérience personnelle et fera appel à la mémoire écologique. Les techniques suivantes seront utiles à ce projet : peinture, dessin, collage, assemblage et gravure. Ce projet, ainsi que toutes les autres réalisations artistiques, seront conservés dans un porte-folio et auto-évalués à partir des critères présentés dans le modèle *Domain Project Assessment Model.* Il s'agit de vérifier si on a atteint les objectifs, si le travail démontre certaines habiletés techniques, s'il y a originalité, si la participation et l'attention au travail furent adéquates et si on a démontré de l'habileté à résoudre les problèmes (Gitomer, Grosh & Price 1992, 15). Ce modèle d'évaluation du porte-folio utilise un barème que nous avons adapté à celui de l'Université de Moncton (Secrétaire général et responsable des régistrariats, 1992, 32). Ainsi, le contenu du porte-folio sera jugé soit supérieur, soit au-dessus de la moyenne, soit moyen, soit suffisant ou insuffisant.

Troisième mode d'évaluation, le développement d'une proposition d'animation. Elle sera reliée à la démarche d'une ou d'un artiste acadien contemporain en s'inspirant

du thème, de la technique et du processus de création de l'artiste. Cette proposition sera rédigée sous la forme d'un plan inspiré par celui que propose le Service des stages à la Faculté des sciences de l'éducation. Voici les différentes étapes de ce modèle de rédaction d'une proposition d'animation : informations (technique, procédé...), objectif général de la proposition d'animation, objectifs spécifiques de l'activité de discussion à propos de l'œuvre d'art et de l'activité de réalisation d'un objet esthétique, moyens à prendre pour intéresser et éveiller la curiosité de l'enfant lors de l'activité de discussion à propos de l'œuvre d'art et de l'activité de réalisation d'un objet esthétique, matériaux qui ne seront pas entre les mains de l'enfant, tout le matériel qui sera entre les mains de l'enfant, étapes qui seront suivies lors de la mise en application de la proposition d'animation, moyens à prendre pour évaluer le discours esthétique et la réalisation artistique de l'enfant.

Quatrième mode d'évaluation, écrire un rapport après avoir appliqué la proposition d'animation auprès d'un enfant d'âge scolaire. Le rapport pourra comprendre un bilan des interventions : description objective des différentes étapes suivies lors de l'application de la proposition d'animation, évaluation du discours esthétique de l'enfant, évaluation de la réalisation artistique de l'enfant, auto-évaluation de la proposition d'animation qui consiste à énumérer les éléments à conserver, les éléments à modifier et les éléments à omettre s'il y a lieu. Ce rapport sera rédigé à partir de Présentation et rédaction d'un travail de recherche (Boudreau 1991), guide méthodologique utilisé par les étudiantes et les étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation.

Cinquième mode d'évaluation, l'examen. Puisqu'une des évaluations doit obligatoirement avoir lieu pendant la session d'examens prévue dans le calendrier universitaire de l'année en cours (Secrétaire général et responsable des registrariats 1992, 33), il y aura une épreuve de contrôle à la fin du semestre. Il s'agira d'un examen

avec des questions à réponses courtes et à développement long. Le but sera d'évaluer l'atteinte des objectifs du cours.

Pour terminer ce chapitre, rappelons que pour atteindre l'objectif général du cours, c'est-à-dire viser à ce que les étudiantes et les étudiants du cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie reçoivent une formation reliée à leur contexte culturel, les thèmes de culture et d'art contemporain seront abordés.

Le contenu spécifique relatif à ces deux thèmes sera organisé en une stratégie pédagogique allant de l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse à l'évaluation. Cela se fera par l'intermédiaire d'exposés magistraux, de discussions, de travail d'équipe et d'apprentissage individuel. Les moyens d'enseignement pourront être écrits, scripto-visuels, audiovisuels, sonores et informatiques. Quant à l'évaluation des apprentissages, il y en aura cinq en passant par un résumé informatif à propos d'une ou d'un artiste acadien contemporain, une auto-évaluation de ses propres réalisations artistiques, une préparation d'unité d'enseignement, un rapport de mini-stage et un examen vérifiant à quel niveau les objectifs du cours ont été atteints.

Les théories utilisées à l'intérieur du cours permettront de comprendre un peu en quoi consiste l'éducation culturelle et le processus de création en arts visuels. Puisque plusieurs auteurs n'écrivent qu'en anglais et que les étudiantes et étudiants seront francophones, nous aurons probablement à préparer certains résumés en français.

Le chapitre qui se termine est en réalité une deuxième version du plan de cours utilisé lors du projet-pilote. Il s'est enrichi des découvertes effectuées lors de l'analyse des concepts de culture acadienne et d'art contemporain dans la didactique des arts visuels. Comme il y a toujours lieu de s'améliorer, toute modification, omission ou conservation d'éléments dans ce plan de cours sera effectuée à la suite de l'application

pratique du devis pédagogique à l'intérieur des futurs cours de didactique des arts visuels au primaire en milieu universitaire acadien.

Avec cette élaboration du plan de cours, nous venons de terminer la quatrième étape du développement d'un devis pédagogique ethno-esthétique. Il ne nous reste plus qu'à conclure par un retour sur le contenu théorique et pratique de cette thèse et à situer le sujet dans un contexte plus large.

# CHAPITRE VIII

# CONCLUSION

Cette thèse visait à développer un devis pédagogique ethno-esthétique pour le milieu culturel acadien. Il s'agissait là d'une solution possible à un problème de départ reliée au besoin d'un contenu de plan de cours intégrant des notions de culture acadienne dans les cours de didactique des arts visuels au primaire. Dans la revue des écrits, nous avons vu que les œuvres d'art *célèbres* étaient innaccessibles en régions et que les œuvres réalisées par les groupes minoritaires du Canada n'étaient pas toujours exposées dans les musées nationaux du Canada. L'hypothèse de départ était que l'art acadien contemporain, intégré au cours de didactique des arts visuels au primaire, pourrait s'avérer bénéfique dans la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels en Acadie. Cela nous a amenée à chercher pourquoi et comment intégrer l'art acadien contemporain à l'intérieur d'un cours de didactique des arts visuels au primaire au Centre universitaire de Moncton, au Nouveau-Brunswick.

Pour répondre à ce problème, on identifia des stratégies de recherches pour la méthode de développement d'un devis pédagogique. Nous avons intégré quatre méthodologies de recherche. Premièrement, l'histoire de vie fut utilisée pour expliquer comment s'enseignaient les premiers cours de didactique des arts visuels au primaire au Centre universitaire de Moncton. Deuxièmement, nous avons eu recours à l'étude de cas pour présenter une vision personnelle d'un plan de cours en didactique des arts visuels visant à former les généralistes du primaire en Acadie. Troisièmement, l'analyse de concept fut utilisée dans le but de réfléchir sur la possibilité et la nécessité de

développer un devis pédagogique ethno-esthétique pour le milieu culturel acadien au Nouveau-Brunswick. Quatrièmement, nous avons suivi un modèle de préparation d'un plan de cours pour élaborer un devis pédagogique ethno-esthétique mettant en relation la didactique des arts visuels au primaire en Acadie et l'art acadien contemporain. Suivent les contributions particulières apportées avec l'usage de chaque stratégie de recherche.

Grâce à l'histoire de vie de deux pionniers en didactique des arts visuels au primaire au Centre universitaire de Moncton, Eulalie Boudreau et Claude Roussel, nous avons pu déceler la présence d'une vision moderne dans les cours de formation en enseignement des arts visuels dans les années 1960. De plus, en présentant leur démarche artistique et pédagogique, il a été possible de sortir du *hiddenstream* deux personnalités acadiennes ayant contribué à l'enseignement des arts visuels à l'intérieur d'une des provinces canadiennes.

Par la suite, une vision personnelle et plus récente du contenu d'un plan de cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie a été expérimentée. Le compte rendu des expériences a permis d'établir une démarche pédagogique comprenant vingt étapes. Nous avons pu observer ce qui se passait lorsqu'un cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie intégrait l'art acadien contemporain. Il a été possible de constater que l'apprentissage pouvait se faire lors d'expérimentation sur le terrain par des discussions avec les artistes, en fréquentant les œuvres originales et en apprenant à développer une unité d'enseignement expérimentée avec des enfants. Le but était d'amener les enfants à discuter à propos de l'art acadien contemporain et à exprimer leurs sensations par une création personnelle en arts visuels. L'analyse de quelques cas a révélé un effet d'entraînement lors des expériences à la Galerie d'art de l'Université de Moncton. Par exemple, l'attitude des apprenantes et des apprenants envers l'art acadien contemporain devint plus positive une fois l'expérience menée

avec des enfants. Quel que soit leur âge, les jeunes se montrèrent très réceptifs à l'art acadien contemporain et, suite à cet intérêt, des parents s'intéressèrent à l'art acadien contemporain et revinrent aux vernissages d'expositions avec leurs enfants. Cela eut un impact qui se rendit aussi jusqu'à certaines instances du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, apprenant la nouvelle du succès de l'expérimentation avec les enfants à la galerie d'art. Une affiche représentant une sculpture récente de Marie-Hélène Allain fut reproduite pour les maternelles francophones de la province du Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation 1993b).

Une analyse du concept de culture s'est faite sous l'angle de la communication. Ainsi, la culture s'est révélée être un jeu continu, toujours en changement et l'objet esthétique s'est révélé être témoin des valeurs de cette culture. L'analyse du concept d'art contemporain a été réalisée à partir d'une grille thématique permettant de parler de l'art acadien contemporain à partir des caractéristiques de mémoire du passé de l'art, mémoire du sujet, mémoire sociale et mémoire écologique. Ces quatre caractéristiques composent l'art postmoderne, qu'il soit de déconstruction ou de reconstruction. Cette analyse a aussi soulevé les questions de régions. Par exemple, ne pas ignorer la périphérie lorsqu'on parle à partir des centres urbains comme Toronto ou Montréal. Nous avons réalisé que ce phénomène se produit même au Nouveau-Brunswick où il y a de l'art en région par rapport aux grands centres comme Moncton ou Edmundston. Les artistes vivant en région ont un langage visuel qui ne répond peut-être pas toujours aux caractéristiques de l'art postmoderne mais leurs démarches ne sont pas moins importantes puisqu'elles témoignent d'un aspect de l'art acadien contemporain. De plus, le chapitre sur l'analyse du concept d'art contemporain nous a fait réaliser que les œuvres des artistes acadiennes contemporaines sont sous-représentées. On sait qu'en 1993, une exposition d'œuvres d'artistes acadiennes et acadiens eut lieu à New Orleans, en Louisiane et qu'une seule femme artiste sur 10 artistes y était représentée.

L'analyse des concepts de culture et d'art contemporain dans la didactique des arts visuels a révélé que les arts visuels en éducation peuvent participer à la compréhension de l'art des différents groupes culturels et que l'éducation artistique peut œuvrer à des transformations sociales dans divers milieux culturels. À cet effet, la position critique du postmodernisme offre un tremplin pour une nouvelle façon d'enseigner les arts visuels. Moins axée sur le langage plastique et se voulant moins élitiste que l'art moderne, le postmodernisme offre l'avantage d'inclure l'art des groupes minoritaires. À ce sujet, des expériences menées par des enseignantes et enseignants d'arts visuels avec l'art contemporain se sont révélées positives. Une brève analyse de ces expériences a servi à identifier certaines approches en enseignement des arts visuels mettant en relation les concepts de culture et d'art contemporain. Ainsi, les pédagogies de jeu, de réussite, de culture vivante, d'expérimentation du regard et du processus de création se sont révélées être cinq bases possibles d'un enseignement des arts visuels axé sur l'art acadien contemporain. Tous ces moyens nécessitent des étapes de préparation, d'incubation, d'illumination et de résolution pour aboutir à la création en arts visuels.

Le contenu d'un plan de cours en didactique des arts visuels au primaire pour le contexte culturel acadien devint une version améliorée du plan de cours expérimenté lors du projet pilote. Un retour sur le premier plan et sur l'analyse des concepts a facilité l'identification des thèmes relatifs à la pratique et aux théories des domaines de culture et d'art contemporain dans la didactique des arts visuels. On en conclut que les apprenantes et les apprenants pourraient développer leur propre proposition d'animation reliée à la démarche artistique d'un artiste acadien ou d'une artiste acadienne. La version finale du plan propose un contenu de cours intégrant le développement artistique et esthétique de l'enfant. Il s'en est dégagé un objectif général, des thèmes à aborder, un contenu spécifique, une structure de méthodes

d'enseignement, des moyens d'enseignement et des méthodes d'évaluation relatives à un devis pédagogique ethno-esthétique pour le milieu culturel acadien. Le contenu de ces composantes du devis fait l'objet des paragraphes suivants.

D'abord, l'objectif général était d'initier les apprenantes et les apprenants à des théories et pratiques en enseignement des arts visuels au primaire en tenant compte du contexte culturel acadien. Ensuite, les thèmes à aborder pour un tel objectif étaient mis en relation avec les notions de culture et d'art contemporain. Puis, le contenu spécifique relié à l'éducation culturelle et au processus de création concernèrent la culture d'un peuple et la communication par les arts visuels tout en connaissant des notions à propos du développement artistique et esthétique des enfants. Par après, ce contenu s'est inscrit dans une démarche d'enseignement visant différents niveaux d'apprentissage. Au début, les apprenantes et les apprenants devaient être amenés à mémoriser certaines informations de base pour ensuite passer à d'autres niveaux d'apprentissage dont la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Pour arriver à ces niveaux d'apprentissage, différentes méthodes d'enseignement seraient utilisés. Il s'agit des exposés, des lectures assignées, de la recherche en bibliothèque, de la recherche en atelier, des mini-stages, des discussions, de la création et de l'auto-évaluation.

Nous avons vu que les moyens d'enseignement prendraient la forme de moyens écrits, scripto-visuels, audiovisuels, sonores et informatiques, mais surtout visuels, puisque l'art acadien contemporain servirait de tremplin pour le cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie. Ainsi, la Galerie d'art de l'Université de Moncton serait une des ressources fondamentales du cours de didactique des arts visuels au Centre universitaire de Moncton.

Comme exercices de contrôle, les apprenantes et apprenants auraient à faire une recherche à propos de la démarche artistique d'une artiste acadienne ou d'un artiste

acadien de leur milieu culturel. Cela les amènerait à développer une proposition d'animation pour les élèves du préscolaire ou du primaire. Un rapport écrit suite à l'expérimentation de ce plan de leçon permettrait aux étudiantes et aux étudiants de réfléchir sur leur propre enseignement des arts visuels. Tout au long du cours, il y aurait des ateliers de création en arts visuels afin de comprendre le processus de création et de développer ses aptitudes créatives. Toutes ces réalisations artistiques seraient conservées dans un porte-folio et auto-évaluées. En dernier, un examen final servirait à faire un retour sur le contenu global du cours.

Cette première section de la conclusion résume le développement de la thèse en faisant ressortir la progression choisie et la démarche suivie. Il s'en dégage dix prolongements possibles et la section suivante de la conclusion les énumère.

Premier prolongement. Concernant l'histoire de l'enseignement des arts visuels en Acadie, nous pensons qu'il y a d'autres recherches à faire. Par exemple, qu'en était-il de la formation artistique donnée dans les couvents francophones du Nouveau-Brunswick avant la création de l'Université de Moncton? Et, en pensant aux artistes autodidactes, existait-il d'autres formes d'enseignement des arts visuels *underground* en Acadie? Ici, nous pensons en particulier à toutes les femmes artistes, comme Marianne Johnson-Richard (notre arrière grand-mère paternelle), qui trouvait peut-être son inspiration à partir des calendriers à Rogersville, au Nouveau-Brunswick.

Deuxième prolongement. En rapport avec le chapitre sur une vision personnelle de la formation des enseignantes et enseignants d'arts visuels au primaire en Acadie, qu'en est-il de cette formation lorsque le cours s'offre au Centre universitaire de Moncton à Shippagan ou au Centre universitaire de Moncton à Edmundston avec la présence ou l'absence des galeries d'arts dans ces régions acadiennes?

Troisième prolongement. Comment lire une réalisation artistique d'un enfant dont la mise en situation est inspirée d'une œuvre d'art acadien contemporain?

Quatrième prolongement. Concernant le genre d'art acadien contemporain à présenter. Est-ce qu'on ne devrait pas accepter de travailler avec toutes les formes d'expression artistique qui se retrouvent en dehors des institutions comme la Galerie d'art de l'Université de Moncton, par exemple, autant l'art paysager que l'art animalier, l'art abstrait ou l'art actuel?

Cinquième prolongement. En ce qui a trait à la culture et à l'art contemporain dans la didactique des arts visuels. Par un cours de pédagogie artistique intégrant l'art des groupes minoritaires, ne pourrait-on pas participer à la reconstruction sociale, par exemple, en procédant à des échanges interculturels au Nouveau-Brunswick et au-delà des frontières provinciales? Dans cette optique, à l'automne 1993, nous avons montré le film Kwa'nu'ke (Martin et McTaggart 1993) sur l'art micmac contemporain et l'art malécite contemporain à des étudiantes et étudiants d'un cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie. Il s'est avéré que leur perception des premières nations vivant au Nouveau-Brunswick a été modifiée positivement.

Sixième prolongement. Est-ce qu'il existe un moyen de faire une analyse culturelle du discours esthétique des enfants devant l'art acadien contemporain? Par exemple, des allusions aux matériaux, au processus, au contexte. En d'autres mots, qu'est-ce qui serait spécifiquement acadien dans leur discours?

Septième prolongement. Cette thèse ne s'appliquerait-elle pas à d'autres langages de la culture acadienne, par exemple, avec la poésie acadienne contemporaine dans les cours de formation en enseignement du français?

Huitième prolongement. Le devis pédagogique ethno-esthétique ne pourrait-il pas s'appliquer aux groupes culturels acadiens d'ailleurs, par exemple, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard où il y a aussi des artistes acadiens contemporains? Le modèle que nous avons développé ne pourrait-il pas servir à d'autres groupes minoritaires, par exemple, au Nouveau-Brunswick, aux Micmacs et aux Malécites?

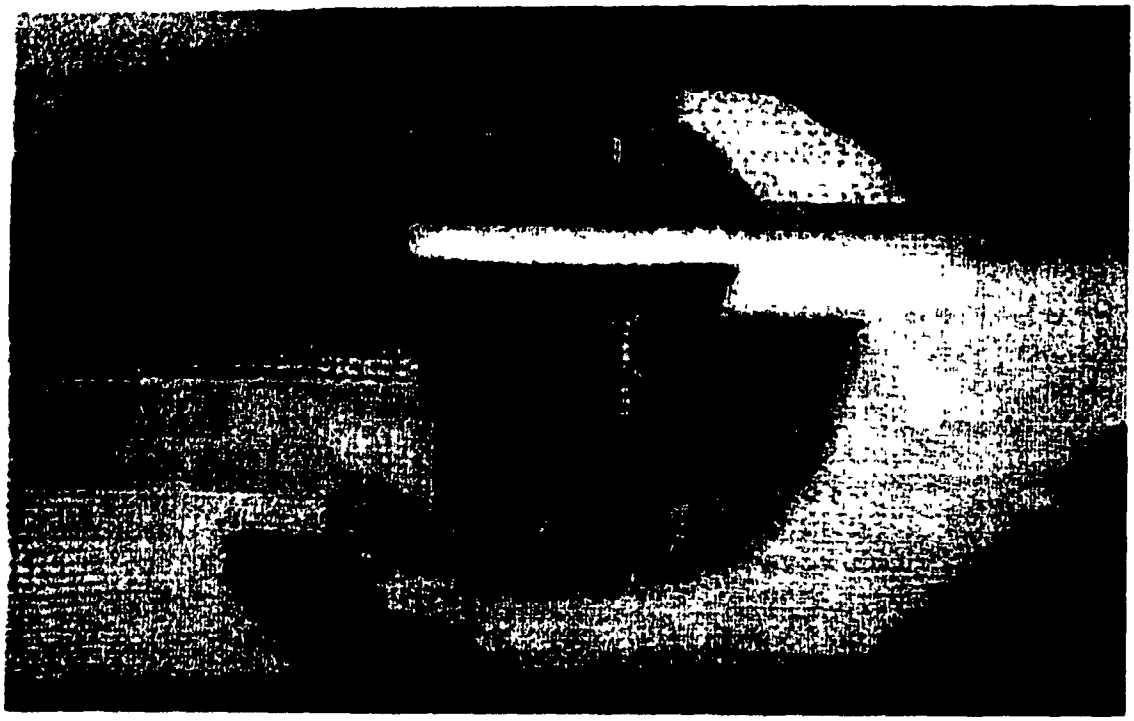
Neuvième prolongement. Maintenant que les assises théoriques et pratiques sont déterminées, ne devrait-on pas passer au développement d'un manuel de base pour un cours de didactique des arts visuels au primaire en milieu culturel acadien?

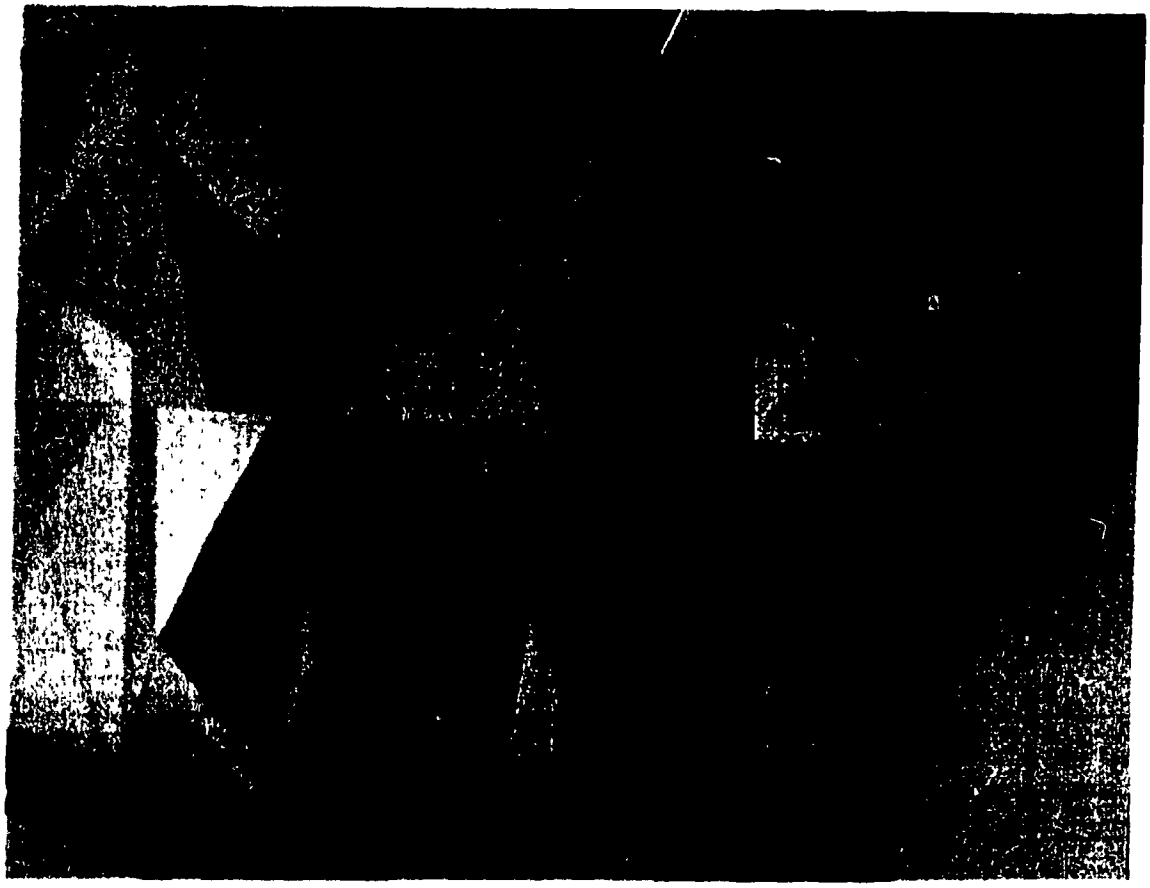
Dixième prolongement. Pour ceux et celles qui ont suivi le cours de didactique des arts visuels au primaire en Acadie, n'y aurait-il pas lieu d'avoir un suivi en milieu scolaire pour vérifier l'impact du devis pédagogique ethno-esthétique?

Comme mot de la fin, nous ajoutons que cette recherche développement menée sur le plan de la formation des enseignantes et des enseignants d'arts visuels du primaire en Acadie cherchait à participer à la reconstruction du champ de l'enseignement des arts visuels chez les francophones du Nouveau-Brunswick en développant un devis pédagogique. Nous osons souhaiter que ce travail contribuera à une réflexion plus étendue sur l'enseignement interculturel en arts visuels dans un milieu minoritaire, à l'appréciation de l'art contemporain et à la formation des enseignantes et enseignants du primaire. Telle est la vision d'une Acadienne sur l'enseignement des arts visuels en 1994.

# APPENDICE 1

## SANS TITRE DE EULALIE BOUDREAU; PYRAMIDES DE CLAUDE ROUSSEL.





# APPENDICE 2

## TRIO À CORDES DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN; BATEAU VERT DE ROMÉO SAVOIE.

# APPENDICE 3

## PLAN DU COURS
## «EXPRESSION PAR L'ART»
## AUTOMNE 1992

PLAN DU COURS
EXPRESSION PAR L'ART (FE 2330).
AUTOMNE 1992
Professeure : LISE ROBICHAUD.
LOCAL : B-220

Je suis disponible pour consultation 6 heures par semaine sur rendez-vous. Vous pouvez me rejoindre au 858-4461. Mon bureau est situé au B-252.

DESCRIPTION (du cours selon le répertoire)

Ce cours veut aider le futur enseignant.e à découvrir le rôle de l'expression par l'art dans le développement de l'enfant. Il s'ensuit que l'étudiant ou l'étudiante devra apprendre pourquoi, quand et comment se servir des techniques appropriées aux niveaux du préscolaire et de l'élémentaire.

OBJECTIFS

Que vise ce cours?

- Vous amener à apprécier les qualités plastiques et expressives de l'art enfantin et de l'art des artistes.
- Vous amener à maîtriser certaines habiletés techniques simples et nécessaires pour participer au développement global des enfants.
- Vous initier aux diverses méthodes d'approche de l'œuvre d'art en enseignement des arts visuels au préscolaire et à l'élémentaire.
- Vous amener à concevoir et à évaluer un plan de cours en arts visuels par un apprentissage d'une démarche axée sur l'imagination.

Quelles compétences pouvez-vous développer dans le cadre de ce cours?

- Identifier les divers stades de développement des réalisations artistiques enfantines.
- Utiliser le vocabulaire approprié pour parler de l'art avec les enfants.
- Produire un cahier regroupant divers exemplaires de techniques et procédés en art visuel.
- Connaître le protocole d'utilisation des programmes d'études du N.-B. et plusieurs documents pédagogiques.
- Planifier un devis pédagogique : imaginer un cours d'art visuel et le mettre en application.

Types d'activités d'enseignement :

À chaque cours, il y aura un exposé théorique et des visionnements de documents divers. Vous serez appelés à travailler en équipe dans des ateliers afin d'explorer du matériel pédagogique et de produire un certain nombre de réalisations artistiques. (Certaines activités auront lieu à la bibliothèque Champlain et à la Galerie d'art de l'Université de Moncton.) La participation à ces activités est tout à fait nécessaire à l'acquisition et à la maîtrise de la plupart des connaissances de ce cours. Vous aurez cependant à réaliser seul(e) une leçon mettant en relation l'enfant et l'œuvre d'art.

ÉVALUATION

Voici les travaux que vous avez à faire :

- Porte-folio (cahier méthodologique) (30 %)

- Expérience pratique à la Galerie d'art de l'Université de Moncton.

  - recherche à propos de la démarche artistique d'un artiste (10 %)
  - recherche d'exemplaires de plans de leçon (10 %)
  - préparation d'un plan de leçon (10 %)
  - application du plan de leçon (10 %)

- Examen (20 %)

- Attitude professionnelle (ex. faire les lectures, participer activement aux discussions, être présents aux ateliers...) (10 %)

BARÈME :

A+, A : excellent
(pour un travail jugé supérieur : +95, +90)

B+, B : très bien
(pour un travail jugé au-dessus de la moyenne : +85, +80)

C+, C : bien
(pour un travail jugé moyen : +75, +70)

D+, D : passable
(pour un travail jugé suffisant : +65, +60)

E : échec
(pour un travail jugé insuffisant : -60)

DESCRIPTION DÉTAILLÉE

Grille d'analyse de textes pour les lectures d'articles servant aux discussions en classe :

- De quoi s'agit-il?
- Quels sont les principaux points que l'auteur-e aborde?
- Quelle est la conclusion de l'auteur-e?

Directives pour l'expérience pratique à la Galerie d'art de l'Université de Moncton :

- Préparer un plan de leçon où l'emphase sera mis sur l'approche de l'œuvre de l'artiste auprès d'un ou de plusieurs enfant(s).

- Trouver un (ou des) personne(s) avec qui faire cette expérience du VOIR et établir une date pour mener cette activité.
  (Le nom d'un-e artiste vous sera assigné, ainsi que la date d'un vernissage d'une exposition sera annoncée en classe.)

- Suivre les étapes suivantes :

  1. Se familiariser avec le travail de l'artiste par une recherche à la bibliothèque.

  2. Préparer un court texte présentant l'artiste (1 paragraphe) et son travail artistique (3 paragraphes). Annexer une bibliographie. (Utiliser le document Présentation et rédaction d'un travail de recherche (Boudreau 1991) disponible au Centre de ressources pédagogiques.)

  3. Assister au vernissage d'une exposition qui aura lieu en septembre ou en octobre à la G.A.U.M. afin de se familiariser avec le travail d'une ou d'un artiste.

  4. Choisir une œuvre et essayer de la comprendre un peu en lisant le cahier d'exposition, en se référant aux lectures faites suite à la recherche en bibliothèque et aux méthodes d'approches de l'œuvre d'art apprises en classe.

  5. En se basant sur les informations reçues à l'intérieur du cours, imaginer une façon personnelle et originale d'amener un (ou des) enfant(s) à s'exprimer à propos de cette œuvre d'art par une activité de discussion et de réalisation artistique.

6. Rédiger votre idée sous forme de proposition d'animation en respectant la démarche pédagogique apprise en classe ou découverte par vos lectures ou encore mieux inventée par vous-même (faire approuver votre proposition).

7. Mener l'expérience à terme et obtenir des données (par enregistrement audio, vidéo, photographique, la réalisation artistique originale ou autres).

Examen :

L'examen portera sur l'ensemble des notes de cours et le contenu de votre expérience pratique à la Galerie d'art de l'Université de Moncton. L'évaluation se fera au moyen d'une question à développer. Toutes les notes devront être relues et étudiées avant l'examen.

Porte-folio (cahier méthodologique) :

Ce cahier regroupe des exemplaires des travaux réalisés en atelier. Il doit être facilement manipulable. Il s'agit d'identifier la technique et le précédé des réalisations artistiques. La présentation des réalisations se voudra simple et propre. L'originalité de l'ensemble du cahier sera évaluée. Vous devrez le personnaliser (ex. en y ajoutant des commentaires personnels pour chaque technique, etc.).

Le but de ce travail :

Ce guide pourra éventuellement vous servir dans votre pratique d'enseignement artistique auprès des enfants en milieu scolaire, dans des rencontres avec des parents et lors d'échanges d'idées avec d'autres enseignantes et enseignants.

Suggestions :

Procurez-vous du carton (papier construction noir ou blanc de préférence afin de faire ressortir les couleurs des travaux), collez-y les réalisations artistiques et à la fin novembre faites relier ces fiches avec anneaux ou autres méthodes. Préparez-les après chaque atelier.

## RÉFÉRENCES

Boudreau, Berthe. Présentation et rédaction d'un travail de recherche. Centre de recherche et de développement en éducation : Moncton, 1991.

Boutet de Monvel, Anne-Marie. Pour un enseignement des arts plastiques et visuels. Paris : Les Éditions ESF, 1974.

Cantin, Claudette, Danielle Richard et Thérèse Trudel. Rudiments d'arts plastiques. Montréal : Centre éducatif et culturel, 1990.

Chapman, Laura H. Approaches to Art in Education. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

Chiasson, Herménégilde. "La dynamique de l'art acadien". Éloizes 7 (1986) : 11-15.

Csikszentmihalyi, Mihaly et Rick E. Robinson. Seeing Art. Malibu Calif. : The J. Paul Getty Trust, 1990.

Duborgel, Bruno. Imaginaire à l'œuvre. Paris : Gréco, 1989.

Dupont, Réal. Lire les images des enfants. Montréal : Les Éditions L'Image de l'art, 1991.

Gardner, Howard. Gribouillages et dessins d'enfants. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1980.

Gazeau, Marie-Thérèse. L'enfant et le musée. Paris : Les éditions ouvrières, 1974.

Lemerise, Suzanne. "L'art et le public scolaire". Possibles 15 (automne 1991) : 97-106.

Parsons, Michael. How We Understand Art. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

Robichaud, Lise. Voir l'art. Moncton : Michel Henry, 1990a.

_____. "L'art acadien en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick : modèle d'une démarche pédagogique". Revue de l'Université de Moncton 23 (1990b) : 113-121.

Smith, Nancy R. Experience & Art. New York : Teachers College Press, 1983.

AUTRES

Une contribution de 10,00 $ est demandée à chaque personne inscrite au cours afin de défrayer le coût des matériaux utilisés à l'intérieur des ateliers d'expression d'arts plastiques. Cette somme sera ramassée au 2e cours.

Les livres suivants sont en réserve à la bibliothèque Champlain : Lire les images des enfants, Rudiments d'arts plastiques et Voir l'art.

Apportez-vous un tablier ou une vieille chemise pour les ateliers pratiques en classe.

CALENDRIER POUR LE GROUPE DU LUNDI
FE 2330
EXPRESSION PAR L'ART

AUTOMNE 1992

8 h 30 - 11 h 30 LUNDI

cours 1
(14 septembre)

CONTENU :
Présentation du plan de cours
Recherche et initiation à la Galerie d'art de l'Université de Moncton

ACTIVITÉS :
Visite à la bibliothèque Champlain
Visite à la Galerie d'art de l'Université de Moncton

OBJECTIF :
Vous saurez en quoi consiste le cours et quels genres de travaux vous sont demandés.

Pour le prochain cours :
Lisez le plan de cours.
Apportez les articles portant sur les idées de proposition d'animation en arts visuels au primaire.
Apportez votre texte sur l'artiste et sa démarche.

cours 2
(21 septembre)

RETOUR :
Questions sur le plan de cours.

CONTENU :
Théorie de l'enseignement des arts plastiques au préscolaire et au primaire.

ACTIVITÉ :
Comment utiliser une méthode d'analyse critique de l'œuvre d'art.

OBJECTIF :
Vous serez capable d'analyser une œuvre d'art.

Pour le prochain cours
Apportez votre recherche de proposition d'animation.

cours 3
(28 septembre )

CONTENU :
Programmes d'études en arts visuels.
Préparation de proposition d'animation.

cours 4
(19 octobre)

CONTENU :
Rencontre avec Marie-Hélène Allain
(Se rendre à la Galerie d'art de l'Université de Moncton pour 8 h 30)

cours 5
(26 octobre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (I)

cours 6
(2 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (II)

cours 7
(9 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (III)

cours 8
(16 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (IV)

cours 9
(23 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (V)

cours 10
(30 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (VI)

cours 11
(7 décembre)

CONTENU :
Philosophie de l'enseignement des arts visuels au préscolaire et au primaire.
Mise en commun des résultats de vos expériences d'enseignement des arts visuels avec les enfants.

DATE DE REMISE DES TRAVAUX
Expérience pratique à la Galerie d'art de l'Université de Moncton.

a) • recherche à propos de la démarche artistique de l'artiste (10 %)
(1 paragraphe présentant l'artiste et 3 paragraphes présentant sa démarche)

* Remettre au début du cours du 21 septembre 1992

b) • recherche de proposition d'animation (10 %)
(reliés à la présentation d'une œuvre d'art aux enfants : Art Education N 81 A 78 et Créations N 2 c 74)

* Remettre au début du cours du 28 septembre 1992

c) • préparation d'une proposition d'animation (10 %)
(point de départ : modèle de base remis en classe)

* Remettre au début du cours du 19 octobre 1992

d) • application de la proposition d'animation (10 %)
(à la Galerie d'art de l'Université de Moncton)

* À faire entre le 19 et le 25 octobre 1992

(L'exposition des œuvres de l'artiste acadienne Marie-Hélène Allain : 30 septembre au 25 octobre 1992 à la Galerie d'art de l'Université de Moncton)

* Apporter les résultats de votre expérience (ex. photographies et réalisations artistiques) le 7 décembre 1992

e) Porte-folio (cahier méthodologique) (30 %)

* À remettre le 7 décembre

f) Examen (20 %) / Attitude professionnelle (10 %)
(décembre)

CALENDRIER POUR LE GROUPE DU JEUDI
FE 2330
EXPRESSION PAR L'ART

AUTOMNE 1992

8 h 30 - 11 h 30 JEUDI

1ère rencontre le 10 septembre

CONTENU :
Présentation du plan de cours

OBJECTIF :
Vous saurez en quoi consiste le cours et quels genres de travaux vous sont demandés.

Pour le prochain cours :
Lisez le plan de cours.

cours 1
(17 septembre)

CONTENU :
Recherche et initiation à la Galerie d'art de l'Université de Moncton

ACTIVITÉS :
Visite à la bibliothèque Champlain
Visite à la Galerie d'art de l'Université de Moncton

Pour le prochain cours :
Apportez les articles portant sur les idées de proposition d'animation en arts visuels au primaire.
Apportez votre texte sur l'artiste et sa démarche.

cours 2
(24 septembre)

RETOUR :
Questions sur le plan de cours.

CONTENU :
Théorie de l'enseignement des arts visuels au préscolaire et au primaire.

ACTIVITÉ :
Comment utiliser une méthode d'analyse critique de l'œuvre d'art.

OBJECTIF :
Vous serez capable d'analyser une œuvre d'art.
Pour le prochain cours :
Apportez votre recherche de proposition d'animation.

cours 3
(2 octobre)

CONTENU :
Programmes d'études en arts visuels.
Préparation de proposition d'animation.

cours 4
(8 octobre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (I)

cours 5
(15 octobre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (II)

cours 6
(22 octobre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (III)

cours 7
(29 octobre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (IV)

cours 8
(5 novembre)

CONTENU :
Rencontre avec Roméo Savoie
(Se rendre à la Galerie d'art de l'Université de Moncton pour 8 h 30)

cours 9
(19 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (V)

cours 10
(26 novembre)

CONTENU :
Théorie et pratique en atelier (VI)

cours 11
(3 décembre)

CONTENU :
Philosophie de l'enseignement des arts visuels au préscolaire et au primaire.
Mise en commun des résultats de vos expériences d'enseignement des arts visuels avec les enfants.

DATE DE REMISE DES TRAVAUX
Expérience pratique à la Galerie d'art de l'Université de Moncton.

a) • recherche à propos de la démarche artistique de l'artiste (10 %)
(1 paragraphe présentant l'artiste et 3 paragraphes présentant sa démarche)

• Remettre au début du cours du 24 septembre 1992

b) • recherche de proposition d'animation (10 %)
(reliés à la présentation d'une œuvre d'art aux enfants : Art Education N 81 A 78 et Créations N 2 C 74)

• Remettre au début du cours du 2 octobre 1992

c) • préparation d'une proposition d'animation (10 %)
(point de départ : modèle de base remis en classe)

• Remettre au début du cours du 5 novembre 1992

d) • application d'une proposition d'animation (10 %)
(à la Galerie d'art de l'Université de Moncton)

• À faire entre le 5 et le 19 novembre 1992)

(L'exposition des œuvres de l'artiste acadien Roméo Savoie : 28 octobre au 29 novembre 1992 à la Galerie d'art de l'Université de Moncton)

• Apportez les résultats de votre expérience (ex. photographies et réalisations artistiques) le 3 décembre 1992.

e) Porte-folio (cahier méthodologique) (30 %)
• À remettre le 3 décembre

f) Examen (20 %) / Attitude professionnelle (10 %)
(décembre)

# APPENDICE 4

## LISTE DE RÉFÉRENCES DE TEXTES ET QUELQUES NOTES RELIÉES À L'ART ENFANTIN, AUTOMNE 1992.

Pour votre information, voici une liste de références de textes et quelques notes reliées à l'art enfantin.

Culture et art enfantin :

Alland, Alexander. Playing With Form: Children Draw in Six Cultures. New York: Columbia University Press, 1983.

Développement et art enfantin :

Dupont, Réal. Lire les images des enfants. Montréal : Les éditions l'image de l'art, 1991.

Notes

L'auteur annonce une APPROCHE DESCRIPTIVE (Dupont 1991, vi). Les dessins proviennent de la région de Montréal. Bien que son classement ne se veut pas linéaire (Dupont 1991, xi) il écrit que les réalisations artistiques des enfants témoignent de «différentes étapes dans le cheminement de l'enfant et de l'adolescent» (Dupont 1991, vii).

Il parle de «développement de l'image» (Dupont 1991, vii).

I.
Registre gestuel (ref. JAUNE)
(vers 1 an)
L'enfant gribouilleur

(Registre de transition)
Registre transitoire prélogique (ref. VERT)

(vers 4-5 ans)
Les premiers schémas (4 ans)
La représentation claire (4-5 ans)

II.
Registre logique (ref. CYAN)
(vers 5-7 ans)
L'image descriptive (5-6 ans)
Inventer l'espace (6-7 ans)

(Registre de transition) (ref. VIOLET)
Registre transitoire composite
(vers 10-11 ans)
L'illusion de la profondeur

III.
Registre optique (ref. MAGENTA)
(vers 12-13 ans)
La perspective et la lumière

Il y a une grille d'analyse pour les objets représentés : le personnage, l'animal, la végétation, l'habitation, le véhicule. Il y traite des généralités, du répertoire et représentation, de l'espace et de la couleur. Il y a une grille d'analyse pour les éléments suivants du langage plastique : l'espace et la couleur. Il y traite des caractéristiques, des points de vue exemplaires, des stratégies de représentation et des moyens de l'art.

Golomb, Claire. Young Children's Painting and Sculpture. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Goodnow, N. Children Drawing. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Ives, S.W., et Gardner, H. Cultural Influence on Children's Drawings: A Developmental Perspective. In R. Ott and A. Hurwitz (Ed.), Art Education: An International Perspective. Pennsylvania: Penn State University Press, 1984.

Kellogg, Rhoda. Analyzing Childrens Art. Palo Alto: National Press Books, 1969.

Lindstrom, Myriam. Children's Art. London: University of California Press, 1957.

Lowenfeld, Viktor. Creative and Mental Growth. (5e éd.). New York: Macmillan, 1950.

Notes

Lowenfeld regarde les réalisations artistiques des enfants pour apprendre à propos de leur évolution et de leur développement personnel.

Il croit que les réalisations artistiques des enfants peuvent révéler le développement créateur et mental des enfants du point de vue émotionnel, intellectuel, physique, perceptuel, social, esthétique et créatif.

Théorie de la créativité : préservation et encouragement des qualités expressives du travail des enfants. Chaque enfant a le potentiel de se développer créativement et ce développement dépend de l'idée que l'enfant a de lui-même ou d'elle-même. Ce développement créatif dépend aussi du développement mental et émotionnel de l'enfant.

Les développementalistes voient le développement du dessin de façon linéaire (ex. gribouillis au réaliste) et de stade en stade.

Lowenfeld a identifié divers stades de développement du graphisme. De 1 1/2 an à 4 ans c'est le stade du gribouillis (scribbling); 4 à 7 ans c'est le stade du préschématisme (preschematic); 7 à 9 ans c'est le stade du schématisme (schematic); 9 à 12 ans c'est le stade du post-schématisme (dawning realism); 12 à 14 ans c'est le stade du réalisme (pseudo-naturalistic).

Smith, Nancy R. Experience & Art. New York: Teachers College Press, 1983.

Notes

(Partie I du livre : vue d'ensemble)

• La peinture dans la vie des enfants, p. 3-16

a) La peinture et la création du sens.

- Amener les enfants à explorer les qualités des matériaux.
- Aider les enfants à utiliser ce savoir dans des réalisations artistiques.
- Les thèmes de ces réalisations artistiques doivent être issues de leurs expériences personnelles (concrètes et significatives pour l'enfant).

b) L'enfant et les matériaux.

- C'est en explorant les matériaux que l'enfant découvre les sensations, satisfactions et le sens rattaché à l'être humain dans le monde physique... Le développement émotionnel et intellectuel se construit sur l'évolution de ces échanges qui se passent de façon complexes. À travers l'exploration des matériaux l'enfant se construit des concepts de base concernant le fonctionnement du monde, des objets et sur ses capacités d'être efficace dans ce monde.

c) Développement en peinture.

- Afin de se développer en peinture, l'enfant doit apprendre à manipuler les pinceaux et la peinture (concept des outils).
- Chaque étape de développement dépend de l'exploration des matériaux. Chez l'enfant les concepts de peinture, de design et de représentation se construisent les uns sur les autres.

- Selon Smith (1983), il y a trois périodes de pensées distinctes en peinture :
  1. Apprentissage du langage visuel.
  2. Représentations graphiques montrant des pensées émotionnelles et expressives.
  3. Représentations graphiques montrant un sens logique d'organisation et des images de plus en plus complexes.

d) Esthétique de l'art des enfants.

Aspect narratif (idée ou histoire représentée)

Aspect émotionnel (sentiments communiqués par l'histoire ou les éléments du langage plastique)

Aspect de la composition (le genre d'intérêt visuel et d'unité crée par l'arrangement des éléments du langage plastique)

Autres :

Vers 6-8 ans l'enfant est concerné par le contenu et va parfois raconter une histoire.

Vers 8-10 ans le(la) jeune adolescent(e) fait des liens entre la forme et le contenu.

(Partie II du livre : apprendre les éléments)

* Mouvements et traces 1 1/2, 2 et 3 ans (p. 17-23)
* Découverte des lignes, des formes et des couleurs 3, 4 et 5 ans (p. 24-31).
* Design 4, 5 et 6 ans (p. 32-42).

(Partie III du livre : premières représentations)

* Nom de figures et de symboles dans le design. 2, 3, 4 et 5 ans (p. 43-56).

(Transition vers la représentation)

(Partie IV du livre : l'expérience picturale)

(L'enfant choisit son design ou l'expérience à représenter.)

* Images simples : personnes, habitation, animaux. 5, 6 et 7 ans (p. 57-69).

* Symboles riches : amis, travailleurs, scènes de la rue. 7, 8 et 9 ans (p. 70-82).

* Métaphores et style. 9, 10 et 11 ans (p. 83-100).

À cette étape de leur développement les élèves deviennent de plus en plus intéressés à l'art de leur propre culture et veulent en savoir plus long quant aux techniques artistiques (p. 9).

Partie V du livre : conclusion

* Enseigner la création du sens : stratégies développementales (p. 101-108).

Wilson, Brent. «An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People». Art Education 30 (1977) : 5-11.

_____. «Guest Editorial: Child Art and Art Education». Studies in Art Education 17 (1976a) : 5-7.

_____. «Little Julian's Impure Drawing: Why Children Make Art». Studies in Art Education 17 (1976b) : 45-60.

_____. «The Superheroes of J.C. Holz. Plus an Outline of a Theory of Child Art». Art Education 27 (1974) : 2-9.

Wilson, Brent et Marjorie Wilson. Teaching Children to Draw: A Guide for Teachers and Parents. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1982.

_____. «The Use and Uselessness of Developmental Stages». Art Education 30 (1981) : 4-5.

_____. «Children's Drawings: Reinventing Worlds». School Arts (avril 1979a) : 6-17.

_____. «Drawing Realities: The Themes of Children's Story Drawings». School Arts (mai 1979b) : 12-17.

_____. «Of Graphic Vocabularies and Grammars: Teaching Drawing Skills for Worldmaking». School Arts (juin 1979c) : 36-41.

Notes

Les Wilson observent l'influence du contexte culturel dans l'art des enfants. Leurs recherches impliquent ceci : que les influences culturelles jouent un rôle significatif dans l'art des enfants. Ils croient que les enfants sont influencés (surtout vers huit ans) par les autres enfants et par les images graphiques culturelles (images dessinées par la famille et les ami(e)s, les bandes dessinées, la télévision, les illustrations et les photographies).

Sept principes de développement du dessin :

1. Le principe de simplicité.
2. Le principe perpendiculaire.
3. Le principe de territoire.
4. Le principe de remplissage de formes.
5. Le principe de conservation et d'application multiple.
6. Le principe de tout dessiner.
7. Le principe plastique.

Sept étapes de développement :

(Ils n'indiquent pas les âges correspondant à ces étapes.)

1. Gribouillis irrégulier.
2. Gribouillis régulier.
3. Combinaison simple de figures.
4. Dessin de figures.
5. Réalisation du corps.
6. Le développement des caractères.
7. La fusion des membres du corps.

Wolf, Dennie et Perry, M.D. «From Endpoints to Repertoires: Some New Conclusions About Drawing Development». Journal of Aesthetic Education, 22 (1988) : 17-34.

Notes

Les enfants acquièrent et utilisent divers systèmes dans leurs façons de décrire leurs expériences et leurs idées dans leurs dessins.

Système de dessin = une séquence d'acquisition et non pas une étape de développement.

Dennie Wolf propose que le développement du dessin soit vu comme comprenant un répertoire de langage visuel : systèmes variés de dessin, plusieurs genres, habileté de créer divers modes de compte-rendu. Elle inclut l'usage symbolique du matériel artistique tel qu'observé lors de jeux, lors des activités verbales... Elle identifie les systèmes basés sur l'objet, sur les gestes, sur les points représentés, sur les représentations de formes et de format, sur les ressemblances et sur la représentation des objets situés dans un espace plus grand.

## APPENDICE 5

## EXAMEN DU COURS «EXPRESSION PAR L'ART» À PARTIR DE JOE LA CANNE DE L'ARTISTE ACADIEN YVON GALLANT, AUTOMNE 1992.

Prénom, Nom _____

# de groupe FE2330-___

Examen : automne 1992

_____ /100 (20 % de la note finale)

À l'intérieur du cours «Expression par l'art», tu as été initié(e) aux aspects suivants : lecture des travaux d'enfants et d'artistes; techniques et matériaux en arts visuels; recherche; lectures; tu as visité la Galerie d'art de l'Université de Moncton; tu as vu de l'art acadien contemporain; tu as rencontré un(e) artiste acadien(ne); tu as préparé une activité de discussion à propos de l'œuvre de cet(te) artiste ainsi qu'une activité de création; tu as mis cette leçon en pratique avec un (ou des) enfant(s) qui a (ont) fait une réalisation artistique personnelle en suivant une démarche pédagogique inspirée de la démarche artistique de l'artiste (et adaptée au niveau de développement artistique de l'enfant).

En te basant sur ce contenu de cours et sur tes expériences vécues à l'intérieur du cours, essaie de résoudre le problème qui suit à partir du modèle de rédaction à la page suivante.

PROBLÈME :

C'est le mois de septembre. Tu viens de rencontrer les élèves de ta classe pour la première fois et dans deux semaines, tu amèneras ces 20 enfants de 6 ans (classe de 1ère année) dans une galerie d'art où il y a une exposition de l'œuvre d'un artiste acadien. L'artiste se nomme Yvon Gallant. Il demeure à Moncton. C'est un peintre qui raconte des événements de sa vie quotidienne. L'œuvre porte le titre JOE LA CANNE et a les dimensions suivantes : 23 x 31 cm. Il s'agit d'une aquarelle réalisée en 1972. (L'original est affichée en avant de la classe et une reproduction accompagne cet examen.)

MODÈLE DE RÉDACTION POUR RÉSOUDRE LE PROBLÈME :

I. Démarche préparatoire.

20 % (a) Connaître le développement artistique de l'enfant de 6 ans.

20 % (b) Analyser l'œuvre exposée en avant de la classe.

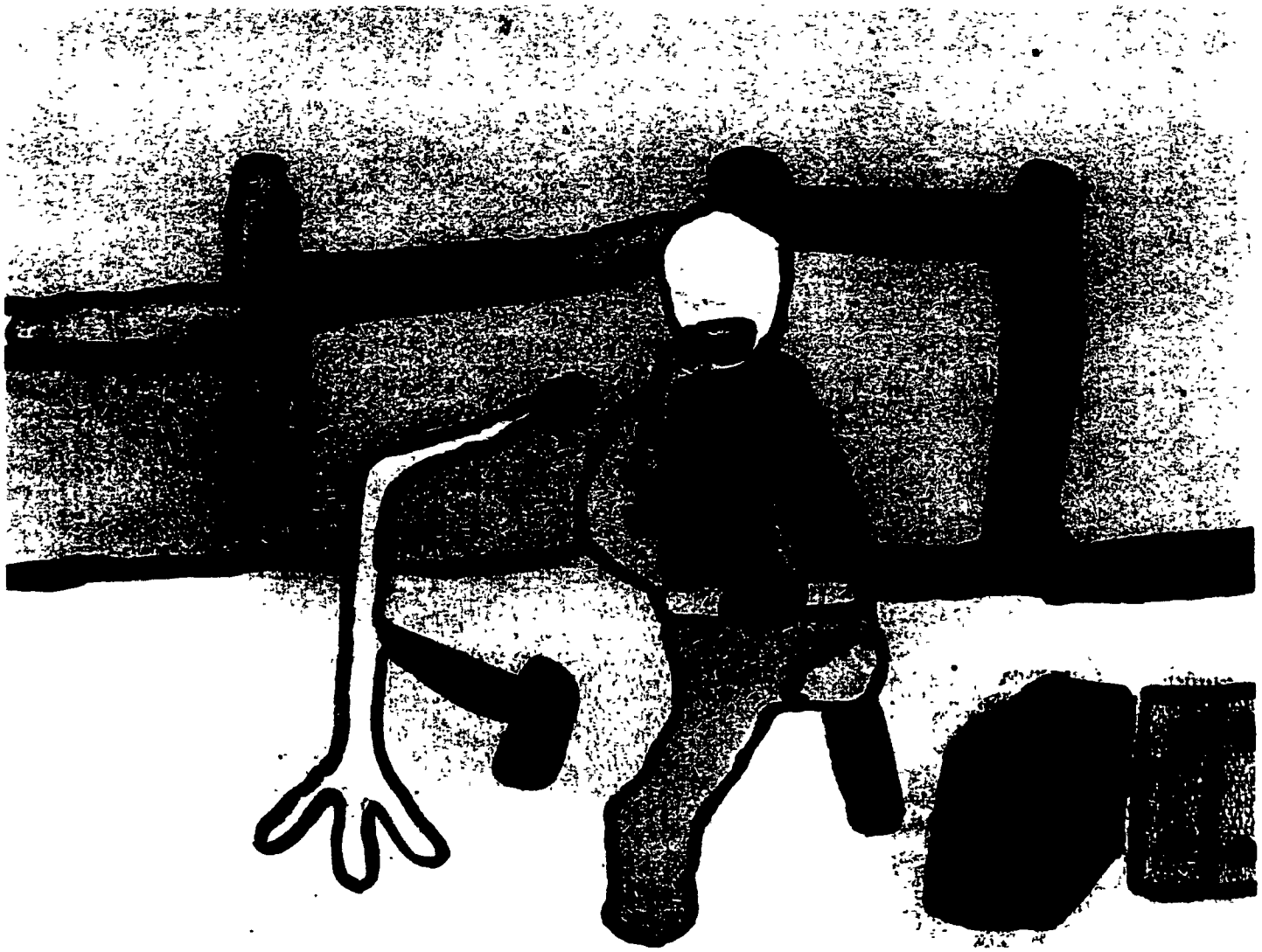
20 % (c) Décrire le contenu des étapes à suivre pour développer une proposition d'animation.

II. Démarche pédagogique.

20 % (a) Proposer une activité de discussion à propos de l'aquarelle JOE LA CANNE qui aurait lieu dans une galerie d'art où l'œuvre serait exposée.

20 % (b) Préparer une activité de création inspirée de la démarche artistique de Yvon Gallant.

(On répondra à ces questions sur des feuilles blanches. Le but est de vérifier les connaissances acquises à l'intérieur du cours d'Expression par l'art. Diviser clairement les paragraphes en les numérotant et en leur donnant des sous-titres. Écrire lisiblement et être attentif à la correction du français.)



# APPENDICE 6

## MODÈLE DE PROPOSITION D'ANIMATION, AUTOMNE 1992.

## MODÈLE DE PROPOSITION D'ANIMATION.

### I. Objectifs

Objectifs généraux : Cette expérience vise à sensibiliser l'enfant à l'art contemporain d'une artiste acadienne ou d'un artiste acadien. Elle vise aussi à amener l'enfant à s'exprimer verbalement et plastiquement devant une œuvre d'art contemporaine.

Objectifs spécifiques : Premièrement, l'enfant sera amené à partager ses réactions devant l'œuvre d'une ou d'un artiste acadien contemporain par une discussion esthétique et à produire une réalisation artistique. (L'enseignante ou l'enseignant développera la proposition d'animation à partir de la démarche d'une artiste ou d'un artiste acadien contemporain.)

### II. Informations

1. Activité préparée par : _____
2. Activité préparée pour : _____; _____ ans.
3. Date et durée de l'expérience : _____
4. Nom de l'artiste : _____
5. Titre de l'œuvre : _____
6. Technique : _____
7. Dimensions de l'œuvre : _____
8. Lieu de l'exposition : _____
9. Liste des matériaux nécessaires au projet : _____
10. Autres : _____

## III. Étapes de la démarche pédagogique

1. Discussion à propos de l'œuvre d'art.

   • Questions à poser à l'enfant :

2. Faire une réalisation artistique.

   • Matériaux requis :

   • Activité pour percevoir le thème :

   • Activité de création :

3. Discussion à propos de la réalisation artistique.

   • Questions à poser à l'enfant :

4. Évaluation.

   • Sous forme de discussion ou par un commentaire en s'inspirant de certaines théories reliées au développement artistique et esthétique des enfants.

   Exemple : évaluation du discours esthétique à l'aide des stades de Michael J. Parsons (1987).

   Exemple : évaluation de la réalisation artistique à l'aide des registres de Réal Dupont (1991).

5. Auto-évaluation de la proposition d'animation.

   • éléments à conserver :

   • éléments à modifier :

   • éléments à omettre :

# APPENDICE 7

## LECTURES SUPPLÉMENTAIRES, AUTOMNE 1992.

LECTURES SUPPLÉMENTAIRES, AUTOMNE 1992.

(Textes en réserve au Centre de ressources pédagogiques.)


Barnes, Rob. Teaching Art to Young Children 4-9. London: Allen & Union, 1987.

Brière, Monique. L'Image de l'art. Montréal : Centre de documentation Boulerice, 1983.

Chiasson, Herménégilde. «La dynamique de l'art acadien». Éloizes (1986) : 11-15.

Costa, Laurence. Papier déchiré. Paris : Dessain et Tolra, 1976.

Feldman, Edmund B. Becoming Human Through Art. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1969.

Havez, B. et J.-C. Varlet. Créer avec des revues. Paris : Dessain et Tolra, 1981.

Kampmann, Lothar. Papier de couleur. Paris : Dessain et Tolra, 1976.

_____. Le Hasard et l'objet. Paris : Dessain et Tolra, 1972.

Meyers, Georgia A. «Sculpting the Environment». School Arts (octobre 1992) : 29-30.

## APPENDICE 8

## RÉALISATION ARTISTIQUE DE DONALD, 7 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN, LE CIRQUE DU MAL-ROCHER.

## APPENDICE 9

## RÉALISATION ARTISTIQUE DE SASHA, 9 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN, CO-VIE.

APPENDICE 10

RÉALISATION ARTISTIQUE DE ANNIKA, 10 ANS,
À PARTIR DE L'ŒUVRE DE MARIE-HÉLÈNE ALLAIN,
TRIO À CORDES.

## APPENDICE 11

## RÉALISATION ARTISTIQUE DE RENÉE, 6 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE ROMÉO SAVOIE, SCEAU DU DRAGON.

## APPENDICE 12

## RÉALISATION ARTISTIQUE DE DANIELLE, 10 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE ROMÉO SAVOIE, ICARE.

## APPENDICE 13

## RÉALISATION ARTISTIQUE DE ISABELLE, 12 ANS, À PARTIR DE L'ŒUVRE DE ROMÉO SAVOIE, AU DESSUS TOUT.

## BIBLIOGRAPHIE


Allain, Marie-Hélène. Le Cirque du Mal-Rocher. Calcaire, bois et fer. 1992a. Collection de l'artiste, Notre-Dame.

_____. Co-vies. Marbre, bronze et cuivre. 1992b. Collection de l'artiste, Notre-Dame.

_____. Trio à cordes. Calcaire et bois. 1992c. Collection de l'artiste, Notre-Dame.

Alland, Alexander. Playing with Form: Children Draw in Six Cultures. New York: Columbia University Press, 1983.

Anderson, Tom. Art Criticism for Education in a Postmodern, Cross-Cultural World. Conférence présentée lors du Congrès INSEA, Montréal, Québec, 13-17 août 1993.

_____. «Attaining Critical Appreciation Through Art.» Studies in Art Education 31 (1990): 132-140.

_____. «A Structure for Pedagogical Art Criticism.» Studies in Art Education 30 (1988): 28-38.

Atkins, Robert. Art Speak. New York: Abbeville Press, 1990.

Barnes, Rob. Teaching Art to Young Children 4-9. London: Allen & Union, 1987.

Barrett, Terry. «Criticizing Art with Children.» Dans Art Education: Elementary. Andrea Johnson ed. Reston: NAEA, 1992.

Beck, Marie-Claude et Muriel Venet. L'art tôt. Paris: Centre Georges Pompidou, 1991.

Bennett, Bryan et Constance P. Hall. Discovering Canadian Art: Learning the Language. Scarborough: Prentice-Hall, 1984.

Bloom, Benjamin S. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Montréal: Éducation Nouvelle, 1969.

Booth, David et Howard Reynolds ed. Arts, revue des programmes d'études provinciaux aux niveaux primaire et secondaire. Ottawa: Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada, 1983.

Boudreau, Berthe. Présentation et rédaction d'un travail de recherche. Centre de recherche et de développement en éducation : Moncton, 1991.

Boudreau, Eulalie. Dans «Dernier souper des Dames d'Acadie de Moncton.» L'Évangéline. 17 juin 1976, 12.

_____. Dans «Art Workshop Moncton Art Society.» Times & Transcript. janvier 1974 (Cahier: Leasure Living).

_____. Sans titre. Agrafes et peinture à l'huile. 1969. Collection de la Faculté des sciences de l'éducation, Moncton.

Bourdieu, Pierre et Alain Darbel. L'amour de l'art. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

Boutet de Monvel, Anne-Marie. Pour un enseignement des arts plastiques et visuels. Paris: Les Éditions ESE, 1974.

Brière, Monique D. L'Image de l'art. Montréal: Centre de documentation Boulerice, 1983.

Cantin, Claudette, Danièle Richard et Thérèse Trudel. Rudiments d'arts plastiques. Montréal: Centre éducatif et culturel, 1990.

Calvert, Ann E. «A Rationale and Model for a Cultural Contextual Art History Curriculum.» Canadian Review of Art Education/Revue canadienne d'éducation artistique 15 (1988): 19-27.

_____. «A Rationale and Model for Using Cultural Context in Teaching Art History.» Thèse de doctorat, University of Oregon, 1985.

Carse, James P. Finite and Infinite Games. New York: The Free Press, 1986.

Chaliand, Gérard, ed. Les minorités à l'âge de l'État-Nation. Mesnil-sur-l'Estrée: Librairie Arthème Fayard, 1985.

Chalifoux, Jean-Jacques. «L'histoire de vie.» Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données, Benoit Gauthier ed., 295-310. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 1992.

Chapman, Laura. H. «1990 Teacher Viewpoint Survey: The Results and Comparisons.» School Arts 90 (septembre 1990): 41-45.

_____. Approaches to Art in Education. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

Charette, Luc A. «La querelle des images.» Éducation et francophonie 23 (1993): 66-69.

Cheetham, Mark A. et Linda Hutcheon. Remembering Postmodernism: Trends in Recent Canadian Art. Toronto· Oxford University Press, 1991.

_____. La mémoire postmoderne: Essai sur l'art canadien contemporain. Traduit par Jean Papineau. Montréal: Liber, 1992.

Chiasson, Herménégilde. «La dynamique de l'art acadien.» Éloizes 7 (1986): 11-15.

Chiasson, Herménégilde et Patrick C. Laurette. Claude Roussel sculpteur/sculptor. Moncton: Éditions d'Acadie, 1985.

Clahassey, Patricia. «Modernism, Post Modernism, And Art Education.» Art Education 39 (March 1986): 44-48.

Collins, Georgia & Renee Sandell. Women, Art, and Education. Reston, Va: National Art Education Association, 1984.

Cormier, Jeannette. Lettre adressée à Gilberte LeBlanc, Moncton, septembre 1993.

Costa, Laurence. Papier déchiré. Paris: Dessain et Tolra, 1976.

Csikszentmihalyi, Mihaly et Rich E. Robinson. Seeing Art. Malibu, Calif.: The J. Paul Getty Trust, 1990.

Darenfeld, Salah. Compte rendu du livre Essence of Creativity: A Guide to Tackling Difficult Problems, par Steven H. Kim. Dans Revue de l'Université de Moncton 26 (1993): 243-246.

Davenport, Melanie G. «Discipline-Based Art Education: Issues from the Feminist Perspective» Art papers 14 (1990): 7-11.

Delalune, Sylvie-Anne. «Pamela Pike: Touch, Body and Spirit.» Arts Atlantic 44 (1992) : 23.

Desjardins, Huguette. «Portrait de l'Acadie.» Éducation et francophonie 23 (1993): 28-33.

Dewey, John. Art as Experience. New York: Capricorn Books, 1934.

Domino, Christophe & Marie-Françoise Husson. L'art moderne. Paris: Éditions Scala, 1991.

Duborgel, Bruno. Imaginaire à l'œuvre. Paris: Gréco, 1989.

Duncam, Paul. «Varieties of Cultural Literacy Art Education.» Canadian Review of Art Education 18 (1991) : 45-49.

Dupont, Réal. Lire les images des enfants. Montréal: Les Éditions l'image de l'art, 1991.

Encyclopædia Universalis. Paris: Encyclopædia Universalis, 1989. V.s. «Modernisme et postmodernism», par Yves-Alain Bois.

Feldman, Edmund B. Becoming Human Through Art. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1969.

Friere, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press, 1973.

Gablik, Suzi. The Reenchantment of Art. London: Thames and Hudson Inc., 1991; New York: Thames and Hudson Inc., 1992.

_____. «Interview Suzi Gablik.» Entrevue par Paul Ryan. Art papers 14 (1990): 26-29.

Gaborit, Jean-René. L'art. Paris: Librairie Larousse, 1977.

Gaitskell, Charles D. Children and Their Art. New York: Harcourt, Brace and Company, 1958.

Gallant, Yvon. Joe la canne. Aquarelle sur papier. 1972. Collection de Raymond Guy LeBlanc, Moncton.

Gardner, Howard. Gribouillages et dessins d'enfants. Bruxelles: Pierre Mardega,1980.

Gazeau, Marie-Thérèse. L'enfant et le musée. Paris: Les éditions ouvrières, 1974.

Geertz, Clifford. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 1973.

George, Pierre. Géopolitique des minorités. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

Gimeno, José Blat et Ricardo Marin Ibanez. La formation du personnel enseignant du premier et second degré. Paris: UNESCO, 1981.

Giroux, Henry. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge, 1992.

Gitomer, Drew, Scott Grosh et Karen Price. «Portfolio in Arts Education.» Art Education 45 (1992) : 7-15.

Golomb, Claire. Young Children's Painting and Sculpture. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Gonthier, Joëlle. Dessin et Dessein. Paris: ESF, 1990.

Goodnow, N. Children Drawing. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Gottlieb, Carla. Beyond Modern Art. New York: E.P. Dutton, 1976.

Goulesque, Alain. Zig-Z'art: l'enfant et l'art contemporain. Paris: C.C.A. en co-édition avec le C.D.D.P. du Tarn, 1991.

Graff, Terry. «Art-In-Place: Bioregionalism, Art and Ecology/L'Art en place: Biorégionalisme, art et écologie.» Parallélogramme 17 (1991a): 6-15.

_____. «Ecological Vision: A New Model for Art Education.» Thèse de maîtrise. Nova Scotia College of Art and Design, 1991b.

_____. «Art, Art Education and the Ecological Vision.» NSCAD Papers in Art Education 5 (1990): 79-96.

Graff, Terry et Robin Metcalfe et Tom Smart. Ecotopia: Season of Return. Sackville: Struts Gallery, 1993.

Gray, James U. & Ronald N. MacGregor. «A Cross-Canada Study of High School Art Teachers.» Canadian Journal of Education 16 (1991): 47-57.

Hamblen, Karen A. «Beyond the Aesthetic of Cash-Culture Literacy.» Studies in Art Education 31 (1990): 216-225.

_____. «Historical Research in Art Education: A Process of Selection and Interpretation.» Dans The History of Art Education: Proceedings from the Penn State Conference, Brent Wilson & Harlan Hoffa ed., 1-10. Reston VA: National Art Education Association, 1985.

Harris, D. V. de Lissovoy et J. Enami. «The Aesthetic Sensitivity of Japanese and American Children.» Journal of Aesthetic Education 9 (1975): 81-96.

Havez, B. et J.-C. Varlet. Créer avec des revues. Paris: Dessain et Tolra, 1981.

Honnef, Klaus. L'art contemporain. Koln: Benedikt Taschen, 1990.

Ives, S.W. et Gardner, H. «Cultural Influence on Children's Drawings: A Developmental Perspective». In R. Ott and A. Hurwitz (Ed.), Art Education: An International Perspective, Pennsylvania: Penn State University Press, 1984.

Johnson, Nancy Ruth. «Discipline-Based Art Education (DBAE) and Cultural Literacy Art Education (CLAE).» The Journal of Social Theory in Art Education 9 (1989): 45-58.

_____. «Ethnoaesthetic Socialization.» Ph.D. diss., University of Oregon, 1977.

Kampmann, Lothar. Papier de couleur. Paris: Dessain et Tolra, 1976.

_____. Le Hasard et l'objet. Paris: Dessain et Tolra, 1972.

Kellogg, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1969.

Kim, Steven H. Essence of Creativity: A Guide to Tackling Difficult Problems. New York: Oxford University Press, 1990.

Klein, Sheri. «Social Action and Art Education: A Curriculum for Change.» Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education 11 (1993) : 111-125.

Kroeger, Alfred L. & Clyde Kluckhohn. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Boston: Harvard University, 1952; New York: Vintage Books, 1963.

Lalande, André. Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris: PUF, 1968.

Lapierre, Jean-William et Muriel Roy. Les Acadiens. Paris: PUF, 1983.

Laurette, Patrick C. Claude Roussel en relief : rétrospective 1944-1993. Moncton: Galerie d'art de l'Université de Moncton, 1993.

LeBlanc, Raymond Guy. Entrevue par Lise Robichaud, 21 septembre 1993. Moncton, N.-B.

LeBlanc, Yolande C. et Alcide Godin. «Fondation de l'École Normale de Moncton et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton: Historique.» Bulletin des anciens U. de Moncton 93 (avril 1993): 11.

LeBreton, Ronald. «Notre égalité enchassée dans la Constitution.» Nouvelles de l'A.E.F.N.B. 7 (mars 1993): 1 et 16.

Lemerise, Suzanne. «L'art et le public scolaire.» Possibles 15 (automne 1991): 97-106.

Leslie, Anne. «Canadian Artists Need More Encouragement and Representation Says Local Art Teacher.» Moncton Times & Transcript, 9 mars 1974 (Cahier: Leasure Living).

Lindstrom, Myriam. Children's Art. London: University of California Press, 1957.

Lippard, Lucy R. Mixed Blessings. New York: Pantheon Books, 1990.

Lovelock, James. The Ages of Gaïa. New York: Bantam Books, 1990.

Lowenfeld, Viktor. Creative and Mental Growth. 5e ed. New York: Macmillan, 1950.

Martin, Catherine et Jim McTaggart. Kwa'nu'te. Produit par l'Office national du film. 41 minutes 8 secondes. 1992. Cassette vidéo.

McFee, June K. «Cultural Dimensions in the Teaching of Art.» Dans The Foundations of Aesthetics, Art and Art Education. ed. Frank H. Farley et Ronald W. Neperud, 225-272. New York: Praeger, 1988.

_____. Preparation for Art. San Francisco: Wadsworth, 1961.

McFee, June K. et R. M. Degge. Art, Culture and Environment: A Catalyst for Teaching. Dubuque: Kendall/Hunt, 1977, réimprimé avec une nouvelle préface, 1990.

Metcalfe, Robin. «Pam Hall. The coil that binds, the line that bends.» Arts Atlantic 45 (Winter 1993): 30-32.

Mc, ^ orgia A. «Sculpting the Environment.» School Arts (octobre 1992) : 29-30.

Miles, Matthew B. «New Methods for Qualitative Data Collection and Analysis: Vignettes and Pre-Structured Cases.» Qualitative studies in education 3 (1990): 37-51.

Ministère de l'Éducation. La Mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick. Fredericton: Ministère de l'Éducation, 1993a.

_____. Série de reproduction d'œuvres d'art pour le préscolaire. Fredericton: Ministère de l'Éducation, 1993b.

Morisset, Jean-Paul. «A.P.A.C.» Vie des arts 39 (1965): 53.

Murchie, John. «Les Arts actuels au Canada à la fin du XX^e siècle/Contemporary Arts in Canada at the End of the 20th Century. Conférence Nationale/National Conference. ANNPAC/RACA.» Arts Atlantic 45 (Winter 1993): 51.

Parks, Michael E. «Art Education in a Post-Modern Age.» Art Education 42 (1989): 11-13.

Parsons, Michael J. How We Understand Art. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Pea^se, Harold. «Beyond Paradigms: Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World.» Studies in Art Education 33 (1992): 244-252.

Porcher, Louis. ed. L'éducation esthétique: luxe ou nécessité. Paris: Librairie Armand Colin, 1973.

Prégent, Richard. La préparation d'un cours. Montréal: Éditions de l'école Polytechnique, 1990.

Proulx, Raymonde et Jeanne-Marie Gingras. Création de devis éducatifs. 3e éd. I.R.P.A. Québec: Institut de Recherche sur le Profil d'Apprentissage Inc., 1986.

Read, Herbert. Icon and Idea: The Function of Art in the Development of Human Consciousness. Londres: Faber, 1965.

_____. Education Through Art. Londres: Faber, 1958.

Reyt, Claude. Le musée de classe: Une ouverture sur l'imaginaire. Paris: Armand Colin, 1988.

Rosenfeld, Rosly. La penderie. Moncton: G.A.U.M., 1992.

Robichaud, Lise. Marie-Hélène Allain parle de ses œuvres à la G.A.U.M. Produit et dirigé par Lise Robichaud. 1 heure. 1992a. Cassette vidéo.

_____. Roméo Savoie parle de ses œuvres à la G.A.U.M. Produit et dirigé par Lise Robichaud. 1 heure. 1992b. Cassette vidéo.

_____. Voir l'art. Moncton: Michel Henry éditeur, 1990a.

_____. «L'art acadien en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick: Modèle d'une démarche pédagogique.» Revue de l'Université de Moncton 23 (1990b): 113-121.

_____. L'art de Roméo Savoie présenté au primaire. Produit et dirigé par Lise Robichaud. 30 minutes. 1990c. Cassette vidéo.

_____. La peinture à la maternelle. Produit et dirigé par Lise Robichaud. 20 minutes. 1989. Cassette vidéo.

Roussel, Claude. Entrevue par Lise Robichaud, 20 septembre 1993a. Entrevue téléphonique. Moncton, N.-B.

_____. Lettre adressée à Lise Robichaud, professeur de pédagogie artistique, Moncton, le 21 septembre 1993b.

_____. Lettre adressée à Bernard Valcourt, Ministre Emploi et Immigration, Ottawa, le 29 mai 1991.

_____. «L'Éducation par l'art au Nouveau-Brunswick.» CSEA Annual Journal (1973): 36-40.

_____. Lettre adressée à George E. Russell, Chairman CSEA, Saskatchewan, juin 1972.

_____. Lettre adressée à Jean Richard, Président de l'A.E.F.N.B., Fredericton, le 29 mars 1971.

_____. Pyramide. Contre-plaqué, toile et acrylique. 1969a. Collection de l'Université de Moncton.

_____. «Les Arts Plastiques chez les Francophones du Nouveau-Brunswick.» La Revue de l'Université de Moncton 3 (septembre 1969b): 156-157.

_____. «Au sujet de l'exposition de peinture à la résidence des étudiants de l'U. de Moncton.» L'Évangéline, 27 mars 1965, 4.

Roy, Maurice. Lettre adressée à Claude Roussel, professeur d'arts visuels, Moncton, le 12 avril 1971.

Russel, Peter. La terre s'éveille: les sauts évolutifs de Gaïa. Traduit par Alain Yann Mohr. Barret-le-Bas, France: Le Souffle d'Or, 1989.

Sandler, Irving. «New Ways of Teaching Art History.» Chapitre dans New Ideas in Art Education, Gregory Battcock, ed. New York: Dutton Paperback, 1973.

Savoie, Roméo. Sceau du Dragon. Mixtes-médias. 1992a. Collection de l'artiste, Ottawa.

_____. Icare. Mixtes-médias. 1992b. Collection de l'artiste, Ottawa.

_____. Au dessus tout. Mixtes-médias. 1992c. Collection de l'artiste, Ottawa.

_____. Bateau vert. Mixtes-médias. 1989. Collection de l'artiste, Ottawa.

Secrétaire général et responsables des régistrariats. Répertoire 1992-1994. Moncton: Université de Moncton, 1992.

Senécal, Irène. L'éducation artistique: Enseignement du dessin (1ère à 7e année) et des arts plastiques (8e à 12e année). Montréal: École des Beaux-Arts, 1958.

Shapiro, Elan. «Bioregionalism: An Interview with Ecopsychologist Elan Shapiro.» Entrevue par John Seed. Creation Spirituality 9 (1993): 17-19.

Smagula, Howard. Currents: Contemporary Directions in the Visual Arts. New Jersey: Prentice Hall, 1983.

Smart, Tom. The Art of Fred Ross. Fredericton: Goose Lane Editions, 1993.

Smith, Nancy R. Experience & Art. New York: Teachers College Press, 1983.

Soltis, Jonas. F. An Introduction to the Analysis of Educational Concepts. 2e éd. Addison-Wesley Publishing Company. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

Soutif, Daniel. «Note contemporaine sur le musée d'art contemporain.» Traverses 1 (printemps 1992): 110-114.

Stenhouse, Lawrence. An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Lawrence Stenhouse, 1975; réimprimé, London: Heinemann, 1981.

Stuhr, Patricia L., Lois Petrovich-Mwaniki, et Robyn Wasson. «Curriculum Guidelines for Multicultural Art Classroom.» Art Education 45 (January 1992): 16-24.

Sylvestre, Laurence. «L'art contemporain et la réalité d'une classe.» L'art contemporain et l'enseignement des arts. Montréal: Université du Québec à Montréal, 1992.

_____. «Enrichir l'enseignement de la troisième dimension au primaire en mettant en relation l'artiste, l'œuvre d'art actuel et l'éducation.» Mémoire de maîtrise, Université du Québec, 1989a.

_____. Branches, brindilles et bâtons. Produit et dirigé par Laurence Sylvestre. 14 minutes. 1989b. Cassette vidéo.

_____. L'œil du lion. Produit et dirigé par Laurence Sylvestre et Jocelyn Philibert. 15 minutes. 1985. Diaporama.

Tomhave, Roger D. «Value-Based Underlying Conceptions of Multicultural Education: An Analysis of Selected Literature in Art Education.» Studies in Art Education 34 (1992): 48-60.

Trend, David. Cultural Pedagogy. New York: Bergin & Garvey, 1992.

Tylor, E.B. Primitive Culture. Boston: Voegelin, 1871.

Walker, Decker. Fundamentals of Curriculum. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1990.

Webb, Nick. «Postmodernism - Threats and Promises.» Canadian Review of Art Education/Revue canadienne d'éducation artistique 16 (1989): 14-20.

Wilson, Brent. «An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People.» Art Education 30 (1977) : 5-11.

_____. «Guest Editorial: Child Art and Art Education.» Studies in Art Education 17 (1976a) : 5-7.

_____. «Little Julian's Impure Drawing: Why Children Make Art.» Studies in Art Education 17 (1976b) : 45-60.

_____. «The Superheroes of J.C. Holz. Plus an Outline of a Theory of Child Art.» Art Education 27 (1974) : 2-9.

Wilson Brent et Marjorie Wilson. Teaching Children to Draw: A Guide for Teachers and Parents. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1982.

_____. «The Use and Uselessness of Developmental Stages.» Art Education 30 (1981) : 4-5.

_____. «Children's Drawings: Reinventing Worlds.» School Arts (avril 1979a) : 6-17.

_____. «Drawing Realities: The Themes of Children's Story Drawings.» School Arts (mai 1979b) : 12-17.

_____. «Of Graphic Vocabularies and Grammars: Teaching Drawing Skills for Worldmaking.» School Arts (juin 1979c) : 36-41.

Wolf, Dennie et Perry, M.D. «From Endpoint to Repertoires: Some New Conclusions About Drawing Development.» Journal of Aesthetic Education 22 (1988) : 17-34.

Ywahoo, Dhyani. Voices of our ancestors. Boston: Shambala. 1987.