



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

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.

Une analyse des difficultés rencontrées par les enseignants
pour appliquer le volet art et communication
dans les écoles secondaires du Québec

Christiane Arbour

Mémoire présenté au
département
d'enseignement de l'art

Comme exigence partielle en vue
de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M.A.)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

Avril 1991

© Christiane Arbour, 1991



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

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.

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 a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-64650-0

Canada

SOMMAIRE

Une analyse des difficultés rencontrées par les enseignants
pour appliquer le volet art et communication
dans les écoles secondaires du Québec

Christiane Arbour

Associé de près au cours d'arts plastiques, le volet art et communication est enseigné depuis le début des années '70 dans plusieurs écoles secondaires. Il est un cours où l'on enseigne l'utilisation des équipements relatifs aux communications de masse. Malgré une implantation rapide, son application fut moins facile pour les enseignants. La plupart n'avait pas la formation adéquate pour l'enseigner, et l'utilisation des médias de façon artistique à ce moment était très marginale. Qu'en est-il de la situation aujourd'hui? Les enseignants ont-ils suffisamment de moyens pour l'enseigner? Ce mémoire rapporte les événements de cinq classes d'art et communication tels qu'observés dans deux écoles secondaires. Les commentaires des enseignants y sont ajoutés, ainsi que les commentaires de plusieurs enseignants en art et communication. Les faiblesses du programme et les enjeux pédagogiques ont été soulevés.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
 CHAPITRE 1 - LES ANTECEDENTS	
1.1 L'IMPLANTATION DU COURS DE COMMUNICATION DE MASSE	7
1.2 L'APPLICATION DU VOLET ART ET COMMUNICATION .	15
 CHAPITRE 2 - ETAT DE LA QUESTION	
2.1 LA TECHNOLOGIE EDUCATIVE ET L'EDUCATION ARTISTIQUE	22
2.2 DES NOUVEAUX OUTILS ARTISTIQUES	26
2.3 L'ART MEDIATIQUE A L'ECOLE: DES DIFFICULTES D'INTEGRATION	28
 CHAPITRE 3 - DESCRIPTIONS D'ACTIVITES EN ART ET COMMUNICATION TELLES QU'OBSERVEES DANS DEUX ECOLES	
3.1 METHODOLOGIE	
L'utilisation d'informateurs	32
3.2 L'ECOLE I: ACTIVITES DE PHOTOGRAPHIE	
L'école	34
Plan de cours	37
Cours: découverte et manipulation de l'appareil photographique	38
Cours: observation et éclairage intérieur . .	40
Résumé et évaluation des activités de photographie	44
3.3 L'ECOLE II: ACTIVITES DE VIDEOGRAPHIE	
L'école	49
Plan de cours	50
Cours: préparation d'un vidéoclip	52
Cours: tournage d'un vidéoclip en studio . .	54
Cours: vidéographie dans le local d'arts plastiques	59
Résumé et évaluation des activités de vidéographie	64

TABLE DES MATIERES (suite)

CHAPITRE 4 - ANALYSE ET INTERPRETATION	71
4.1 METHODE ET CLASSIFICATION DES DONNEES	72
Limites de la méthode	75
4.2 INTERPRETATION	81
4.3 LES PREOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS	88
 CHAPITRE 5 - CONCLUSION	
5.1 REFLEXIONS SUR LA SITUATION DU COURS ART ET COMMUNICATION	96
5.2 NOTES SUR LES OBJECTIFS EN ART ET COMMUNICATION	101
5.3 PROBLEMATIQUE GENERALE	104
 BIBLIOGRAPHIE	109
 ANNEXES	
A - DEFINITIONS DE QUELQUES TERMES	113
B - DESCRIPTIONS DU CONTENU DU PROGRAMME, MEQ	116
C - ART ET COMMUNICATION, 4e SECONDAIRE	117
D - PLAN DES LOCAUX	119
E - "STORYBOARD", FEUILLETS ANNOTES FAITS PAR DES ELEVES DE L'ECOLE II	121
F - L'ART ET LES MEDIAS: QUELQUES EXEMPLES	125

LISTE DES TABLEAUX

1. Cours de photographie en classe:	
actions pédagogiques de l'enseignant	77
2. Cours de photographie en classe:	
participation des élèves	77
3. Cours de photographie en studio:	
actions pédagogiques de l'enseignant	78
4. Cours de photographie en studio:	
participation des élèves	78
5. Cours de vidéographie en studio:	
actions pédagogiques de l'enseignant	79
6. Cours de vidéographie en studio:	
participation des élèves	79
7. Cours de vidéographie en classe:	
actions pédagogiques de l'enseignant	80
8. Cours de vidéographie en classe:	
participation des élèves	80

INTRODUCTION

Il m'arrive régulièrement de passer des heures à mon atelier de peinture. Je me retrouve alors en pleine situation de productivité devant mes pinceaux, tubes de couleurs et supports de toutes sortes. Seule, en silence, à l'abri, je peins pendant des heures en étant à l'écoute de mes marques et du frottement de mes outils sur la toile. Ensuite, quand je rentre chez moi, en marchant dans ce quartier industriel désaffecté, il me semble découvrir une autre réalité. D'immenses panneaux publicitaires aux couleurs et formats surprenants, des néons, et des chiffres scintillants qui rampent sur une ligne horizontale, pour indiquer l'heure ou les derniers taux d'intérêts, prennent leurs places parmi les murs de pierre. Ce spectacle ne ressemble pas à l'espace que j'habitais dans mon studio. A ce moment, je sens que j'ai été, pendant quelques heures, à l'écart de toute une organisation dont je fais toutefois partie. Cette organisation produit pourtant, comme moi, des images et des codes visuels. Mais un écart considérable subsiste entre cette organisation et moi.

Dans ma démarche artistique, cet écart se traduit par un certain malaise.

En fait, je crois que la position élitiste des artistes dans la société actuelle ne me satisfait pas. C'est pourquoi je suis à la recherche d'un autre art, moins individualiste, plus accessible, et surtout plus diffusé.

Parallèlement à cette recherche, c'est en essayant d'intégrer ma démarche artistique à ma profession d'enseignante, qu'un profond questionnement prend forme. En tant qu'artiste-enseignante, dois-je enseigner aux élèves l'art que je produis "à l'abri" dans mon studio? Dois-je éduquer les élèves à produire, à l'écart? Où dois-je les aider à mieux vivre dans une organisation où l'on diffuse des images et des codes de façon massive?

Les moyens de communication de masse ont cette particularité d'offrir la possibilité de faire des images qui peuvent bénéficier d'une grande diffusion. Le cours art et communication, qui se donne en ce moment dans quelques écoles secondaires au Québec, utilise des moyens tels que la photographie, le cinéma, la vidéographie, les journaux et revues, la télévision et parfois la radio. Il renferme des possibilités nombreuses pour l'enseignement de notions importantes en art -notions auxquelles je crois profondément- qui ne sont pas enseignées dans les cours d'arts plastiques. Par contre, à maintes reprises, j'ai constaté que le cours d'art et communication est en ce moment méconnu du public et des parents d'élèves susceptibles d'y être intéressés.

De plus, très peu d'ouvrages ont été écrits sur ce cours et aucun département ou spécialiste n'est vraiment chargé de voir à son bon fonctionnement. Les enseignants en art et communication paraissent donc en être les seuls maîtres d'oeuvre. Cette matière est pourtant enseigné depuis le début des années '70. Pourquoi n'occupe-t-elle pas une place plus importante dans le système éducatif présent?

D'un point de vue historique, le travail de l'artiste a toujours été touché par les innovations technologiques de son temps. Mais le cours art et communication n'est pas un cours où l'on apprend à utiliser les différentes technologies reliées à l'art. Il est surtout un cours où l'on utilise les technologies reliées aux communications de masse. Hors, le travail de l'artiste est maintenant touché à plusieurs niveaux par l'existence des médias de masse, qui offre la possibilité de fabriquer des images sous de nouvelles formes. L'éducation en général ne devrait pas, à mon avis, ignorer les effets des médias sur les générations présentes et à venir. Pour sa part, l'éducation artistique, parce qu'elle traite exclusivement de l'image bien plus que tout autre matière, devrait intégrer ces nouveaux moyens de productions dans ses classes.

Depuis plusieurs années au Québec, les médias se sont introduits tant bien que mal dans les écoles et dans la discipline artistique.

Sous le couvert de cette dernière discipline, on a créé un cours à part, un cours parallèle qui s'offre en ce moment en option dans les quelques écoles secondaires. Aussi, lorsqu'on parle de réforme quelconque en éducation, les problèmes de budget reviennent incessamment au premier plan.

Une discussion avec Wim Huysecom, le principal auteur du cours art et communication, m'a permis de voir ce problème de budget sous un angle différent. Après avoir oeuvré en tant qu'agent de développement pédagogique dans les années '70, il a relié cette question du budget avec la mentalité et les caprices de la croyance populaire. A son avis, si tout le monde croyait que les arts sont nécessaires à l'éducation de la personne, des budgets seraient alloués automatiquement.

Huysecom a vécu de près les difficultés d'intégrer un nouvel élément -les médias de masse -dans l'éducation artistique des années '70. Pour leur part, les enseignants qui ont appliqué le cours durant ces années ne possédaient pas la formation nécessaire. Le chapitre 1 porte sur les antécédents du cours art et communication. La première partie traite de l'implantation du volet art et communication et établit comment l'idée d'intégrer les médias au cours d'art a été accueillie. La deuxième partie du chapitre 1 dévoile les conséquences de l'ajout de l'utilisation systématique des médias dans un cours d'art et dans un milieu scolaire type.

Pour mieux situer le travail de l'enseignant en art et communication, le chapitre 2 présente l'évolution de l'utilisation des médias de masse dans les cours d'art, et expose les ambiguïtés d'interprétation auxquelles les enseignants font face.

D'autre part, parmi la documentation consultée, il semble qu'aucune évaluation n'ait été faite depuis la lancée des projets-pilotes en art et communication au début des années '70. Dans le but d'actualiser mes connaissances sur l'application du volet, je suis allée observer le travail de trois enseignants en art et communication, tout en recueillant leurs commentaires. A la lumière de ces observations, le chapitre 3 décrit le déroulement de cinq cours d'art et communication tels qu'enseignés actuellement dans deux écoles secondaires.

Les professeurs d'art et communication ont-ils aujourd'hui suffisamment de moyens et d'appuis pour l'enseigner? Le chapitre 4 présente une analyse des classes décrites au chapitre 3 et tente de comparer les difficultés rencontrées et les attitudes des enseignants d'aujourd'hui avec ceux d'hier. Il sera inclus les commentaires d'autres enseignants en art et communication qui tentent régulièrement d'améliorer leur enseignement.

D'autre part, le volet art et communication, de par l'union de ces deux disciplines, sous-entend un bon nombre de questions.

Par exemple, qu'est-ce qui relie ces deux disciplines? Ce travail ne peut pas répondre à tous les enjeux provoqués par l'union des arts et des communications. Il présente les forces et faiblesses observées au niveau du programme d'étude en arts plastiques, et au niveau de la pédagogie en art et communication. L'ensemble du travail a pour seule finalité "d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève"¹.

¹Rénald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, (Paris: Larousse, 1988) p.254

CHAPITRE 1

LES ANTECEDENTS

Ce chapitre tente d'établir le contexte dans lequel le cours art et communication a pris forme. La première partie analyse les détails de l'implantation du cours d'après quelques commentaires de Wim Huysecom, qui a été chargé de cette implantation dans les années '70. La deuxième partie retrace les premières applications du cours, selon les souvenirs de Chantal Dupont, qui l'a enseigné durant ces mêmes années.

1.1 L'IMPLANTATION DU COURS DE COMMUNICATION DE MASSE

Dans les années '60, le Rapport Parent², a mis en évidence les besoins de l'éducation en matière de science et technologie. Le rapport insiste entre autre sur l'urgence de structurer l'enseignement secondaire selon les besoins de la société; il appuie sur l'importance du facteur cinéma dans la culture, et sur l'urgence d'intégrer l'art à la culture de masse (Lemerise, 1988).

²Gouvernement du Québec, Rapport Parent, tome II

Dans le tome II de ce même rapport, un chapitre complet est consacré à l'éducation cinématographique. Le cinéma y est défini comme un art contemporain important et polyvalent. Les auteurs y recommandent que le cinéma "soit (inscrit), le plus tôt possible, dans nos programmes scolaires, à la fois comme matière obligatoire et comme sujet de cours à options"³. D'autre part, la télévision et surtout la photographie sont présentés en tant que "syllabaire du cinéma (...), pour (faire) comprendre comment donner une valeur plastique et expressive à l'image"⁴, et pour se familiariser avec le maniement d'une caméra.

Mais c'est dans le chapitre sur la technologie éducative (intitulé "les techniques audio-visuelles") que les commissaires vanteront le plus l'utilisation dans les écoles de la télévision, la radio, le magnétophone, les projecteurs à diapositives et à films fixes, et le cinéma 8mm ou 16mm. Ainsi, suite aux recommandations du Rapport Parent, "pendant les années '60, les écoles s'équipent de tout le matériel offert par un marché en grande expansion" (Lemerise, 1988). Les directeurs d'école pouvaient commander des projecteurs à diapositives, écrans, magnétoscopes et magnétophones, enregistreuses, etc, pour les rendre disponibles aux enseignants.

³Rapport Parent, p.110

⁴id., p.106-107

Le Rapport Parent ouvre donc deux approches à l'utilisation des médias de masse à l'école. Une approche valorise l'apprentissage de l'art cinématographique et des valeurs expressives et culturelles de l'image. L'autre approche, marquant les débuts de la technologie éducative au Québec, sous-entend que les médias doivent être d'abord compris et utilisés par les enseignants en tant qu'aide pédagogique.

D'autre part, le Rapport Rioux⁵ traitant de "l'éducation artistique dans l'enseignement" semble plus précis sur les fondements de l'utilisation des médias à l'école. Il innove en suggérant que les élèves peuvent les utiliser eux-mêmes et en tirer ainsi un apprentissage particulier. Il propose l'apprentissage de la photographie dès le secondaire I, en précisant qu'il "s'agit vraiment d'une nouvelle appropriation du monde, de la réalité, d'un nouveau type de distanciation"⁶. Au secondaire II, il suggère "l'initiation à la radio-télévision" et précise que l'enfant doit "commencer à tenter de communiquer par un médium comme la télévision qui lui donne sur l'écran-pilote le résultat de son cadrage"⁷.

Et au secondaire III, il propose l'apprentissage du cinéma et du théâtre,

⁵Gouvernement du Québec, Rapport Rioux, tome 22

⁶id., p.24

⁷id., p.25

pour mettre en valeur "les moyens d'expressions solides et diversifiés des adolescents"⁸.

Mais alors que ce rapport était nouvellement publié, quelques enseignants en arts introduisaient déjà des notions semblables de photographie ou de graphisme dans leurs cours. Wim Huysecom, qui a enseigné à la commission scolaire des Mille-Iles, tentait de transmettre des notions artistiques par l'entremise de la photographie, du cinéma. Sous l'influence de ses antécédents européens, il parlait dans ses cours de l'image dans la publicité et incluait la production d'affiches dans son programme quotidien. Louis Belzile, qui était responsable de la division des Beaux-Arts au ministère de l'Education à ce moment, avait fait appel à Huysecom et lui avait offert d'officialiser le cours qu'il donnait à ses élèves. Selon Huysecom, à ce moment Belzile voulait "se préparer pour l'arrivée de la télévision"⁹.

Au département des arts du Ministère, alors que les discussions portaient sur la spontanéité de l'élève, sur l'expression libre et les notions formalistes inspirées du monde artistique des années '60 et '70, Wim Huysecom fut nommé agent de développement pédagogique.

En poste au Ministère, il parlait tout naturellement de systèmes de communication de masse,

⁸id., p.25

⁹Commentaires soutirés d'un interview de l'auteure avec Wim Huysecom, le 25 mars 1987

et étonnait en parlant de productions artistiques à diffusion large. Il a eu l'idée d'introduire un programme qui s'appellerait arts visuels, et de le diviser en deux parties: d'une part arts plastiques, et d'autre part communication de masse. Cette dernière suggestion n'a jamais été retenue. On a par contre accepté un concept de volets qui subdivisaient le programme d'arts plastiques. Le volet A serait donc dorénavant les arts plastiques dits traditionnels, et le volet B, les "moyens de communication de masse". Ce dernier volet s'adresse cependant aux élèves du deuxième cycle du secondaire exclusivement.

Le volet B a d'abord été accueilli avec assez de facilité; on trouvait l'idée séduisante. Le volet communication de masse était donc officiellement inclus dans le programme secondaire à partir de 1968. Ainsi, "en 1971, on commençait à parler de studio de télévision dans les commissions scolaires.(...) La commission scolaire de Shawinigan avait quatre studios de télévision" (W.H.)¹⁰.

Vers les années 1972-73, il est estimé qu'une école par commission scolaire a été choisie pour appliquer le volet B, sous forme de projets-pilotes.

Le volet est aujourd'hui communément appelé le cours art et communication, quoique certaines écoles emploient l'appellation "Cma", pour Communication de masse.

¹⁰op. cit. interview

Par ces projets, ces écoles pouvaient se procurer du Ministère des équipements spécialisés de photographie ou des cinécaméras 8mm, par exemple. Selon Huysecom, une telle course aux équipements a été grandement responsable du développement du cours...

C'est lors de l'application du cours que Huysecom s'est heurté à des réticences venant des professionnels de l'éducation. Un comité de consultation a été mis sur pied et, à travers les réunions, il a constaté qu'il devenait primordial de mieux définir la notion de communication dans les arts. Il appuyait sur le fait que les langages des communications tels le geste, le verbal, l'écrit, le son, l'image, l'imprimerie, la photographie, l'audiographie, la vidéographie, la télécommunication, la cinématographie sont aussi des langages artistiques, au même titre que la peinture ou la sculpture.

Ainsi, Huysecom soutenait que le cours art et communication a des objectifs semblables au cours d'art traditionnel, même s'il comporte des différences notables:

"La différence était que le cours est beaucoup plus axé sur un aspect de communication, plutôt que sur un aspect de simple création individuelle, où l'individu crée une communication avec lui-même. Le nouveau cours devait penser à un public vaste qui allait voir ce que l'individu faisait" (W.H.)¹¹.

A propos des objectifs, il précise:

¹¹Les commentaires de Wim Huysecom sont initialés ou mis entre guillemets.

"Dans mon optique, ce cours devait servir à apprendre à se connaître, à s'extérioriser, la communication devenant par la suite inhérente, nécessaire étant donné la nature de ces techniques à grandes productions, ou à grandes reproductions" (W.H.).

Son nouveau poste au Ministère lui permettait d'exprimer son point de vue et de suggérer des activités en rapport avec sa conception du cours, et de recueillir les commentaires des différents intervenants. Parmi les rencontres qu'il organisait dans les écoles et les universités, il a remarqué dans l'audience: des techniciens en audiovisuel, des professeurs d'art plutôt sceptiques et quelques convaincus. Mais Huysecom se rappelle qu'à chaque fois qu'il parlait de photographie ou de cinéma, c'était "comme s'il parlait d'un nouveau programme".

Et on opposait le programme traditionnel à ce nouveau programme, comme si on opposait la technique à l'expression. Les arguments auxquels Huysecom faisait face se résument comme suit:

1. Est-ce que ce cours est un cours d'art?
2. Dans ce cours, le geste de l'enfant n'est plus là.
3. Tous ce qui est appareil fait peur, ce qui nuit à la création.
4. Les professeurs devront se recycler, et ils n'en ont pas l'énergie.

Devant les spécialistes de l'éducation, il devait surtout appuyer sur le fait que le cours n'est pas un cours technique,

et qu'il ne voulait que substituer à l'occasion "le pinceau par la caméra", tout en conservant une approche artistique. Mais en fait l'enjeu réel était de marier les notions formalistes des années '60 et '70 -l'expression, la spontanéité de l'élève- à ce domaine peu connu qu'étaient les communications.

Huysecom proposait l'ajout d'un aspect social aux arts plastiques qui, selon la pratique dominante, rentrait en conflit avec les notions d'unicité, d'individualisme et de libre expression. Il s'est retrouvé, semble-t-il, devant un dilemme: comment les médias de masse pourraient-ils s'intégrer à l'éducation artistique? Plusieurs ont donné leur opinion mais il a été laissé aux enseignants en arts le soin de trouver des réponses.

Dès le début de l'application du volet B, Wim Huysecom avait soulevé un manque de définition précise dans les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, et avait écrit qu'il faut persister à mieux définir la spécificité du cours d'art (Huysecom, 1978).

1.2 L'APPLICATION DU VOLET ART ET COMMUNICATION

Au début des années '70, le feu vert était lancé pour la mise en application d'un cours d'arts utilisant les médias de masse comme moyens d'expression.

Par contre, aucun professeur d'arts plastiques ne possédait vraiment la formation relative à cet enseignement¹². Ceux-ci ont tout de même accepté de s'embarquer dans un tel projet. Qu'ont fait les enseignants et comment le cours s'est-il bâti?

Durant ces mêmes années, la technologie éducative était en plein essor, autant dans le milieu universitaire, au niveau de la formation des enseignants, que dans les écoles (par l'achat de nouveaux équipements audiovisuels). Des professeurs de toutes disciplines voulaient utiliser l'audiovisuel pour diffuser un contenu pédagogique. Chargée d'enseigner le cours communication de masse à ce moment, Chantal Dupont relate l'entrée de l'audiovisuel dans les écoles¹³:

"De ce fait, un autre problème se posait. Des professeurs ayant suivi une formation en audiovisuel voulait donner le cours (art et communication). Des problèmes d'orientation apparaissaient donc dans le développement du programme. La préoccupation du programme d'enseignement des arts ne devait pas consister à construire un message, mais à s'exprimer. La construction d'un message devait rester personnelle, sans se rapprocher comme tel de l'analyse des médias." (C.D.)

Avec l'insistance de Huysecom au Ministère, ce côté expressif soutenu par les éducateurs artistiques,

¹²Selon Chantal Dupont, "le cinéma ne faisait pas partie des programmes de l'école des Beaux-Arts. La photographie en était une activité, mais pas sur le plan pédagogique".

¹³Interview de l'auteure avec Chantal Dupont, le 17 novembre 1986

a réussi à repousser la participation des professionnels de l'audiovisuel de l'enseignement du cours art et communication.

D'autre part, dans les écoles sélectionnées pour l'appliquer, des budgets ont été versés, des équipements ont été commandés et on a fait construire des studios de télévision dans certains cas. L'administration de certaines écoles avait accepté facilement l'idée d'un nouveau cours, puisque son image en était ainsi relevée. C'est du moins l'effet que le nouveau cours a suscité à la polyvalente André-Laurendeau, où Chantal Dupont enseignait. A cette école, trois professeurs d'arts ont fait équipe pour composer un environnement adéquat au projet-pilote, et ils "avaient une grande liberté sur le plan pédagogique" (C.D.)¹⁴ En tant qu'approche pédagogique de base, ils ont choisi d'instituer l'expérimentation libre par les élèves des nouveaux outils disponibles. Leur première démarche a été de structurer le cours en quatre ateliers. Il y avait un atelier de sérigraphie, un de photographie, un de cinéma, et enfin un atelier d'arts plastiques traditionnels.

Malheureusement, les fonds pour appliquer le volet étaient insuffisants.

"A la polyvalente André-Laurendeau, on avait déjà commencé à initier les étudiants à la photographie, au cinéma, par des installations rudimentaires et une organisation précaire.

¹⁴Les commentaires de Chantal Dupont seront initialés ou mis entre guillemets.

"Malgré l'arrivée de nouveaux fonds, on a tout de même pas évité l'état de survie permanente dans l'organisation de la mise en oeuvre de ces nouveaux outils d'apprentissage. Il a fallu se contenter de moyens financiers et d'équipements inadéquats" (C.D.).

Malgré des problèmes financiers constants, Chantal Dupont voulait amener les élèves à s'exprimer sur ce qu'ils vivaient dans le milieu scolaire. Le coté expressif de l'élève devait ainsi se manifester dans la découverte de nouvelles façons de voir, l'outil médiatique¹⁵ étant le conducteur de cette activité. Ainsi, durant les heures de classe, les élèves étaient amenés à se promener dans les corridors, caméra en main.

Ils voyaient de cette façon des facettes de l'école qu'ils ignoraient auparavant: le silence des corridors et des bureaux, le travail du concierge, le toit de l'école, les salles d'habillement du gymnase... De plus, à cause de la structure du cours en ateliers, la classe était la plupart du temps séparée en petits groupes, et certains élèves travaillaient souvent sans supervision.

Chantal Dupont décrit les conséquences de l'utilisation systématique des médias par les élèves:

"Le médium est devenu clairement un outil de compréhension visant l'organisation même de l'école. Le médium devenait de ce fait un outil de contestation, d'une certaine manière.

¹⁵médiatique: "qui concerne les médias" (le Petit Robert, 1989)

"Aussi, de par la découverte de nouveaux espaces, une nouvelle thématique est apparue dans la production des étudiants: la découverte du corps, le leur et celui des autres étudiants, en tant que sujet. La direction avait réagi avec émoi à cette réalité, et des négatifs ont été saisis par la suite" (C.D.).

L'application du volet B a eu des conséquences innovatrices pour le milieu éducatif en général. D'abord la classe est devenue un lieu où l'on se réunissait volontairement après avoir enregistré des informations ailleurs dans l'école, pour compléter ou discuter d'un projet. On s'y réunissait souvent en dehors des heures de cours, et parfois au lieu d'aller à un autre cours... Le volet a donc engendré un certain éclatement de la classe. Une autre innovation, selon Chantal Dupont, se retrouve dans le fait que les élèves participaient à un cours où ils avaient "envie d'être".

Cette participation enthousiaste des élèves dérangeait vraisemblablement les structures traditionnelles de l'école. La direction a dû resserrer ses exigences en matière d'encadrement des élèves, et au niveau de la discipline générale de l'école.

Mais certains besoins du cours (besoin d'espace et de temps, par exemple) exigeaient que les enseignants permettent aux élèves de transgresser cette discipline. Les enseignants sont donc devenues les complices des élèves aux yeux de la direction.

"Les professeurs se faisaient donc surveiller, et devenaient des complices d'une certaine évasion de la part des étudiants. Aussi certains étudiants ont abusé" (C.D.).

Les nouveaux outils utilisés avec une certaine approche artistique reproduisaient à petite échelle le pouvoir des médias de masse à représenter la réalité. Et pour la première fois peut-être, une nouvelle facette de l'art, critique et contestataire, était enseigné dans une école, et mise en pratique autant par les élèves que par les enseignants en art et communication.

"La survie du nouveau programme étant constamment menacée, les professeurs devaient se réaffirmer et défendre le programme au niveau de l'école. Il y a eu en effet des problèmes de vandalisme et les activités des étudiants dérangent. Moi, j'ai pris la part des étudiants.

"De toute façon les professeurs, dans la hiérarchie, étaient considérés comme des étudiants; ils devaient obéir à l'autorité. Dans leur démarche de conscientisation, les professeurs devaient devenir des délinquants dans le système, pour favoriser la présence des arts dans l'école" (C.D.).

Ainsi, dans un climat difficile, une certaine dynamique s'est installée entre enseignants et élèves. D'un point de vue pédagogique, les enseignants tenaient surtout un rôle d'animateurs, et apprenaient des élèves. Mais dans leur travail quotidien, ils étaient aussi électriciens, menuisiers, architectes...

Les enseignants ont dû se partager les tâches selon leurs intérêts et leurs connaissances. Un partage des tâches étaient aussi présent chez les élèves, qui devaient souvent travailler en petites équipes. "Les étudiants et les professeurs ont partagé des intérêts communs" dans les différentes activités du cours.

"Les étudiants ont développé un intérêt pour la publicité, par la pratique de nouvelles techniques d'impression incluses dans les nouvelles options (...) Les étudiants ont beaucoup évolué, et le programme a eu des retombées sur d'autres types d'activités parascolaires. Ils ont été capables d'inventer d'autres situations. Ils ont acquis une nouvelle attitude face à des outils, pas tellement au niveau de la technique, mais dans le pourquoi on les utilise. Aujourd'hui, tout le monde a ses appareils techniques, mais il faut aussi transmettre le goût de s'exprimer avec ses appareils" (C.D.).

Dans l'application du volet B, Chantal Dupont a tenté de promouvoir les thèmes artistiques des années '70 et '80 - l'environnement, le corps, l'auteur - dans un contexte scolaire. En tant qu'artiste-enseignante, elle a voulu, avec ses élèves, découvrir les différentes façons de voir la réalité proposée par ces nouveaux médias qu'elle appelle des outils.

L'existence de ces appareils étant connue dans toutes les couches sociales, elle voulait transmettre le goût de s'exprimer avec ceux-ci, au lieu de tenter simplement de reproduire- consciemment ou non- une réalité aléatoire.

L'approche de Chantal Dupont était conforme ou du moins complétait les premiers fondements du cours art et communication établis par Wim Huysecom. Celui-ci tentait d'introduire dans les classes d'art un aspect social simple et inhérent à la technologie des médias. Mais il s'est heurté à des réactions traduisant la nouveauté et la méconnaissance de ces médias dans l'éducation artistique des années '70.

Pour sa part, de cette première application du cours, Chantal Dupont et les membres de l'administration de l'école André-Laurendeau ont constaté dans les travaux des élèves le pouvoir des médias à montrer une image réelle, d'actualité. Ils ont constaté que ces outils relatifs aux communications de masse offraient non seulement la capacité de faire des images d'un type relativement nouveau, mais aussi la possibilité de faire des images porteuses de messages à caractère social et politique. Cette dernière caractéristique a bouleversé certaines traditions scolaires et créé un climat de conflits.

CHAPITRE 2

ETAT DE LA QUESTION

L'utilisation des médias de masse dans les cours d'art est étroitement liée à l'apparition de la technologie éducative. Le chapitre précédent a fait mention des suggestions du Rapport Parent d'utiliser activement les moyens de communication de masse dans les écoles. Ce rapport a suggéré au ministère de l'Education du Québec, au début des années '60, que le cinéma devienne le moyen d'étude de l'image par excellence, à tous les niveaux d'enseignement. Le présent chapitre énumère d'autres approches utilisées par les enseignants dans l'intégration des médias dans les écoles, et plus particulièrement dans les classes d'art

2.1 LA TECHNOLOGIE EDUCATIVE ET L'EDUCATION ARTISTIQUE

Dans une démarche d'intégration de l'audiovisuel dans l'enseignement de l'art, Manuel Barkan, aux Etats-Unis, animait en 1965 un atelier où il décrivait un programme d'art utilisant la "machine à enseigner" (Lanier, 1966).

Puis, après avoir étudié le matériel pédagogique dédié aux programmes d'arts déjà existants, Barkan et Chapman (1967) publiaient un guide de production et d'utilisation du matériel didactique télévisuel à l'usage des enseignants du niveau primaire. Par la suite, l'utilisation des médias dans les classes a pu suivre différents axes de développement.

Dans leur guide s'adressant aux enseignants du niveau primaire, Barkan et Chapman présentent d'abord la télévision en tant qu'aide visuel de base dans une classe d'art. Par contre, les auteurs incluent en plus l'utilisation de photographies de toutes sortes, de livres de référence, de revues, de journaux, d'entrevues avec des artistes. Les activités d'apprentissage qu'ils proposent avaient pour but de mener "à la fois à connaître comment faire de l'art, et comment voir et parler de l'art de façon intelligente" (Barkan et Chapman, 1967, traduction de l'auteure). Les élèves devaient consacrer leur temps à l'étude d'oeuvres d'art, et à la production d'oeuvres personnelles avec gouache, fusain, ou autres. Les émissions télévisuelles suggérées, quant à elles, pouvaient démontrer par exemple des gros plans de coups de pinceau de l'artiste, ou des représentations historiques de gens riches ou pauvres comme dans des peintures de Goya ou Vélasquez.

Ainsi, la télévision est alors utilisée comme un petit écran de cinéma.

Pour la production d'émissions télévisés éducatives, les auteurs recommandent une collaboration étroite entre l'équipe de tournage (éclairagiste, script, cameraman...) et les historiens d'art et conservateurs de musées. Dans les mêmes années, appuyant cette idée de collaboration, Carpenter (1966) avait suggéré la formation d'une commission d'étude réunissant artistes, enseignants, psychologues, spécialistes des médias, pour explorer et développer de nouveaux enregistrements télévisés dédiés à l'enseignement de l'art. Cette façon cinématographique d'utiliser les moyens audiovisuels suggérait également un élément communautaire au contenu des classes d'art.

Les moyens de communication de masse, et la télévision en particulier, ont donc été suggérés en tant qu'outils éducatifs importants pour aider les enseignants à démontrer des techniques et des concepts artistiques formalistes. D'ailleurs on affirmait à l'époque que

"les outils médiatiques sont importants, non pas parce qu'ils donnent aux éducateurs le prestige accordé à la science, mais parce qu'ils donnent aux enseignants l'enthousiasme et l'imagination de faire de leur classe un endroit efficace à transmettre des informations et des concepts à leurs élèves"¹⁶.

L'intégration des médias à l'éducation artistique des années '60 est en grande partie dû au marché de la technologie éducative.

¹⁶Lilian Quirke, "The moon and the grass root," Art Education, 19 (4), 1966, p.17 [traduction libre de l'auteure]

Mais Vincent Lanier a ouvert davantage l'usage de nouveaux outils dans les classes d'art, en formulant de nouvelles méthodes pédagogiques, et en redéfinissant le rôle de l'enseignant.

D'abord enseignant en arts plastiques, Lanier n'était pas satisfait du contenu de ses cours. Par la suite, en 1966, alors qu'il était enseignant en audiovisuel, on lui a demandé de présider un comité sur l'utilisation de nouveaux outils (the newer media) dans l'enseignement des arts (Baxter, 1989). Dans un bilan du matériel disponible pour l'enseignement des arts à ce moment, il a établi la liste suivante: des diapositives seules ou en séries thématiques, des enregistrements sur cassette audio ou sur disque et des textes accompagnateurs, des films fixes sur des sujets de l'art, du matériel de projections (transparency sets), des reproductions, des ensembles de musée (museum kits). Dans la pratique pédagogique, Lanier (1966) et Carpenter (1968) ont suggéré d'utiliser ces nouveaux outils de communication en tant qu'environnement dans la classe.

Ces outils se liaient d'ailleurs bien au courant behavioriste qui régnait déjà dans le monde de l'éducation aux Etats-Unis au début des années '60.

Selon Lanier, les médias en tant qu'environnement dans la classe pouvaient mettre en valeur l'histoire personnelle de l'élève tout en faisant référence à son adaptation physique des lieux.

Il a proposé une méthode pédagogique où des échanges soutenues entre élèves étaient fortement encouragées. La classe devient ainsi une mini-société où les participants s'auto-critiquent en développant un nouveau sens de la perception ouvert sur la société nord-américaine. Par ailleurs, dans plusieurs pays, on notera plus tard que de telles activités sont inévitablement liées à l'étude des médias, et non seulement à l'étude des arts. Elles visent davantage l'apprentissage des rouages de la consommation, de l'économie ou de la société industrielle (Cowle, 1981, Ploghoft and Anderson, 1982).

2.2 DES NOUVEAUX OUTILS ARTISTIQUES

Lanier a proposé en plus des activités faisant appel à un tout autre type d'apprentissage qui relevait de l'équipement utilisé.

Il a été l'un des premiers à présenter ces nouveaux outils de communication comme des outils artistiques, avec lesquels l'enfant, même très jeune, "peut créer des effets visuels (et) offrant la possibilité de provoquer des réponses esthétiques" (Lanier, 1966, traduction de l'auteure).

Il suggérait que les élèves filment eux-mêmes, par exemple, le travail de l'artiste sur le vif, plutôt que de regarder une version dirigée -voir filtrée -par des personnes étrangères à la classe.

Cette idée innove dans le fait que le matériel didactique est maintenant produit par les élèves. Elle sous-entend que l'élève peut apprendre à peindre et apprendre sur l'art et l'artiste par la seule action de filmer.

De plus, Lanier a su distinguer l'unité médiatique -c'est-à-dire la bande magnétique, le film, la disquette...- de son support ou de l'outil comme tel. Par cette distinction, il a clarifié un principe de la technologie éducative actuelle, en faisant remarquer que c'est l'unité médiatique qui définit, dans son utilisation, le curriculum et la méthode pédagogique (Lanier, 1966).

Par contre, dans les propos de Lanier, une distinction importante entre l'étude des médias de masse et l'étude des arts semblent sous-entendue. Il a d'abord noté que dans un cours basé sur l'étude des médias, une place majeure devrait être accordé à l'interprétation et à la critique de productions médiatisées.

Mais dans ses propos sur l'éducation artistique, l'utilisation des nouveaux outils (des médias) dans les classes d'art ne remet pas en question la définition de l'art dominante des années '60 et '70, basée sur un art d'élite.

Par contre, il a précisé, dans un interview plus récent mené par Baxter (1989), que les objectifs de l'éducation artistique devraient se rapporter à l'histoire de l'art ou la vie de l'artiste, sans appuyer particulièrement sur des notions de formation de la personne,

telles que compris dans l'étude des médias.

Par cette distinction, Lanier apporte aujourd'hui une contribution importante dans l'élaboration d'objectifs en enseignement des arts.

Depuis des années, ce qui a surtout empêché les enseignants d'intégrer les médias de masse dans leur programme d'art est ce refus de regarder la dimension sociale de l'art. Bersson (1986) affirme que ce refus se manifestent de deux façons. D'une part, le monde de l'éducation a appuyé principalement "le développement de l'individu, séparé de son contexte social" et d'autre part, "l'enseignement de l'art a pris ses sources dans le monde de l'art, mais auprès de ses spécialistes, c'est-à-dire de l'art d'une certaine culture d'élite" (Bersson, 1986, traduction de l'auteure).

2.3 L'ART MEDIATIQUE A L'ECOLE:

DES DIFFICULTES D'INTEGRATION

Grâce au travail d'artistes ayant utilisé les moyens de communication de masse, les produits de l'art médiatique sont aujourd'hui plus accessibles aux enseignants. Goldin (1972), Pelfrey (1988) et Feldman (1982) décrivent l'artiste en art et communication comme étant moins individualiste que l'artiste traditionnel. Il/elle travaille en équipe et ressemble de plus en plus à un communicateur (des exemples d'oeuvres d'artistes utilisant les médias sont inclus, annexe F).

Si certains artistes se sont appropriés des médias, cette appropriation n'est pas pour en dénigrer les effets, mais pour en surpasser les applications commerciales, et "choisir les ondes en tant que support" (London, 1986). L'artiste en art et communication

"demande maintenant du matériel de plus en plus sophistiqué, ce qui prouve que les effets éclatants de la télévision commerciale - spécialement dans les sports et dans la publicité, seront éventuellement intégrés dans des projets d'artistes de façon plus significative (London, 1986, p. 23)"¹⁷.

L'artiste en art et communication semble utiliser les médias soit pour mieux dévoiler leurs effets persuasifs, soit pour transmettre un message précis. Pour sa part, le volet art et communication devrait-il traiter de l'analyse des médias? La définition formaliste de l'art des années '60 et '70 semblait inclure que les médias ne sont pas du domaine artistique. L'utilisation des médias dans les classes d'art, à l'école André-Laurendeau, a pourtant prouvé le contraire. En effet, les événements décrits par Chantal Dupont démontrent que les élèves ont utilisé les médias pour découvrir leur environnement, pour fabriquer des images, donc dans selon le domaine des arts. Du moins, l'administration de l'école ne pouvait argumenter sur la non-relation de ce domaine.

¹⁷Barbara London, "Video: its context" in Video by artist 2, dir. par Elke Town (Toronto: Art Metropole, 1986) p.23
[traduction libre de l'auteure]

La réaction de cette administration a d'autre part signifié que ces outils artistiques ne sont pas "scolaires", où qu'ils ne respectent pas l'esprit traditionnel (de fermeture et de rigidité?) du milieu scolaire québécois.

CHAPITRE 3

DESCRIPTIONS D'ACTIVITES EN ART ET COMMUNICATION

TELLES QU'OBSERVEES DANS DEUX ECOLES

Nous avons vu que dès l'implantation du volet B, Wim Huysecom s'est confronté à des gens ayant des valeurs artistiques et pédagogiques différentes des siennes. D'autres obstacles d'ordre pratique ont ensuite été expérimentés par Chantal Dupont, à l'école André-Laurendeau. Celle-ci n'a pas seulement rencontré des problèmes d'équipements, mais aussi des oppositions face au pouvoir d'expression dorénavant disponible aux élèves dans leur classe d'art et communication.

Si Lanier percevait les médias en tant qu'outils de compréhension des événements, Chantal Dupont a de plus constaté qu'ils peuvent devenir des outils de contestation dans une école. Une telle situation de conflits est-elle vraiment exclusive à l'utilisation des médias dans les classes d'art? Ou au contraire est-elle le résultat de l'implantation d'une nouveauté dans un système scolaire? Peut-on imaginer de tels conflits se répéter quelque vingt ans plus tard, alors que le cours n'est plus nouveau?

Ce chapitre décrit les événements de cinq classes d'art et communication, telles qu'observées dans deux écoles secondaires, ainsi que les commentaires des enseignants concernés. A la fin de ce chapitre, l'atmosphère difficile décrite par Chantal Dupont et les valeurs traditionnelles auxquelles Wim Huysecom a fait face serviront de modèle, de base pour établir l'évolution des difficultés vécues par les enseignants en art et communication.

3.1 METHODOLOGIE

L'utilisation d'informateurs

Dans le but d'examiner le travail actuel d'enseignants en art et communication, j'ai d'abord occupé le rôle d'observateur-participant tel que décrit par Eisner (1985); mes premières observations ont été cueillies de façon non-structurée. J'ai parlé de mon projet à des conseillers pédagogiques, qui m'ont dirigée vers deux écoles où l'on enseigne le cours art et communication. Après avoir discuté avec les enseignants et directeurs de ces deux écoles, j'y ai observé quelques classes d'arts plastiques et d'art et communication tout en recueillant quelques commentaires d'élèves. Le fait de circuler à ma guise dans les classes et les salles des enseignants a ajouté un aspect spontané et amical à ma recherche d'information.

Ainsi il fut appliqué une méthode de type ethnographique consistant à utiliser les participants (enseignants, directeurs, élèves) en tant qu'informateurs, comme le précise Spradley & McCurdy (1972).

Ma préoccupation principale était d'absorber le plus possible autant les détails des cours que leur atmosphère générale. Tel que suggéré par V lance (1975) et Spradley et McCurdy (1972), j'ai noté les faits et gestes, les comportements observables, les petits événements, le climat. J'ai pu ainsi observer une activité pédagogique intense autant verbale que non-verbale.

La photographie et la vidéographie ont été perçues comme étant des activités particulières du volet art et communication, et représentatives de l'ensemble des activités du volet.

A la première école visitée, j'ai trouvé une organisation physique et pédagogique où la photographie primait sur toutes autres activités. Cette situation offrait certains avantages pour l'observation de l'enseignement de la photographie. Mais cela signifiait aussi qu'une autre école devait me fournir plus de détails sur les activités de vidéographie. J'ai été référé à une deuxième école où j'ai découvert un studio de télévision bien équipé. Des activités de vidéographie et de télévision s'y déroulent de façon quotidienne. Cette école m'a donc semblé un endroit idéal pour y observer ce genre d'activité.

L'école I me servira à observer des activités de photographie, et l'école II, des activités de vidéographie.

3.2 L'ECOLE I: ACTIVITES DE PHOTOGRAPHIE

L'école

Au début des années '70, suite à la lancée des projets-pilotes, le directeur de l'école I avait demandé à l'enseignant en arts de monter un cours de communication de masse. Cet enseignant, qui y enseigne encore aujourd'hui et qui a participé au présent travail, avait déjà suivi quelques cours de base en audiovisuel. Il a contribué alors à l'engagement de deux autres enseignants, l'un possédant une maîtrise en audiovisuel, l'autre possédant un baccalauréat en photographie.

La tâche de l'un d'eux a été de développer des contacts avec "l'extérieur", dans le but d'offrir des services de graphisme et d'imprimerie. Le cours ainsi auto-financé a connu un très bon succès en répondant à des contrats d'affiches, de promotion, de macarons, etc. De plus, les étudiants ont eu l'occasion à ce moment de tourner un film avec l'Office National du Film. Malheureusement, après quatre années de francs succès, des coupures de postes et de budget ont eu lieu. Pendant quelques années, un seul enseignant devait dorénavant faire le travail déjà entamé.

Puis, des conflits de travail ont interrompu complètement le déroulement du cours. Dans le but de conserver les équipements déjà acquis, l'enseignant a dû organiser des ateliers de photographie avec l'aide de subventions gouvernementales. Ces ateliers étaient offerts le soir et ouverts au public. Ils ont connu un grand succès: jeunes et adultes, élèves et parents, et même des professeurs de l'école et un policier du quartier y étaient inscrits. L'école remplissait ainsi un rôle de type communautaire, tout en se faisant connaître de façon très positive. Puis, un changement de gouvernement a occasionné des coupures de fonds, et les ateliers ont cessé. Leur succès a toutefois contribué à la reprise du cours art et communication dans le secteur académique de l'école.

A la suite de nombreuses promesses de fonds et de soutien technique, l'enseignant a accepté de remettre le cours sur pied. Après avoir proposé des devis pédagogiques et des plans d'aménagement dûment approuvés par des spécialistes (architectes, électriciens, etc.), des murs ont été démolis et remontés. D'anciens locaux d'électrotechnique ont été transformés en studio de photographie, en chambre noire, en locaux d'art et communication. C'est ainsi que vers 1984, on faisait une seconde tentative vis-à-vis l'application du cours dans cette école.

Malheureusement, et encore une fois, le projet comportant plusieurs phases d'exécution au départ a été complété en partie seulement, à cause d'un changement d'effectifs au niveau de la direction. Celle-ci semble avoir déplacé les priorités, et dirigé ces activités vers d'autres préoccupations. Restée en plan, l'évolution du cours est aujourd'hui sous l'unique responsabilité d'un enseignant qui doit compter sur ses propres ressources pour le mener à bien.

Cet enseignant, que nous appellerons M. Lavoie (nom fictif), achète lui-même un peu de matériel à chaque année, selon le (maigre) budget accordé, telles les pellicules photographiques qui seront distribuées aux élèves selon les besoins. Dans ses placards scrupuleusement verrouillés, il garde une quinzaine d'appareils photo et autant de posemètres et d'objectifs de différentes qualités. Il possède également des équipements cinématographiques et de sérigraphie qui ne peuvent être utilisés pour plusieurs raisons.

Le studio de photographie n'est qu'une partie du grand local occupé par le département d'art et communication. Un local avec chaise et table se trouve adjacent au studio de photographie (un plan des locaux de l'école I est inclus, annexe D).

Plan de cours

M. Lavoie initie donc ses élèves à l'appareil photographique depuis plusieurs années.

La photographie est une activité importante du cours d'art et communication à l'école I. La vidéo y est presque absente, par rapport à l'ensemble des activités, à cause du mauvais état des équipements et de l'absence de support et d'aide offerts par la direction pour remplacer ces équipements.

Le plan de cours de M. Lavoie est divisé en quatre étapes, correspondant aux quatre étapes d'évaluation des élèves suggérées par l'école. Chacune de ces étapes équivaut à quatorze ou quinze périodes de classe.

**Plan de cours
élèves de quatrième secondaire, en art et communication**

Première étape: photographie (initiation I)

- a) découverte et manipulation de l'appareil
- b) types d'appareil
- c) objectifs, cadrages, posemètres, flash
- d) profondeur de champ
- e) filtres, éclairage intérieur et extérieur
- f) prise de vue en noir et blanc (plans, angles, balayage, plongée, contre-plongée)

Deuxième étape: travail en laboratoire

- a) découverte et manipulation de l'agrandisseur et accessoires.
- b) photogramme
- c) développement du négatif (film)
- d) tirage par contact et agrandissements
- e) effets spéciaux en laboratoire
- f) montage
- g) photomontage et composition

Troisième étape: deux dimensions

Réalisation de travaux et d'oeuvres en deux dimensions.
Etude de lettrage, affiche, couleur, perspective à un et à deux points de fuite.
Dessin d'observation et d'imagination.
Illustration, collage.

Quatrième étape: trois dimensions et gravure

Travaux de modelage, façonnage ou maquette.
Travaux de gravure sur lino ou sur bois, ou gaufrage.
Examen de révision.

Cours: découverte et manipulation

de l'appareil photographique

Ces élèves de secondaire IV n'ont, pour la plupart, jamais été initiés à l'appareil photographique. Cette période se situe dans la première étape du plan de cours présenté ci-haut. M. Lavoie a d'abord avisé que l'on ne s'amuse pas avec les appareils. Il a par la suite rappelé la date et le contenu d'un test portant sur les composantes de l'appareil et souligné l'importance d'étudier certains chapitres de leur livre sur la photographie^{18 19}.

Tout près sur un chariot se trouvaient des appareils rangés côte à côte avec des posemètres et des objectifs.

¹⁸M. Jacobs & K. Kokorda, Découvrez la photographie (Paris: Librairie Classique Eugène Belin, 1975)

¹⁹Ce livre abondamment illustré est prêté par l'école à chaque élève.

Après avoir distribué les appareils photographiques et les posemètres, un élève a demandé: "Qu'est-ce qu'on fait avec ça?". Le professeur a expliqué globalement l'utilité d'un posemètre, et indiqué comment le poser sur l'appareil. "Ah, je comprends", a-t-on entendu murmurer. Puis le professeur a expliqué comment tenir l'appareil, comment changer les objectifs, tout en simulant les gestes à faire sur l'appareil qu'il tenait en main, bien haut, au centre de la classe. Un élève a découvert soudainement: "Y a pas de film dedans".

Ainsi, pendant la majeure partie de la période, le professeur a démontré par des gestes appropriés et caméra en main, les différentes possibilités de l'appareil, et a rappelé à quelques reprises la tenue prochaine d'un test. Les élèves pendant ce temps essayaient, manipulaient leur appareils selon leur fantaisie, toujours en restant assis à leur place. Le professeur, pour sa part, parlait à un rythme lent, et s'arrêtait régulièrement pour permettre aux élèves de bien situer les parties de l'appareil auxquelles il faisait allusion.

Une fois, il a dit: "Je vous laisse faire votre petite expérience". Mais certains élèves avaient déjà terminé: ils avaient ouvert le boîtier une ou deux fois, tel que demandé par l'enseignant, ou soulevé la manivelle de rebobinage... Ils avaient amplement le temps de regarder avec curiosité ce que faisait leurs voisins.

D'autres écoutaient et attendaient.

Le professeur a ensuite fourni d'autres explications sur les fonctions techniques des composantes de l'appareil, tout en indiquant aux élèves les gestes à faire: comment installer le flash, où est situé le sabot du flash, ne pas forcer ou déchirer le film, déclencher le mécanisme, simuler le roulement d'un film, ne pas ouvrir le dos de l'appareil...

Les élèves suivaient les instructions, en échangeant appareils et objectifs. Il a ensuite parlé de macroscopie et de voir une image très proche. Il a fait un rappel sur la manipulation sécuritaire de l'appareil. Puis il a parlé d'objectif à focale variable, d'image rapprochée, de grands angles...

Enfin, après avoir laissé les élèves explorer et manipuler suffisamment les appareils, après avoir fait quelques pas dans la classe, l'enseignant a demandé de remettre les objectifs dans leurs emballages, rappelé encore une fois la venue de l'examen, et en a souligné le contenu. Les élèves écoutaient encore et regardaient leurs appareils.

Le cours tirant à sa fin, il a demandé aux élèves de remettre l'équipement sur le chariot.

Cours: observation et éclairage intérieur

C'est avec un petit budget et beaucoup d'énergie que M. Lavoie a monté un studio de photographie satisfaisant au fil des années.

Ce studio est muni d'un éclairage varié de fabrication maison, qui est parfois fixé au plafond, et parfois installé sur des trépieds avec des pinces qui se manipulent facilement. Il garde en réserve quelques objets à photographier, tels un hibou empaillé, des ossements, des tissus et acétates, du papier iridescent, des verres. Le studio de photographie est aussi muni de parapluies, d'un escabeau (pour les prises aériennes), ainsi que de panneaux servant de murs amovibles, sur lesquels sont accrochées et encadrées des photographies prises par d'anciens élèves.

Pendant la pause, entre deux périodes, M. Lavoie s'affairait ce jour-là à préparer l'équipement et le matériel à photographier pour les élèves. Il a d'abord sorti les appareils et posemètres du placard. Puis, il a sorti des boîtes de cartons contenant soit des verges de tissus emballées pêle-mêle, soit des objets fragiles de différentes dimensions, soit du matériel d'éclairage. Sans perdre de temps, il a étalé en sélectionnant un peu, les objets par thèmes sur trois tables, dans trois coins opposés du studio de photographie. Après avoir installé le filage électrique approprié, il a placé les éclairages de trois façons différentes en les dirigeant vers les séries d'objets. Un des trois groupes d'objets était un montage d'objets iridescents et transparents -verre, acétates, etc -sur fond de tissu noir.

Un autre montage était composé d'objets anthropologiques -ossements, animaux empaillés -sur fond de rideaux de bambous.

Une fois les élèves rassemblés dans la salle adjacente, le professeur a expliqué le déroulement du cours: la période était consacrée à l'essai, à la simulation. Il a rappelé la venue d'un test et a détaillé son contenu. Puis, il a fait un survol des vérifications et ajustements à faire pour se servir de l'appareil et du posemètre. Après plusieurs instructions telles: quand utiliser un trépied, bien mesurer la distance, synchroniser le flash et faire la lecture moyenne sur le posemètre, faire des jeux de lumières tout en déplaçant ou en inclinant l'éclairage... les élèves semblaient avoir hâte de commencer. Il a indiqué qu'il y a des parapluies pour diffuser la lumière, qu'il y a aussi des chandelles que l'on peut allumer.

Une fois le signal donné, les élèves se sont dirigés par petits groupes vers le studio où parapluies et objets les attendaient, déjà en place. Les spots étaient alors allumés depuis un moment. Un élève avait remarqué: "C'est chaud". Les premières quinze minutes d'observation ont été relativement actives. Les élèves ont déplacé timidement l'éclairage, par groupe de deux, et ont discuté de poses à prendre, à voies basses. Certains élèves discutaient tranquillement, hors du studio, d'autres se promenaient, cherchaient de l'équipement.

Le groupe était donc dispersé.

Certains élèves semblaient avoir adopté une installation (un groupe d'objets): ils la regardaient tantôt à l'oeil nu, tantôt par l'objectif de leur appareil disposé sur un trépied, et discutaient. D'autres élèves se déplaçaient lentement, un appareil au cou, s'arrêtant, regardant au travers de l'objectif, pressant le bouton déclencheur, et simulant le roulement du film. Une élève cherchait le professeur. Celui-ci disparaissait et réapparaissait, parlait amicalement avec un élève, répondait à la question d'une autre. Un élève est monté sur l'escabeau, et a tenté une prise de vue en plongée.

Après quelques minutes d'une exploration lente mais soutenue, il ne restait plus que quelques élèves dans le studio de photographie. Les autres étaient retournés dans la salle de classe communicante, et discutaient. Certains parlaient vaguement de photographie; d'autres se promenaient, ou étaient assis dans un coin. Après un léger avertissement de l'enseignant, quelques élèves sont retournés dans le studio; ils semblaient chercher, regardant tout autour. Des petits groupes se scindaient, ou se reformaient ailleurs. Après un moment, puisque que l'attention était particulièrement dissipée, l'enseignant a réuni tous les élèves, et a tenté de les sensibiliser aux différents éclairages et aux différents changements qu'ils peuvent provoquer. Un ou deux élèves a posé des questions.

Résumé et évaluation des activités de photographie

L'historique du cours d'art et communication à l'école I comprend à elle seule des détails significatifs sur les effets de l'intégration des médias dans une école.

A cause d'un manque d'effectifs constant, et en partie par intérêt personnel, les activités inclus dans le plan de cours de M. Lavoie se rapporte surtout à la photographie et au graphisme.

Dans un premier temps, M. Lavoie a consacré un cours complet à pointer les différentes parties de l'appareil, tout en notant brièvement leur utilité. Les élèves devaient rester assis à leur place, pour mieux écouter les conseils techniques de l'enseignant. Celui-ci a interrompu son exposé à quelques reprises, pour permettre aux élèves de manipuler librement l'équipement. Ces arrêts leur permettaient aussi de discuter entre eux et d'exprimer différentes émotions, tels la surprise ou l'enchantement. Les explications de l'enseignant ont également été ponctuées par des rappels, ceux d'un test d'évaluation.

Quelques jours plus tard, l'enseignant envisageait une période consacrée principalement à l'étude de l'éclairage en studio. Avant l'arrivée des élèves, il a choisi différents objets prévus à cet effet (oiseau empaillé, ossements, masques etc), et les a installés de façon thématique à trois endroits distincts dans le studio de photographie.

Chaque installation ainsi formée possédait son propre éclairage qu'il a installé également.

L'enseignant a d'abord rappelé aux élèves les notions à appliquer pour réussir une bonne photo, et pour bien explorer les possibilités de la photographie. Puis il a laissé les élèves circuler dans le studio, afin qu'ils se familiarisent avec les différents équipements d'éclairage en place. Quelques élèves seulement ont déplacé ou changé l'éclairage. Personne n'a osé toucher ou déplacer les objets à photographier. On sentait parmi les élèves la fatigue d'une longue journée. Une bonne partie de la classe s'est retrouvé hors du studio après un moment.

A propos de ses objectifs d'apprentissage, l'enseignant m'a expliqué que, dans son plan de cours axé sur la photographie (au début de ce chapitre), il recherche des activités où les élèves vont apprendre "à saisir la composition, les lignes formelles, les lignes sinueuses, le point de fuite, la géométrie". Son projet idéal serait de réaliser avec ses élèves "une recherche constante d'effets spéciaux en photographie, dans le but de découvrir de nouvelles formes. Pour se faire, la classe pourrait, tel que cité par M. Lavoie, "créer des décors, photographier des situations, exploiter des trucages en chambre noire, et même ajouter d'autres techniques comme la sérigraphie pour créer des nouvelles formes".

Son objectif principal en ce moment, dit-il, est toutefois "de donner à ses élèves les moyens de faire des images à peu de frais", mais il avoue que ses objectifs étaient différents il y a une dizaine d'année.

Un détail important porte à conclure que l'enseignant n'atteint pas ses objectifs, du moins ceux au niveau cognitif: les faibles scores aux tests d'évaluation. En effet, même si M. Lavoie indique à ses élèves presque intégralement le contenu d'un test d'évaluation éventuel, les résultats de ce test demeurent faibles à chaque année. L'enseignant explique cette faiblesse par la présence, chez les élèves, de préjugés voulant que les arts n'incluent pas de notions de langage parlé ou écrit. D'après lui, un test écrit dans le cours d'art n'est pas pris au sérieux par les élèves et ne semble pas, de toute façon, présenter une menace d'échec au cours. Ce test a pour fonction d'évaluer l'apprentissage du vocabulaire relié à l'appareil. Ainsi il apparaît que la manipulation simultanée de l'appareil faciliterait cet apprentissage. Les explications de l'enseignant n'étaient pourtant pas souvent reliées à cet appareil, mais bien à l'image photographique résultante de cette manipulation. Des exemples de ces images étaient totalement absentes durant période. Il devient donc erroné de penser que la simple manipulation de l'appareil peut rapprocher l'élève de la photographie. Ainsi, la lecture des chapitres prescrits pourrait satisfaire à elle-seule la passation du test.

D'autre part, nous pouvons imaginer le déroulement du cours avec un autre type d'appareil, par exemple avec un polaroid de type instantané. Les élèves auraient effectivement vu une image produite par eux-mêmes assez rapidement, et auraient pu l'évaluer en équipe. Ils auraient pu également discuter des différentes parties de l'appareil, les nommer, les essayer sur le champ. Les scénarios possibles sont nombreux. Mais l'enseignant a en main un type d'appareil spécifique -35mm avec objectif sophistiqué- et complexe, qui se vend à un prix élevé. Très peu d'élèves pourront un jour s'offrir un appareil du genre. Il est possible que les élèves apprennent que la photographie est un langage que l'on ne peut s'offrir.

D'autre part, dans la deuxième période décrite, l'enseignant a supposé que la simulation de l'acte de photographier amène à mieux regarder les objets, à voir de nouveaux cadrages, et à observer les différents types d'éclairages intérieurs. Il a aussi supposé que la seule vue des équipements et objets à photographier stimulerait les élèves à explorer les différents éclairages. On pourrait effectivement s'attendre à un plus grand déploiement d'énergie lorsque les élèves se retrouvent devant tant de matériel et de temps libre à leur disposition. L'enseignant a également choisi des objets à photographier susceptibles d'intéresser des élèves de ce niveau, selon leur goûts et intérêts apparents (objets anthropologiques).

La photographie est ainsi liée à des objets correspondant à la culture des adolescents, et cela malgré la désapprobation de la direction. Pourtant, les élèves sont restés discrets. Ils n'osaient pas déplacer les objets composants les installations déjà montées par l'enseignant. Ils n'ont pas été automatiquement stimulés à la vue du studio, de l'équipement, d'objets bizarres à photographier. L'appareil photographique en lui-même, sans pellicule, présente déjà des limites dans sa manipulation.

Des activités de découvertes, des discussions animées où des élèves sont appelés à déplacer les objets, à les transformer, ou même à être des objets eux-mêmes, auraient pu pallier au manque d'intérêt des élèves. Aussi, la tâche de monter les installations auraient pu définitivement leur être réservée.

L'enseignement des arts a souvent reporté au premier plan la notion de liberté d'expression. Durant la période d'exploration observée, on a confondu la liberté d'expression avec la disponibilité du matériel, ou avec la liberté de manipulation.

3.3 L'ECOLE II: ACTIVITES DE VIDEOGRAPHIE

L'école

La deuxième école visitée reçoit des élèves du deuxième cycle du secondaire seulement. Trois professeurs d'art ainsi qu'un technicien en audiovisuel participent au déroulement du cours d'art et communication. L'un des enseignants possède une expérience pratique en publicité ainsi qu'une maîtrise en technologie éducative, alors que les deux autres ont une formation de l'école des Beaux-Arts.

Il y a une dizaine d'années, l'administration de l'école à institué un système de financement du matériel par les élèves et leurs parents. A ce moment, les frais étaient de 5,\$ pour le cours d'art et communication. Aujourd'hui, l'élève doit payer 25,\$ pour couvrir la totalité du budget du cours d'art et communication, comparativement à 15,\$ pour le cours d'arts plastiques.

Cette école offre le cours d'art et communication depuis le début des années '70. Elle possède un studio de télévision tout équipé, incluant une salle audio et une salle vidéo (un plan des locaux est inclus, annexe D, école II). En général, l'équipement a été réparé ou renouvelé lorsqu'il le fallait au cours des années. Récemment, l'école a fait l'acquisition de caméras portatives compactes, ainsi que d'un ordinateur Amiga pour le montage des productions vidéo.

Cette école m'a semblé idéale pour observer l'application d'activités de vidéographie, un nombre limité d'obstacles ayant apparemment entravé son évolution.

Le technicien en audiovisuel y donne également des cours en art et communication, surtout lorsqu'il s'agit de photographie et de vidéographie. Durant ces activités, il prend à sa charge pour des périodes complètes, par exemple la moitié des élèves d'une classe, et démontre les techniques appropriées pendant que l'enseignant fait de même avec l'autre partie du groupe. Le technicien contrôle les présences, donne des explications, fait régner la discipline de l'école, et participe parfois à l'organisation du cours. Dans le présent travail, il a été considéré comme étant un technicien-enseignant, puisqu'il a pris en charge l'activité de vidéographie en studio lors du cours observé.

Plan de cours

Le cours d'art et communication à l'école II profite de légers changements à chaque année. Au moment de cette étude, les activités se détaillaient comme suit, par niveau:

**Plan de cours, deuxième cycle
art et communication**

Secondaire 3

Au troisième secondaire, les élèves qui choisissent l'option arts auront un cours où les éléments du cours d'arts plastiques et d'art et communication sont combinés en un seul programme. Ils apprendront les techniques habituelles des arts plastiques traditionnels ainsi que des notions de base en photographie, en graphisme et en vidéographie.

Secondaire 4 et 5

En secondaire quatre et cinq, l'ensemble des activités est subdivisé en quatre modules:

a) Module photographie - 10 à 15 cours (environ 20% de l'année)

- Théorie (2 périodes)
- Prises d'une quinzaine de photographies.
- Développement en laboratoire et agrandissement

b) Module télévision - environ 4 mois (30% de l'année)

Secondaire 4:

- Immersion dans le studio, choix d'une chanson, découpage technique et préparation d'illustrations pour des vidéoclips à images fixes, en équipe de quatre (2 à 3 mois ou de 10 à 15 périodes)
- Simulation et tournage réel de deux vidéoclips choisis parmi les découpages techniques déjà préparés (3 à 4 périodes)

Secondaire 5:

- Conception, immersion dans le studio, brainstorming et scénarisation, découpage technique, recherche de sources visuelles et sonores en équipe de quatre, avec recherche sonore (2 à 3 mois)
- Simulation et enregistrement audio et vidéo de trois émissions de télévision choisies parmi les découpages techniques déjà préparés (3 à 4 périodes)

c) Module graphisme (environ 40% de l'année)

- Projets divers en publicité, collage, montage, deux et trois dimensions

d) Module histoire de l'art (environ 10% de l'année)

Cours: préparation d'un vidéoclip

Le premier cours de vidéographie observé décrit le travail de préparation des vidéos à images fixes des élèves de secondaire 4, alors qu'une deuxième période observée présente le tournage en studio d'un de ces vidéos sélectionnés.

Dans le local qui sert aussi pour les arts plastiques, une grosse boîte en bois contient des revues de toutes sortes empilées pêle-mêle. En entrant, certains élèves ont choisi une revue dans la boîte et l'ont amenée à leur table.

Leurs gestes lents paraissaient prémédités; ils connaissaient déjà le travail à faire. Ce travail avait déjà été expliqué durant les cours précédents. D'abord, des équipes avaient été formées. Puis chacune d'elles avait choisi une chanson de langue française (tel qu'exigé par l'enseignant) qui allait servir de thème pour un vidéoclip à images fixes. Après s'être procuré leur chanson sur cassette audio, ou après avoir au moins noté les paroles par écrit, chaque équipe pouvait commencer la conception d'un vidéo. Chaque vidéo final devant se former d'images fixes, les équipes devaient maintenant, durant cette période, sélectionner des illustrations dans des magazines, choisissant celles qui représentaient le mieux les paroles de leur chanson. Ainsi, huit équipes de quatre élèves travaillaient chacun sur une chanson différente, et préparaient un vidéo différent.

Ce jour-là, durant le cours d'art et communication, quelques élèves avaient un baladeur devant eux ou sur la tête. Le professeur a d'abord rappelé à sa classe que les élèves absents nuisent au travail d'équipe. Les équipes les plus avancées pouvaient commencer la prochaine étape dans la préparation du vidéo. Ils pouvaient coller les illustrations choisies sur un carton blanc pour qu'elles se tiennent horizontalement devant la caméra lors du tournage. Un élève par équipe devait tracer sur ces cartons déjà coupés à cet effet, des lignes diagonales au crayon de plomb, en en traversant le centre exact. Ensuite, ils devaient aligner et coller les illustrations à l'aide de ces diagonales.

Ainsi, suivant le plan de travail, à chaque table, au moins un élève feuilletait un magazine, pendant qu'un autre cherchait, une autre collait ou découpait. Le professeur se promenait de table en table et surveillait d'un oeil.

Des élèves s'interrogeaient parfois sur certains détails du projet. Le professeur reprenait alors ses explications avec patience. Il parlait de la caméra no. 1, la no. 2 et la no. 3, de la grandeur requise de l'image, de la façon précise dont chaque illustration sera enregistrée... Puis il continuait sa supervision en s'arrêtant de temps en temps à une table pour transmettre quelques instructions.

Il avait insisté sur le fait que certaines paroles pouvaient être représentées par des dessins, et non seulement par des illustrations trouvées dans des magazines.

Ce jour-là, parmi tous les élèves, seulement un d'entre eux a réalisé un dessin.

Cours: tournage d'un vidéoclip en studio

Cette deuxième période observée se déroule quelques semaines après la précédente. Elle décrit le tournage d'un vidéo à images fixes. Le projet d'une équipe en particulier a été sélectionné, probablement parce que le découpage technique en était le plus clairement annoté. On a donc défait et refait des équipes, plus grandes, pour le tournage.

Certains élèves -la moitié du groupe- s'étaient déjà installés pour dessiner. Quelqu'un avait demandé: "Pourquoi on-y-va pas?". Le professeur avait alors expliqué qu'il devait attendre son tour.

A quelques mètres de là, l'autre moitié de la classe étaient dispersés dans le studio de télévision. Sous la supervision du technicien, ils étaient positionnés devant une caméra, ou à l'aiguillage, ou selon le rôle qui leur était assigné. Les instructions pour tourner ce clip se trouvaient entre les mains de la réalisatrice, sur des feuillets préparés par les enseignants et remplis par les élèves (exemples de ces feuillets inclus, annexe E).

Le technicien-enseignant se promenait du plateau de tournage à la salle d'aiguillage, et il vérifiait, expliquait, rassurait les élèves.

Sur le plateau de tournage que l'on pouvait apercevoir au travers d'une vitre, les cameramen devaient manipuler leur caméra selon les directives du technicien. Avec eux, deux autres élèves devaient se pratiquer à tourner sans trembler et au rythme requis les illustrations devant les caméras.

Une certaine tension régnait dans le groupe. Dans la salle d'aiguillage, un élève devant un microphone attendait les instructions, près de la réalisatrice, en bougeant la jambe nerveusement. Le technicien démontra à une élève, probablement l'aiguilleuse, le fonctionnement de la caméra fixe et la réalisation d'un fondu. Pendant ce temps, d'autres élèves tentaient de se parler avec les écouteurs qu'ils portaient sur la tête, et gesticulaient en regardant au travers de la vitre. Puis le technicien s'est rendu à la salle audio. Dans ce petit local adjacent, séparé aussi par une vitre, il expliquait à l'élève-responsable qu'elle doit attendre le signal de la réalisatrice, et presser sur certains boutons. Pendant ce temps, une élève essayait les commandes de l'aiguillage, regardait l'image sur le moniteur, la faisait disparaître, puis reparaitre, et recommençait en allant parfois rapidement, parfois lentement.

Après un bon moment, tout le monde était à son poste et semblait avoir reçu ses instructions. Par les écouteurs, les élèves essayaient de se parler: "Laquelle est en onde?". Ils discutaient par petit groupe. "Les deux en haut?" (parlant des deux moniteurs fixés au murs)

Puis, on a dû entendre par les écouteurs l'air de la chanson thème choisie, car le technicien a dit: "Cette chanson est plus calme, c'est bien". Les élèves avaient souri devant l'approbation du technicien. Du plateau de tournage, un cameraman a demandé en criant et gesticulant une question au technicien, qui a remarqué: "C'est pas normal que je t'entende bien sans les écouteurs".

Puis le professeur est venu chercher le technicien et ils sont partis tous deux pour quelques minutes. Pendant ce temps, la réalisatrice avait confié dans un état de panique: "Je ne peux pas vérifier l'image et la feuille en même temps" et "Ca va super vite". Une fois revenu, le technicien lui avait expliqué que les mots doivent être choisis et utilisés de façon minimale. La réalisatrice tentait de négocier une façon de travailler. Puis elle a discuté de ses tâches avec l'aiguilleuse. Elle a aussi crié aux caméraman, écouteurs sur la tête: "Surveillez les lumières". "Ne crie pas", avait répondu le technicien, et il avait annoncé: "On va commencer", puis: "Fais un fondu 5 sur 3". Il s'était ensuite retourné vers la réalisatrice: "Là, tu mets la 2 en attente." Quelques élèves avaient ri.

Derrière la caméra, devant l'aiguillage, ou tenant des cartons, l'équipe entière attendait à son poste. Le technicien avait continué: "Tu parles au cameraman", et avait dit au cameraman: "Touche pas à la mise au point". Quelqu'un avait dit: "Il ne change pas les images".

Et venant d'ailleurs: "C'est la diapo qui n'est pas claire". Et une action intense régnait dans les studios de télévision, alors qu'on communiquait par les écouteurs.

"On va commencer."
"O.K."
"On ne panique pas"
"Je panique pas"
"Non, je ne parle pas à toi"
"Toutes les diapos sont bonnes. Ajustez vos appareils."
"Vos feuilles sont mal identifiées".
"C'est pas moi qui les ai écrit"
"Attention pour cote sur la 1"
"Est-ce qu'on revient au chute?".
"Oui, ça va"
"Fondu sur la 1"
"Encore des poissons!"
"Ah, ça marche pas"

Chacun suivait les directives tant bien que mal. A plusieurs reprises, il a fallu recommencer du début. Parfois, tous semblaient confus.

"Est-ce la bonne image?"
"Moi, je l'ai pas, ça doit être elle"
"Tu dois changer tout de suite"
"Y a pas d'image sur le carton"
"C'est la nuit"
"Va falloir changer ça... j'ai un stylo"
"Ca c'est la 2 "
"Fait un zoom out"
"Ta mise au point est bonne?"
"Ils ont sauté une image"

Chacun exécutait ses fonctions, et les images défilaient devant les moniteurs de la salle d'aiguillage. Après quelques reprises, les gestes de chaque élève semblaient enfin coordonnés, et ils suivaient les directives avec plus d'assurance. "O.K., on recommence".

A ce moment, les élèves en ont profité pour respirer à fond et pour faire quelques pas, sans quitter leur poste. Après quelques échanges, on a continué:

"C'est bon la 3. Pars la musique"

"Je suis nerveuse seulement à entendre la musique"

Une série de directives jaillissait, tantôt venant de la réalisatrice, tantôt du technicien. Chaque élève exécutait les instructions, attendant son tour d'agir, avec attention.

"Attention, fade in musique". Pendant que les images se succédaient, le technicien disait: "C'est beau, on est rendu loin".

La période tirant à sa fin, les élèves du plateau de tournage ont soudainement quitté leur poste et rejoint les autres dans la salle d'aiguillage. Le technicien a alors interrompu ses explications pour leur rappeler qu'ils venaient de vivre une initiation. Un élève a demandé: "Pourquoi on n'a pas plus de temps?". Le technicien a expliqué qu'il attendait d'autres groupes qui venaient pratiquer et tourner dans le studio de télévision.

Par la suite, le groupe s'étant réuni dans le local habituel, le professeur a avisé les membres de la prochaine équipe de tournage d'arriver sans délai à leur prochain cours d'art et communication.

Cours: vidéographie dans le local d'arts plastiques

L'école II ayant récemment fait l'acquisition d'un système de vidéographie 8 mm compact et portatif,

un des enseignants voulait d'abord en faire l'essai avec ses élèves. Pour ce faire, il a décidé de s'éloigner des appareillages complexes du studio de télévision, et de garder ses élèves dans sa classe habituelle d'arts plastiques.

A la période choisie, le moniteur-vidéo était déjà en place sur un chariot, devant la classe, quand les élèves ont fait leur entrée. En s'asseyant, ceux-ci regardaient discrètement les gestes du professeur qui sortait une caméra du placard. Après avoir posé celle-ci sur son épaule, il commença à introduire le matériel. Il expliqua: "Je vais brancher pour voir ce que ça va faire". Il brancha et ajusta les couleurs. Les élèves remarquaient de vives voies les couleurs désordonnées sur l'écran. Après quelques ajustements, le professeur fit quelques pas avec la caméra sur l'épaule, visa différentes parties de la classe tout en expliquant comment manipuler la caméra. Les élèves devenus silencieux regardaient le professeur et le moniteur simultanément.

Dans l'écran, ils voyaient la classe dans laquelle ils se trouvaient. Le professeur faisait bouger la caméra de façons saccadées, lentes, rapides. Un élève demanda à voix haute: "L'image peut-elle rester stable quand on marche avec la caméra?". Le professeur visa tantôt le plancher, tantôt un objet, et fit finalement un zoom in sur un élève, puis un zoom out. Les élèves attentifs riaient, gênés: l'un d'eux était exposé sur l'écran. "Ca bouge, c'est platte".

Puis un élève a réclamé un trépied.

Une autre question jaillit de nulle part: "Y a-t-il des batteries?".

Mais le professeur sortit un instant après avoir fermé les appareils. On entendit: "Pourquoi le moniteur est-il arrêté?". Le professeur revint et dirigea la caméra tout droit vers l'écran du moniteur. "Pourquoi il fait ça?". Devant un écran flou et coloré, le professeur parla des couleurs et les ajusta.

Il dirigea ensuite la caméra par terre, régla le focus maladroitement, chercha des objets, puis pointa finalement un petit bout de papier chiffonné qui se trouvait par terre. Puis les élèves commencèrent à chuchoter; ils se moquèrent. Car sur l'écran, ils voyaient une image constamment en mouvement. Quelqu'un affirma: "Je ne regarderais pas tes reportages". Puis une autre voix projeta: "Passe-nous ça, on va en faire, nous, un reportage". Le professeur expliqua ironiquement ce qu'est la cacophonie.

"C'est comme à la télé, quand tous le monde parle en même temps, on change de poste".

Par la suite, dans la classe, un bruit aigu se fit entendre. Tout en sachant que le bruit venait des appareils, un élève demanda: "Et le son, qu'est-ce qu'on entend?". Le professeur n'ayant peut-être pas entendu la question, remit la caméra en marche, tout en la pointant vers les élèves.

Il expliqua alors la vue panoramique, et montra un panorama de la classe. Il parla aussi de l'importance de la lenteur des mouvements que doit exécuter l'opérateur de la caméra. Les élèves continuaient à regarder attentivement l'image et le professeur simultanément. Ils se voyaient et riaient nerveusement. Plus tard, une voix demanda "s'il y avait le focus automatique." L'image sur l'écran se fixa ensuite sur le mur du fond de la classe, puis sur le dessin d'un élève accroché à un tableau de liège. Pendant ce temps, le professeur parla du focus, tout en le réglant.

Ensuite, la caméra visa un élève dans le fond de la classe. Une voie ironique annonça: "Vous êtes à la télé!". Le professeur dirigea la caméra vers les fenêtres, et démontra les difficultés de régler une image à contre-jour en fixant un élève. Celui-ci refusa d'abord d'être devant la caméra, mais se résigna. Les autres élèves ricanèrent. Puis il dirigea sa caméra vers un autre élève.

Après avoir nommé l'élève par son nom, il lui demanda de dire quelque chose. Embarrassé, l'élève répondit: "Sans commentaires". L'enseignant recommença ensuite la même chose avec chaque élève. Ne se sentant pas l'âme à improviser, les élèves répétèrent la même chose: "Sans commentaires", "Rien à dire", ou ne firent qu'un signe de la tête. La classe était peu nombreuse ce jour-là, une vingtaine d'élèves.

Le professeur déposa ensuite la caméra sur la table, ré-embobina et dit:

"Vous allez entendre et voir ce que vous avez dit". Ensuite il s'assit et regarda l'enregistrement avec les élèves. A leur façon, ceux-ci étaient intéressés au visionnement: "J'ai l'air stupide", "Oh, non". Le visionnement dura quelques minutes. Puis un petit groupe se forma autour de lui. "Tu nous la passes?". Pendant que les autres élèves demeuraient à leur place et discutaient, le professeur fit une révision rapide de l'utilisation de la caméra devant trois élèves. Il insista sur certaines mises au point.

Les autres élèves avaient été soudainement attirés par l'image au moniteur et interrompirent leur discussion. Après quelques autres instructions, il remit enfin la caméra à un élève. Celui-ci sortit de la classe, caméra en main, accompagné de deux autres élèves. On avait demandé: "Y a-t-il une autre caméra?". Le professeur expliqua que chacun irait "tourner" à son tour, dans les prochains cours.

Quelques élèves désillusionnés s'occupaient déjà à autre chose: on avait un dessin à terminer, ou un devoir à faire. Après une quinzaine de minutes, le petit groupe revint. Ses membres invitèrent les autres élèves à regarder l'enregistrement. L'enseignant régla les appareils et tous s'installèrent pêle-mêle autour du moniteur. Le visionnement dura de deux à quatre minutes. Sur l'écran, ils reconnurent des lieux et des élèves qui se trouvaient ailleurs à ce moment même. En regardant l'enregistrement, ils rirent et firent des remarques se rapportant à leur vie à l'école.

Le visionnement achevé, le professeur manipula quelques touches sur l'équipement tout en rappelant globalement les erreurs les plus visibles. Puis un autre vidéo commença à jouer. Les élèves s'étant déjà dispersés dans la classe, revinrent près du moniteur. Ils constatèrent qu'il s'agissait du vidéo d'un autre groupe de même niveau. Pendant ce second visionnement, les élèves corrigèrent le vocabulaire qu'ils entendaient dans le vidéo. Des remarques venaient de toutes parts. "Elle ne sait pas qu'on la regarde". Le professeur répondit à cela: "Ce matin, elle le savait". Puis le vidéo montra quelques élèves courant dans le corridor désert, et les remarques continuèrent à se faire entendre: "On s'évade de prison!", "Une négresse!".

Résumé et évaluation des activités de vidéographie

Pendant plusieurs cours, les élèves ont travaillé par équipes aux multiples étapes de la préparation d'un vidéo à images fixes. Ils fouillaient, découpaient des images, les collaient. Ils préparaient également des feuillets annotés- un storyboard- devant servir de plan de travail durant le tournage. Plusieurs périodes plus tard, après que les feuillets aient été corrigés, et qu'on ait sélectionné les deux meilleurs travaux, la classe était prête à commencer la réalisation d'un vidéoclip en studio.

Au début de la classe consacré au tournage, le technicien a dû expliqué individuellement à chaque élève les tâches qui leur étaient assignées, ainsi que le fonctionnement des appareils qu'ils devaient manipuler.

Ensuite plusieurs essais de tournage ont eu lieu. L'élève jouant le rôle de la réalisatrice donnait ses directives tant bien que mal en suivant le plan prévu, et elle était assistée rigoureusement par le technicien-enseignant. A quelques reprises, le travail a été interrompu à cause d'erreurs de notation dans les feuillets. Avant la fin de la période, les élèves avaient simulé le tournage d'environ les trois quarts d'un vidéo et semblaient connaître assez bien les gestes à exécuter.

Cette activité de production d'un vidéo dans un studio de télévision, en utilisant trois caméras, remplie de "fondu sur la 2", "attention la 3", a provoqué des émotions apparentes chez les élèves. Tout semblait nouveau et impressionnant dans ce studio de télévision. Même durant les moments d'attente, les élèves s'intéressaient à leurs appareils, et en profitaient pour essayer les commandes, pour explorer un peu, et pour échanger leurs impressions.

Le technicien-enseignant a fait équipe avec ses élèves et s'est impliqué dans la réalisation en prenant place à l'aiguillage. Il a donc été comme un coéquipier. Le rapport qu'il a maintenu avec ses élèves semblait idéal: il était un ami et une personne aidante à la fois.

Pendant le tournage, chacun s'est armé de patience, et le technicien a encouragé, félicité, rappelé à l'ordre, expliqué de nouveau les instructions.

Un des enseignants, qui détient une maîtrise en technologie éducative, et qui demeure l'âme pensante du cours, m'a expliqué que son objectif serait idéalement d'aider les élèves à mieux lire les communications, de les aider à devenir critique face aux médias de masse. Il déplore par contre le manque de motivation des élèves face aux activités de préparation d'un vidéo. Il semble que les élèves ne se concentrent pas, n'inventent pas, qu'ils ne veulent que faire des gestes répétitifs.

De même lors du tournage, selon les enseignants en art et communication de cette école, très peu d'élèves font preuve d'initiative. Les enseignants ressentent ainsi l'obligation d'indiquer au maximum les étapes à réaliser.

Certaines difficultés dans l'application de ce cours résident probablement dans le fait qu'il y a très peu de lien entre les activités de préparation et les activités de tournage. Le travail de recherche d'images dans des revues, le collage et la présentation finale des images sur cartons, et la notation des prises de vue ont un rôle surtout indicatif pour le vidéo que l'on réalisera. Ces activités de préparation occupent pourtant un plus grand nombre de périodes que le travail en studio (voir plan de cours, école II).

Par ailleurs, lors de la réalisation en studio, l'aspect technique -ou la manipulation correcte des appareils- occupe grandement les élèves. On réalise ainsi deux types d'activités complètement différentes. Pour éviter cela, les cours préparatoires pourraient aborder, par exemple, les multiples possibilités de la vidéographie. On pourrait visionner des vidéoclip ou des vidéo à images fixes, et on pourrait aussi réaliser de plus petits vidéos en utilisant l'équipement de type compact. L'intérêt des élèves ainsi que leurs capacités de réalisation d'un projet semblable seraient peut être rehaussés.

De plus, du côté de l'enseignant, beaucoup de temps et d'énergie se passent à placer les élèves, à discuter des rôles, de l'horaire, à chercher les élèves absents, donc à organiser le cours. Ainsi ensevelis par la technique et les exigences de réalisation et de conception, les enseignants de cette école s'éloignent de l'objectif du cours qui était de mieux lire les médias.

D'autre part, un des enseignants en art et communication de cette même école exprimait la volonté d'éviter la complexité des appareils du studio de télévision. A ces élèves de secondaire 3, il a introduit la vidéographie en se servant de l'équipement 8mm compact qu'il a gardé dans le local d'arts plastiques habituel. Il a gardé ses élèves bien assis à leur place, et a fait des démonstrations diverses des différents ajustements à faire sur une caméra.

Pendant qu'il manipulait l'équipement, les élèves pouvaient voir simultanément le résultat de ces ajustements sur le moniteur. Souvent, ils émettaient des remarques sur les images floues qu'ils voyaient.

Au milieu de la période, l'enseignant a prêté l'équipement à quelques élèves, qui sont sortis et ont tourné quelques images dans les corridors et dans quelques locaux de l'école. Une fois ces élèves revenus, on a d'abord visionné la bande fraîchement tournée, puis on a visionné la réalisation d'un autre groupe de même niveau tourné dans les mêmes circonstances.

Pendant les visionnements, les élèves corrigeaient le langage de leurs semblables, et émettaient des commentaires révélateurs sur leur vie à l'école.

Durant l'heure de cours observée, les élèves se sont retrouvés devant une situation inhabituelle. D'une part, l'enseignant s'adressait à eux presque constamment en les regardant par l'objectif de la caméra... Ensuite, les gestes de l'enseignant étaient, de façon directe ou indirecte, l'activité principale, le point d'attraction du cours. Il a paru en effet que les paroles de l'enseignant attiraient moins l'attention que le langage non-verbal qu'il exprimait à l'aide de la caméra. Par contre, il humanisait la vidéographie par ses erreurs de manipulation. Et sans peut-être s'en rendre compte, il stimulait les élèves à participer, car à plusieurs reprises,

ils ont manifesté leur droit à la manipulation de l'appareil, et prétendu pouvoir "faire mieux" que l'enseignant. Ils démontraient visiblement leur curiosité et leur envie de produire une oeuvre vidéographique.

A ce cours, l'enseignant n'avait qu'à répondre par la démonstration appropriée au problème technique soulevé par l'élève. Par contre, l'enseignant étant constamment occupé à manipuler la caméra a affaibli la qualité de ses interventions avec les élèves, car beaucoup de questions venant de ceux-ci ont été laissées en suspend, sans réponse.

L'enseignant a de plus utilisé une nouvelle façon d'exercer son autorité. Posté à l'arrière de la caméra, il s'est doté d'un nouveau pouvoir, celui de pointer les élèves et d'enregistrer leur parole tout en s'appropriant de leur spontanéité. Ce pouvoir, de nature technique, ou propre à la technologie, donnait des capacités inhumaines à l'enseignant. Celui-ci pouvait ainsi utiliser le pouvoir intimidant de la caméra, utiliser les élèves en tant que sujet, et ainsi les placer sur le banc des accusés (au sens figuré). Il pouvait choisir de "devenir" la caméra -ou "l'oeil qui vous regarde", comme l'a remarqué ironiquement un élève pendant le cours. Il a été observé que les élèves ressentaient ce pouvoir, et que leur comportement en a été affecté. Les brefs commentaires peu originaux des élèves lorsqu'ils ont été pointés par la caméra témoignent de cette intimidation. Celle-ci a-t-elle d'autre part aidé les élèves à adopter une attitude d'écoute?

Cette intimidation les a-t-elle plutôt déviées du but visé qui était d'observer les gestes de l'enseignant? Il est assumé que cette intimidation créée par l'enseignant utilisant la caméra et s'adressant aux élèves peut être nuisible à l'apprentissage visé.

Ce chapitre nous a présenté quelques exemples de l'application du cours art et communication en ce moment. Il nous a aussi fait découvrir -ou rappeler -certaines facettes intimes et quotidiennes du travail de l'enseignant. Le prochain chapitre analyse ces événements.

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRETATION

Les élèves de l'école André-Laurendeau, dans les années '70, étaient libres de leur mouvement et libres d'aborder les thèmes voulus dans leur cours d'art et communication. Cette application de la libre expression dans l'enseignement de l'art s'est par la suite transformée en une approche contestataire de la vie étudiante existante et du système scolaire en général. Dans ce contexte, enseignants et élèves ont formé un parti qui redéfinissait en quelque sorte le rôle de l'enseignant. Celui-ci n'était plus uniquement une personne qui fait apprendre, mais une personne qui apprend elle aussi. Les caractéristiques contestataires des nouveaux outils ont eu une influence sur les interactions entre enseignants et élèves. Le côté réaliste et actuel des médias a cependant apporté un niveau de difficulté supplémentaire à leur utilisation dans une école.

Ce niveau de difficulté est-il encore présent actuellement dans les cours d'art et communication? Les médias sont-ils encore utilisés en tant qu'objets de contestation pour les deux groupes?

Ce chapitre présente les comportements observables des enseignants et élèves sous forme de tableaux. Ces tableaux impliquent d'une part que les comportements ont été classifiés, et d'autre part qu'ils ont été transformés en des données quantitatives. Ils feront état de la nature et de la fréquence des interactions entre enseignants et élèves dans les cours observés.

4.1 METHODE ET CLASSIFICATION DES DONNEES

Spradley et McCurdy (1972) ont utilisé une méthode de catégorisation des données amassées pour mieux établir des schèmes de comportements chez les informateurs, et ont précisé que ces catégories doivent se former à même les observations faites. Dans un contexte scolaire, Bersson (1978) pour sa part a résumé le mieux les étapes d'une méthode semblable dédiée à l'évaluation des programmes d'art. Il a suggéré d'abord une immersion dans le milieu, puis une collecte continue de données, ensuite une classification de ces données selon les connaissances et les hypothèses du chercheur, et enfin une analyse des situations observées.

D'autre part, Flanders (1970) a observé les différents comportements des enseignants et des élèves en classe, et a établi une grille d'analyse.

Cette grille classifie les différentes interactions entre enseignants et élèves observées durant un temps donné.

Durant mes propres observations, j'ai remarqué que ces interactions étaient centrées presque exclusivement sur les appareils -ou l'équipement -reliés au cours. C'est-à-dire qu'à tous moments les enseignants, avec les élèves, manipulent ou parlent de l'équipement, ou font les deux (sauf exceptions). J'ai donc monté une grille d'analyse semblable à celle de Flanders, mais à la fois particulière à la situation d'étude, tel que suggéré par Spradley et McCurdy (1972).

Ainsi, il a été observé que la qualité des interventions entre enseignants et élèves est un critère valable pour mesurer la qualité de l'enseignement. Les comportements observables des enseignants et des élèves décrits dans le chapitre précédent ont donc été catégorisés selon le rapport qu'ils entretiennent entre eux, en plus d'inclure l'utilisation de l'équipement du cours.

Tout d'abord, les interventions pédagogiques de l'**enseignant** ont été classifiées de la façon suivante:

1. aucune interaction: L'enseignant pose des gestes qui n'ont pas pour fonction de provoquer la participation des élèves (exemple: placer le matériel, déverrouiller un placard, etc.)

2. activités de routine/de transition: L'enseignant s'occupe de l'organisation générale du cours (exemple: prend les présences, distribue les travaux corrigés, rappelle la venue d'un test, distribue les tâches, etc.)

3. explications sans démonstration: L'enseignant vise à transmettre des connaissances sur l'équipement ou les techniques, sans manipuler lui-même l'équipement ou sans donner de démonstration.

4a. explications avec démonstration: L'enseignant donne des informations techniques en accompagnant ces informations par une démonstration appropriée sur l'équipement.

4b. démonstrations sans explication: L'enseignant manipule l'équipement et en démontre les possibilités techniques, sans fournir d'explication s'y rattachant.

5. supervision ou participation: L'enseignant participe à la réalisation d'un projet au même titre que les élèves, ou encore laissent les élèves manipuler l'équipement à leur guise, en les supervisant de façon informelle.

Ensuite, les réactions observables des élèves, généralisées en tant que réactions de groupe, ont été classifiées selon les catégories suivantes:

1. aucune écoute: Dans cette catégorie, les élèves parlent entre eux de choses et d'autres, de leur dernière sortie, de leurs amies, etc, ou encore ils font autre chose non reliée au cours: ils regardent dehors, etc.

2. écoute passive: Ici, les élèves écoutent, ou semblent écouter, sans dire un mot, sans participer de façon observable.

3. écoute active: Les élèves écoutent et participent, sans toutefois susciter une réaction chez l'enseignant. Ils réagissent d'une quelconque façon aux agissements du professeur, en posant des questions, en faisant des remarques positives ou négatives, mais sans obtenir de rétroaction de la part du professeur.

4. interaction enseignant/élèves: Dans cette situation, l'enseignant pose un problème, stimule une activité, et l'élève répond en participant à une suite d'activités ou de problèmes à résoudre.

5. travail et discussion libre: Les élèves produisent, travaillent et agissent selon leur propre gré, en discutant entre eux et en cherchant des solutions- sans l'intervention directe du professeur. Celui-ci peut par contre intervenir de façon non-soutenue dans le travail des élèves.

Selon ces catégories, deux tableaux sont présentés pour quatre des cinq heures d'enseignement observées.

L'un représente les interventions de l'enseignant, l'autre représente les réactions des élèves à ces mêmes interventions.

L'ensemble des tableaux a donc une vocation descriptive vis-à-vis les classes observées.

Les tableaux se détaillent comme suit:

<u>Tableaux</u>	<u>cours</u>	<u>sujets</u>
1 et 2	photographie en classe	composantes de l'appareil
3 et 4	photographie en studio	observation et éclairage
5 et 6	vidéographie en studio	vidéoclip (tournage)
7 et 8	vidéographie en classe	système 8mm portatif

Limites de la méthode

De par leur vocation descriptive, les tableaux ne peuvent répondre à eux seuls à l'évaluation de la qualité des activités observées. Ainsi, pour en évaluer le contenu pédagogique, par exemple, il est nécessaire de se référer aux descriptions et aux commentaires des élèves notés dans le chapitre 3.

D'autre part, beaucoup d'écoles où le cours art et communication est enseigné depuis plusieurs années auraient été intéressantes à visiter. Pour des raisons de temps et de disponibilité, il est évidemment difficile pour une seule personne de réaliser un tel projet.

C'est pourquoi ce travail ne prétend pas juger du degré de succès de l'implantation du cours d'art et communication, car il ne parle que de deux écoles. Aussi, il aurait été utile d'examiner des données statistiques sur cette implantation, mais ces données semblent inexistantes pour le moment. De même, aucun inventaire des écoles qui donnent le cours ne semble disponible. Les deux écoles choisies dans ce travail nous procurerons par contre des informations précieuses sur cette application.

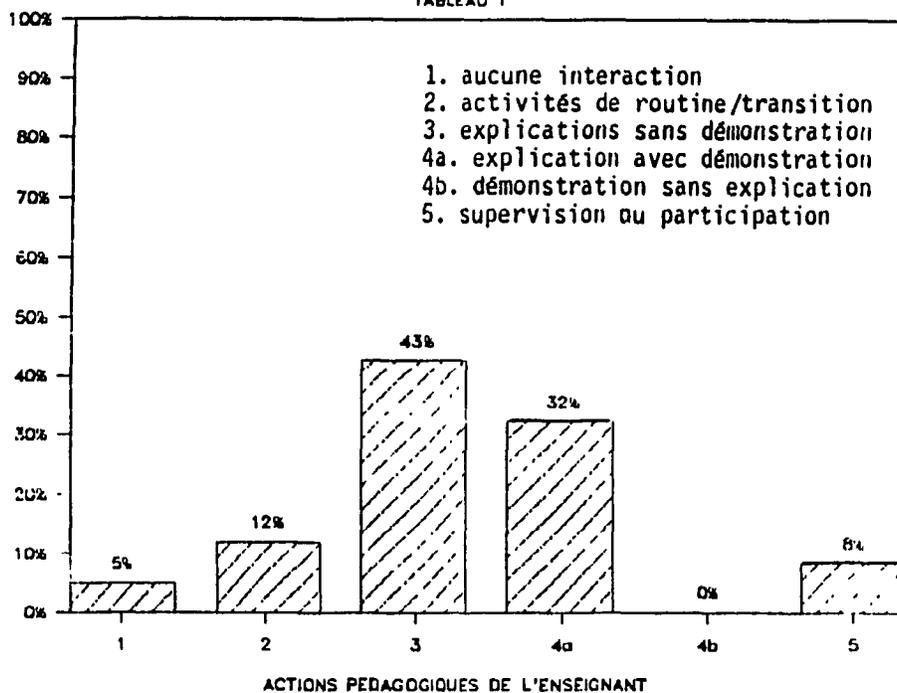
Une autre limite se retrouve au niveau de l'opinion des informateurs. Professeurs, élèves, employés, directeurs font parties intégrantes de mon travail. Ainsi joueront-ils un rôle important, mais forcément subjectif non seulement dans les renseignements qu'ils voudront bien me transmettre, mais aussi dans leur attitude générale vis-à-vis ma présence sur leur lieu de travail. Je crois qu'il est possible de minimiser l'impact de cette subjectivité en diversifiant les sources d'informations. Je me dois par contre de valoriser les opinions de mes informateurs.

De plus l'étude touche les élèves en tant que groupe distinct où des individus ont des réactions semblables. Ainsi elle ne prend pas en considération certaines particularités des élèves: situation familiale, classement enrichi ou allégé, etc. Aussi les enseignants ne peuvent pas dans cette étude être considérés responsables du manque d'intérêt ou de participation des élèves dans les classes observées.

Enfin, cette étude n'examinera pas la qualité ou le contenu des travaux des élèves. Dans les écoles observés, contrairement aux projets d'arts plastiques, les projets d'art et communication se réalisent sur une longue période de temps, et sont décomposés en différentes tâches à exécuter. Ces tâches elles-mêmes ne sont souvent pas évaluées par l'enseignant. En vidéographie, par exemple, les élèves travaillent en équipe sur des projets de storyboard pendant de longues heures. Mais ils ne produiront probablement pas ce projet sur vidéo pour la plupart, car seul un ou deux projets sera sélectionné pour le tournage. Le nombre des travaux faits par les élèves est donc assez limité, et on doit attendre à la toute fin de l'année pour visionner ceux qui sont terminés.

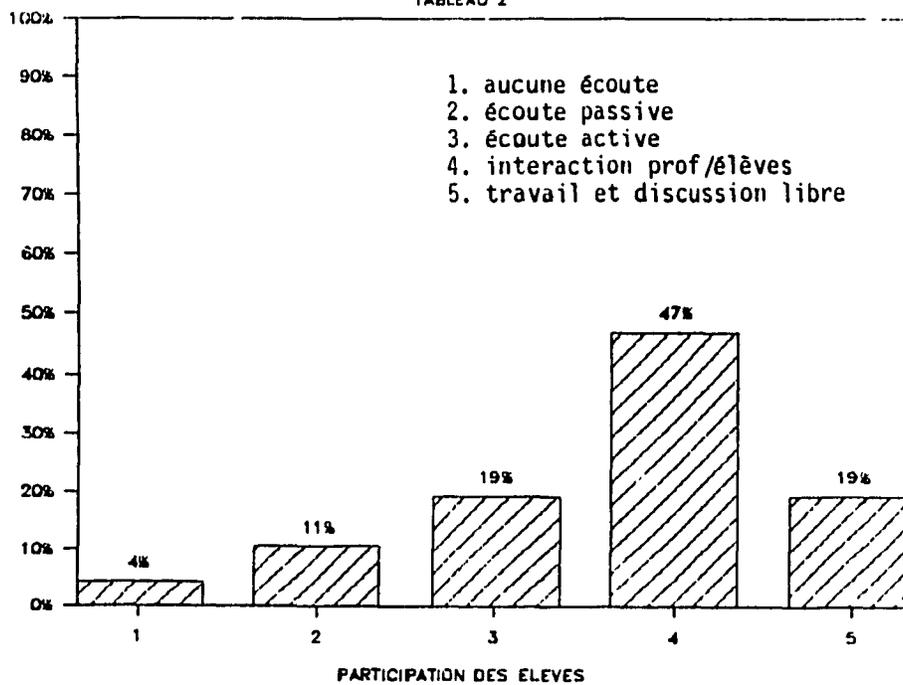
PHOTOGRAPHIE EN CLASSE: ENSEIGNANT

TABLEAU 1



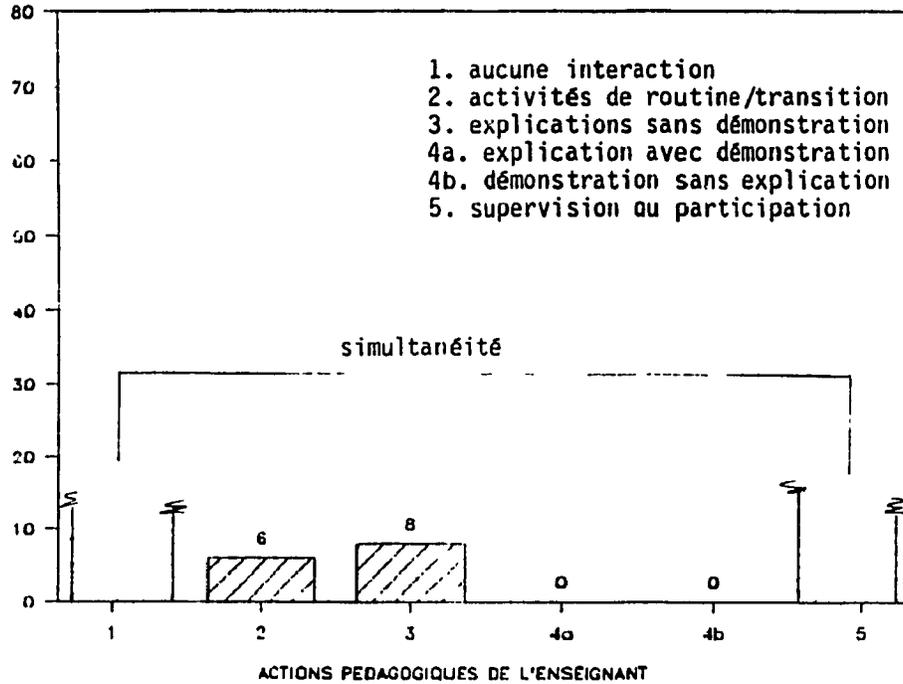
PHOTOGRAPHIE EN CLASSE: ELEVES

TABLEAU 2



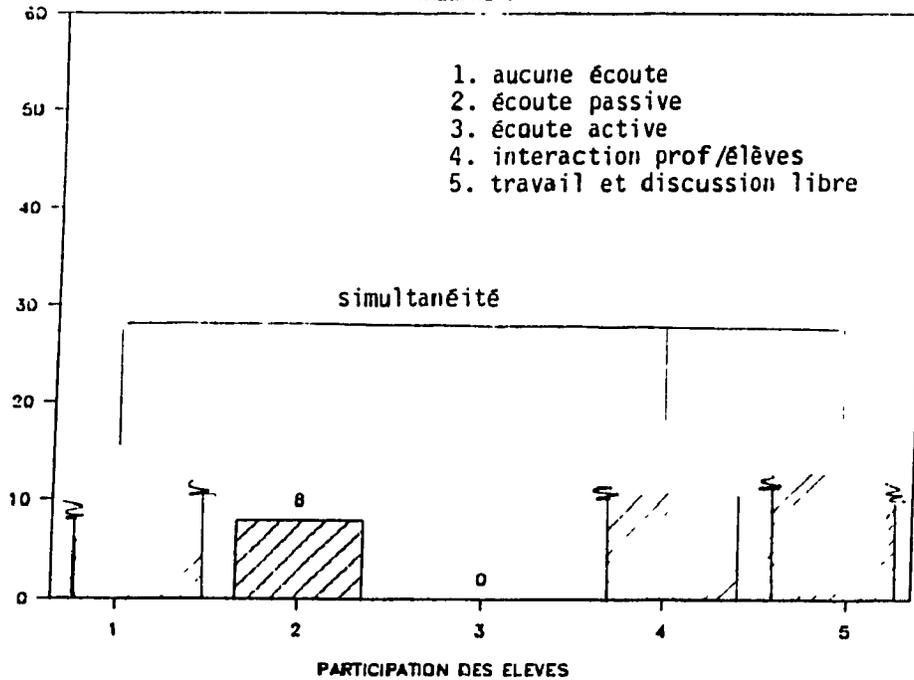
PHOTOGRAPHIE EN STUDIO: ENSEIGNANT

TABLEAU 3



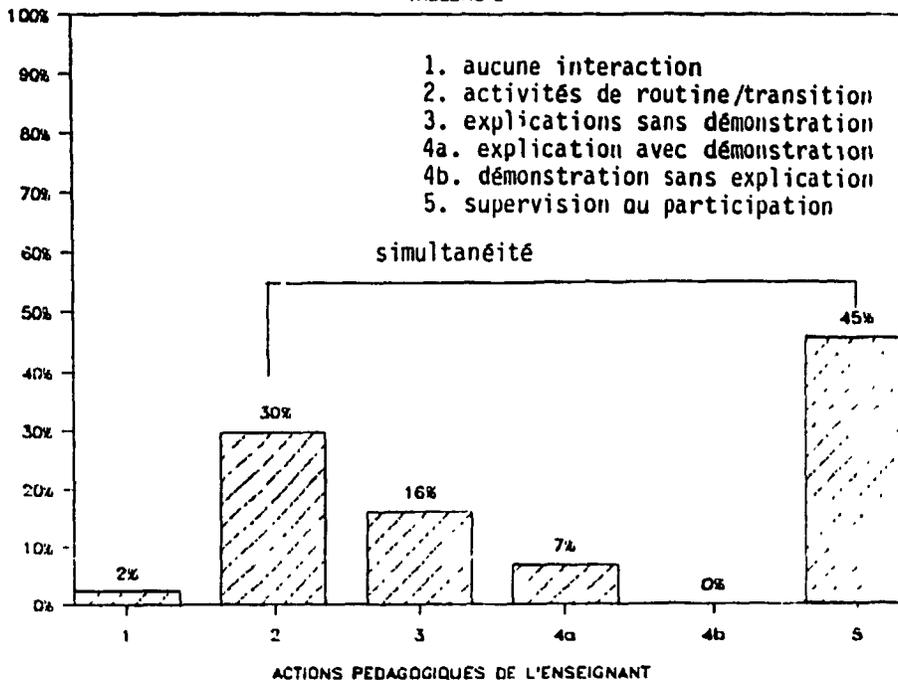
PHOTOGRAPHIE EN STUDIO: ELEVES

TABLEAU 4



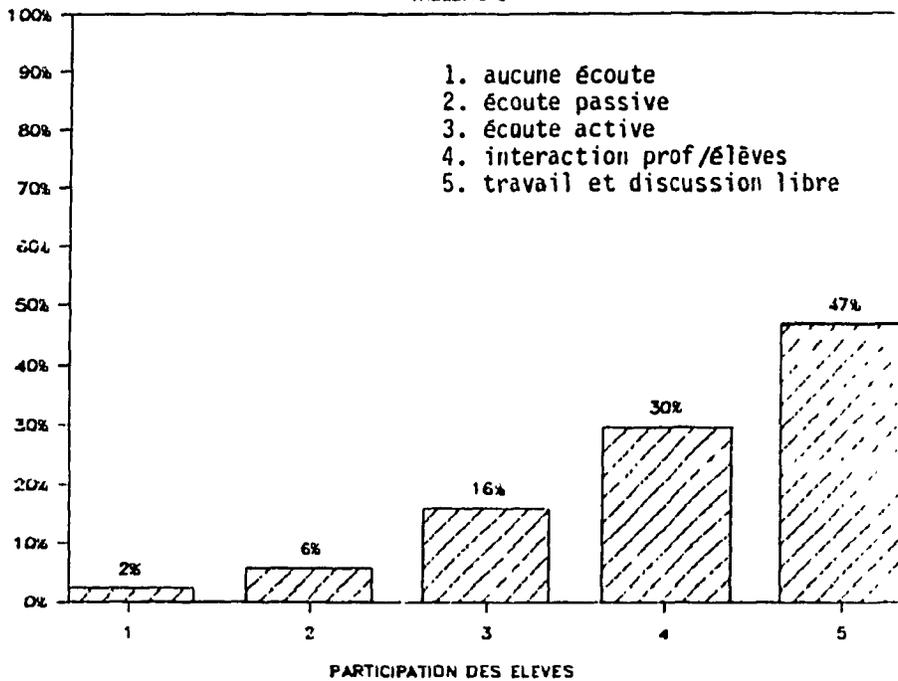
VIDEOGRAPHIE EN STUDIO: ENSEIGNANT

TABLEAU 5



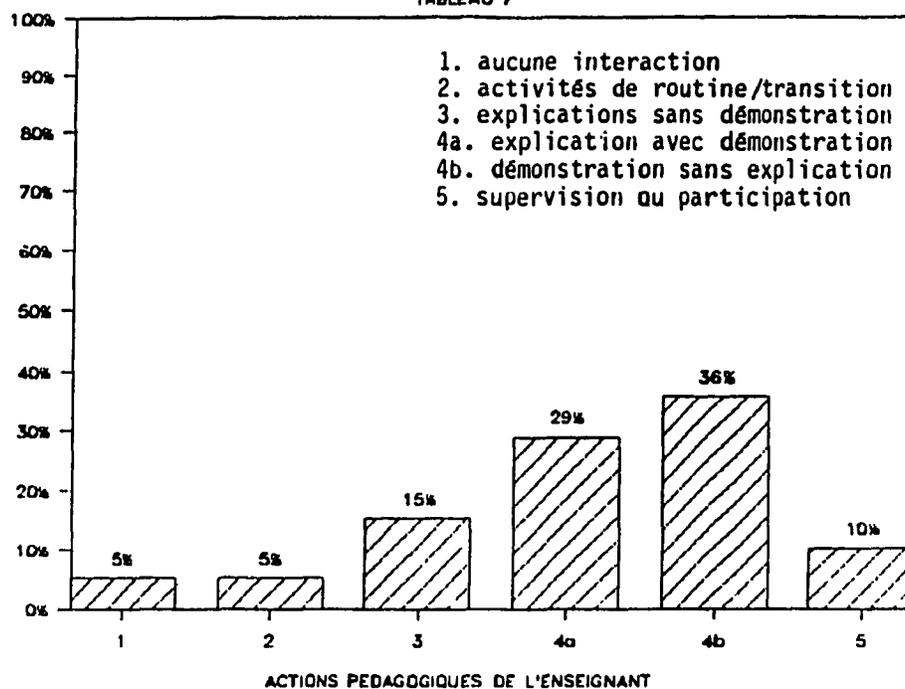
VIDEOGRAPHIE EN STUDIO: ELEVES

TABLEAU 6



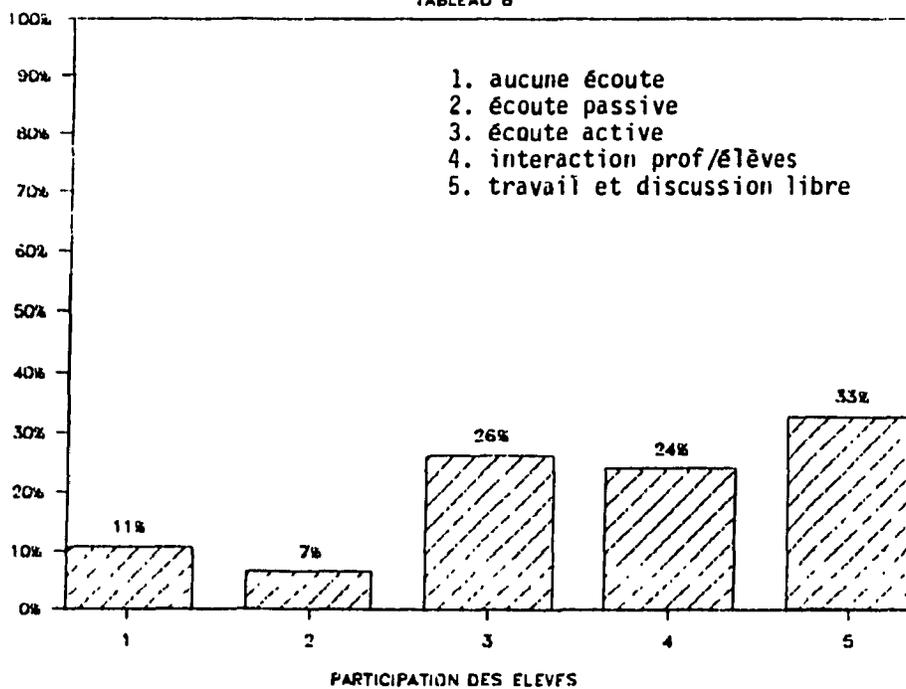
VIDEOGRAPHIE EN CLASSE: ENSEIGNANT

TABLEAU 7



VIDEOGRAPHIE EN CLASSE: ELEVES

TABLEAU 8



4.2 INTERPRETATION

Le choix de l'enseignant de privilégier une action pédagogique plutôt qu'une autre est souvent un choix personnel. Dans la pratique enseignante, il adopte plusieurs styles d'une période à l'autre, selon son expérience et les notions à enseigner. Les tableaux nous renseignent sur la nature et la fréquence des actions pédagogiques de l'enseignant, et sur le degré de participation des élèves, dans les activités observées. Ils ont comme rôle de nous aider à examiner les situations pédagogiques de façon distincte l'une de l'autre.

Dans la première situation, en photographie, l'enseignant a choisi un style se rapprochant de l'enseignement traditionnel. Ce choix signifie que "le processus d'apprentissage privilégié est la transmission verbale de connaissances"²⁰. Mais l'enseignant était limité dans les démonstrations qu'il pouvait offrir aux élèves. Il pouvait pointer et nommer les composantes de l'appareil, mais il ne pouvait pas démontrer les effets techniques dont il parlait. C'est pourquoi les explications sans démonstration dominant (tableau 1). Par contre cette situation a amené les élèves à poser des questions et ainsi entamé un dialogue avec l'enseignant (tableau 2).

²⁰Renald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, s.v. enseignement traditionnel

Ce dialogue démontrait que les élèves portaient un certain intérêt vis-à-vis l'appareil qu'ils tenaient en main, ainsi qu'à la photographie en général.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que ce cours pourrait être très différent si l'enseignant possédait un autre type d'équipement. L'élève apprend que l'appareil utilisé est précieux, qu'il vaut cher (on a discuté du prix pendant la période) et qu'il doit être manipuler avec soin. Aussi il peut être difficile pour un élève de quatrième secondaire de s'identifier à un appareil 35mm qu'il ne peut probablement pas s'offrir. Ce type d'appareil ne correspond pas vraiment aux intérêts d'un adolescent; il peut par contre satisfaire aux exigences formelles d'un artiste-photographe. L'appareil tel qu'utilisé par l'enseignant répond à une culture autre que celle des adolescents. Ainsi, les appareils auraient probablement besoin d'être changés pour des appareils plus abordables, et obtenus en plus grands nombres (tels des Polaroid). Il faudrait donc vendre les appareils 35mm déjà obtenus avec beaucoup de difficultés. Pour se faire, l'enseignant devra affronter un système administratif peu enclin aux changements. Dans cette situation plus que tout, l'équipement en main et l'enseignement qui en découle est tributaire de l'administration qui n'a pourtant pas la compétence de prendre de décisions à ce sujet.

Le même enseignant a choisi par la suite d'appliquer une deuxième situation pédagogique, cette fois-ci en offrant à ses élèves l'occasion de manipuler et d'explorer les équipements librement et à leur rythme.

L'enseignant a adopté pour la circonstance une attitude de détachement envers ses élèves. Ce jour-là, tout l'équipement était sorti des placards, disponible, et des objets divers tels masques, larges tissus, ossements, étaient disposés çà et là dans le studio de photographie, comme dans un grand terrain de jeu.

Durant cette période, les élèves étaient surtout dispersés. L'activité de groupe espérée par l'enseignant n'a pas eu lieu. Aussi, les tableaux 3 et 4 représentant cette période démontrent que les catégories déjà établies pour l'observation des événements se sont avérées non applicables. En effet, l'enseignant s'est retiré du studio tout en étant disponible pour répondre aux questions de ses élèves, alors que la participation de ceux-ci n'était pas suffisamment uniforme en tant que groupe.

L'échec de cette période parle de notions erronées de liberté. Cet enseignant a voulu respecté les intérêts des élèves en choisissant des objets à photographier typiques de leur culture (symboles typiques aux groupes rock, objets représentant la mort...).

Il a ainsi respecté l'esprit de contestation naturel de ses élèves, qu'ils peuvent exprimer par des symboles.

Mais il n'a pas considéré que les intérêts des adolescents peuvent être plus vastes encore.

Aussi la pratique de la liberté d'expression dans un cours d'art est confondue ici avec la manipulation libre des objets (qui n'était d'ailleurs pas présente). Les objets et éclairages étaient déjà placés avant l'arrivée des élèves. Au cours de la période, les objets de leur contestation étaient clairement des objets inanimés. La liberté de choix des thèmes à photographier pratiqué dans les années '70 à l'école André-Laurendeau n'était donc pas présente dans ce cours.

D'autre part, pour la troisième situation pédagogique (tournage d'un vidéo en studio), les tableaux indiquant la quantité des actions des enseignants et des élèves n'indiquent pas le simultanément de ces actions. Dans le tableau 5, l'enseignant fait face à une certaine complexité vis-à-vis les décisions relatives à l'organisation générale des activités. Il doit souvent consulter les élèves et solliciter leur participation. Par exemple, avec eux, il doit faire et refaire des équipes, il doit distribuer les tâches en discutant ou en négociant. Ces interactions sont autant de nature organisationnelle que de nature pédagogique. Elles auraient souvent pu être classées autant dans une catégorie que dans l'autre. Le rapport entre ces interactions est indiqué sous forme de simultanément (tableaux 5 et 6).

Ainsi, les catégories établies ne répondent pas au type d'enseignement utilisé lors de ce tournage en studio de télévision.

La grille de Flanders citée dans le présent chapitre est probablement efficace dans un type d'enseignement plus traditionnel, car elle ne s'appliquait pas adéquatement aux événements pédagogiques non traditionnels d'un studio de télévision, tel qu'observé. Le rôle de ce technicien-enseignant différait du rôle de l'enseignant traditionnel. Il a joué tantôt un rôle de réalisateur dans la production d'un vidéo, tantôt un rôle de dirigeant de l'activité des élèves. Exécute-t-il les gestes de routine d'un enseignant (catégorie 2 des actions pédagogiques de l'enseignant), ou participe-t-il à la production d'un vidéo en tant que coéquipier (idem, catégorie 5)?

Les faits observés portent à croire que le technicien-enseignant était un "bon ami" pour les élèves, tout en leur offrant matière à apprendre. Ainsi, il apparaît que l'expérience de tournage a procuré une bonne formation personnelle à l'élève, en lui faisant prendre conscience de la finesse des relations inter-personnelles au travers de la complexité du travail à accomplir.

Mais cet impressionnant travail d'équipe cachait des choses. Si certains élèves ont tenu un rôle important dans la production, où ils pouvaient prendre des décisions et voir l'ensemble de la production,

il n'en va pas de même pour les autres élèves de la classe.

Par exemple, ceux aux caméras ont certes pu pratiquer la manipulation et les déplacements de leur appareil, mais ils ont connu aussi de longues minutes d'attente, où il était recommandé de faire le moins de mouvement possible. Fidèles à leur poste respectif, la plupart des élèves n'ont pas pu observer le reste des étapes du tournage, à la régie ou ailleurs. Il est vrai que les élèves avaient désigné d'eux-mêmes, par vote, qui tiendra la place du réalisateur et de l'assistant-réalisateur. Dans un tel procédé, on peut affirmer que les élèves les plus forts, ceux qui se sont impliqués le plus rapidement, ceux qui expriment leurs idées avec plus de conviction ont été élus. Ainsi, ce type de personnalité est utile et encouragé dans ce cours d'art et communication. Dans cette activité de vidéographie plus particulièrement, une hiérarchie s'est donc installée naturellement dans le groupe. Selon l'enseignant, certains élèves choisissent d'être des meneurs, tandis que d'autres préfèrent se réfugier dans l'exécution de tâches dictées par d'autres... Mais dans les faits, à qui et à quoi cette hiérarchie sert-elle? Est-elle plutôt utile à l'activité pédagogique du cours ainsi qu'aux personnes qui l'enseignent? Sert-elle une classe particulière d'élèves?

Dans le cours d'initiation au caméscope, un autre enseignant a appliqué une quatrième situation pédagogique, en se réservant le monopole de la manipulation des appareils.

Dans cette situation, les élèves manifestaient fréquemment une envie de produire un vidéo, alors qu'ils avaient les mains libres de tout équipement. En effet, les élèves semblaient avoir plus d'occasions pour échanger entre eux, et pour poser des questions. Ils avaient l'occasion d'émettre des réflexions personnelles - "pourquoi ça bouge?", "je ne regarderais pas tes reportages..."- ce qui, selon Harvey (Letendre, 1989), peut amener à une plus grande qualité d'apprentissage. Ainsi, le tableau 8 illustre un certain équilibre dans les comportements de participation des élèves. Les activités d'écoute active y sont parmi les plus nombreuses de toutes les périodes observées. L'enseignant ne pouvait pas répondre aux questions ou réactions des élèves, étant trop occupé à manipuler la caméra. D'autre part, les interactions professeur\élèves de la même heure d'enseignement étaient vraiment de nature non-verbales, et dominées par les opérations gênantes de l'enseignant (tel que noté dans le chapitre précédent). Par contre, le pourcentage représentant le travail libre des élèves durant cette période ne représente en réalité que les trois élèves qui ont pu utiliser l'équipement (ainsi qu'un léger pourcentage pour les visionnements). Il est assumé que les élèves ne se sont pas familiarisés avec le pouvoir contestataire ou même expressif des médias dans un tel cours, mais qu'ils ont pu se familiariser plutôt avec le pouvoir autoritaire de la personne qui opère ces médias.

Celui-ci étant l'enseignant qui s'offre comme modèle n'offre pas le modèle voulu.

Il aurait été différent de laisser à un autre élève le soin d'opérer la caméra pendant que l'enseignant offre ses explications à la classe, en étant plus à l'écoute des réactions des élèves. Egalement, une disposition différente de la classe, sans être transformée en studio, en plaçant la caméra au centre, pourrait faire en sorte que tous les élèves puissent la manipuler au moins une fois. Plusieurs scénarios sont possibles dans un tel cours faisant très peu mention d'un produit fini (d'un vidéo).

D'autre part, le visionnement des vidéos réalisés par les élèves étaient très significatifs. Comme dans les descriptions de Chantal Dupont, les élèves semblaient découvrir la froideur des corridors de l'école, la possibilité d'une complicité avec des copains, etc. Ils se sont vus eux-mêmes ainsi que leurs copains qu'ils semblaient voir pour la première fois. Les rares travaux vidéographiques des élèves contenaient la clé de la nouvelle façon de voir offert par les médias dans un cours d'art. Lorsque ces médias sont utilisés de façon "libre", c'est-à-dire sans exigence particulière de production (autre qu'une certaine manipulation du matériel), tel que l'on a vu dans cette dernière période, les élèves découvrent tout naturellement les possibilités des médias.

4.3 LES PREOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS

Ces situations ont dévoilé la capacité des enseignants d'imaginer et de préparer un cours selon les moyens mis à leur disposition. Les difficultés rencontrées par les enseignants pour appliquer le cours d'art et communication témoignent des ambiguïtés non résolus par le ministère depuis son implantation au début des années '70.

Un enseignant a choisi d'abord une stratégie qui privilégiait l'enseignement des théories de base de la photographie. Puis il a tenté une stratégie où les élèves devaient exclusivement mettre en pratique ces théories. Ce contraste dans les stratégies utilisées paraît une solution toute naturelle pour équilibrer l'apprentissage. Par contre, face à la non-atteinte des objectifs d'apprentissage visés dans les deux cas, l'enseignant est laissé sans solution. Quel est la meilleure façon d'aborder les médias devant les adolescents?

Dans les cours observés, en vidéographie, les enseignants ne parlent plus d'art, mais de télévision. Ils parlent d'émissions d'informations et cherchent des solutions au problème d'immersion technique qui devient trop lourd. En partie à cause des projets en équipes ou à longs termes fréquents en art et communication, les enseignants ont exprimé qu'ils perdent le contrôle de l'apprentissage dans leur classe.

Les élèves plus lents ou en difficulté sont effectivement dilués dans un groupe de travail (ceux-ci obtiendront une note d'équipe) et les enseignants n'ont pas de temps ou d'énergie pour leur donner une attention particulière.

De plus, tous les enseignants ayant participé à ce travail ont admis que certains élèves sont privilégiés par rapport à d'autres; ils ont admis qu'ils "fonctionnent" avec quelques élèves seulement.

Certains détails de l'approche utilisée à l'école I, par ailleurs, fait penser aux premiers essais de l'application du cours à l'école André-Laurendeau (chapitre 2): l'expérimentation libre par les élèves des possibilités de l'équipement dans le cours de photographie en studio, un minimum de supervision de la part de l'enseignant... Une telle expérimentation pure de l'équipement également appliquée par Chantal Dupont dans les années '70 correspondait à une certaine tradition artistique alliant l'exploration, la recherche à la découverte des possibilités des nouveaux outils en mains.

La vidéographie offre plus de possibilités pour l'exploration des différentes façons de faire une image, parce que plus rapide, plus immédiate. Paradoxalement, à l'école II, l'enseignant n'a pas inclut, dans ses cours de vidéographie, des activités d'exploration libre de l'équipement dans le but de favoriser l'expression chez l'élève.

Comme on l'a vu, la préparation du vidéoclip a été plutôt un travail d'exécution. De plus, pendant le tournage, les élèves exécutaient en réalité les directives du technicien-enseignant.

Visiblement, les enseignants de l'école II ont choisi une autre approche que l'expérimentation libre des outils. A cette école aujourd'hui on parle clairement de télévision. Durant les périodes de vidéographie, les élèves semblaient apprendre l'exécution dans les médias. Tout comme les travaux de graphisme qui servent à la promotion d'un produit, ou les vidéos des élèves de secondaires V qui reproduisent le plus possible les émissions de télévision actuelles (nouvelles, variétés, reportages, etc), le plan de cours est structuré selon l'enseignement dissocié des différentes techniques de communication de masse. Les enseignants de cette école semblent se rapprocher de plus en plus des objectifs de la formation professionnelle (des techniciens en communication), et répondre de plus en plus aux exigences du marché du travail. L'école ayant profité d'un support favorable à l'évolution du cours semble s'éloigner de plus en plus du type d'enseignement des années '70 décrit par Chantal Dupont.

Egalement a cette même école, le cours de vidéographie en classe renferme des caractéristiques spécifiques et originales. Ce cours d'introduction au 8 mm ressemble à un cours de peinture où le peintre/enseignant peindrait devant ces élèves pour leur montrer comment faire.

Cet enseignant manipulant la caméra vidéo faisait des erreurs voulues ou non, et simulait devant ses élèves une démarche d'expérimentation de l'équipement. Il a délibérément substitué l'immersion technique des élèves par un apprentissage par observation, par une pédagogie plus simple qui pourrait le rapprocher de ses élèves. Il a assumé que la classe habituelle pouvait s'avérer plus efficace pour l'enseignement de la vidéographie. Mais cette décision de l'enseignant a été prise non seulement parce qu'il avait déjà expérimenté le studio de télévision en tant qu'environnement pédagogique, et qu'il en avait découvert certains inconvénients, mais aussi parce qu'un équipement de tout dernier cri, compact et transportable, lui était accessible.

Les trois enseignants qui ont fait l'objet de ces observations en sont tous au stade expérimental dans leur pédagogie. L'un d'eux a des problèmes de support administratif à régler, alors que les deux autres sont à découvrir les nouveaux équipements et à les intégrer à leur enseignement. Les problèmes immédiats auxquels ils font face ressemblent à ceci: les élèves vont-ils pouvoir réaliser ce projet dans les temps requis? L'équipement disponible est-il suffisant? Vais-je avoir des problèmes de discipline ou de bris d'équipement ou de vol? Les élèves vont-ils apprendre la technique ou ce que je veux leur apprendre par ce projet? Les questions que semblent se poser les enseignants sont d'ordre pédagogique et non pas de nature idéologique,

pouvant toucher le rôle des médias à l'école, par exemple.

La situation enseignante du cours d'art et communication varie cependant d'une école à l'autre.

Au dernier congrès de l'A.Q.E.S.A.P.²¹, comme à tous les années, des enseignants en art et communication venant de plusieurs endroits de la province se sont réunis. Un des ateliers était consacré particulièrement à une revue de la situation enseignante du cours. En formant une table ronde, les enseignants présents ont soulevé quelques problèmes les préoccupant quotidiennement. Ces problèmes, que j'ai noté par écrit, étaient:

- Le nombre d'élèves dans les classes est beaucoup trop grand pour exécuter correctement les activités particulières du cours d'art et communication: travail d'équipe fréquent, travail en laboratoire... Des groupes de 30 ou 35 élèves en ce moment, on devrait descendre à 20.

- En général, il persiste des problèmes d'aération, donc de santé et sécurité, dans les chambres noires.

- Certains équipements, comme des agrandisseurs, doivent être réparés depuis plusieurs années, tandis que d'autres sont à remplacer.

- On doit utiliser des stratégies et être très patient et

²¹ Association québécoise des enseignants et enseignantes spécialisés en arts plastiques, Québec, 1990

persévérant lorsque l'on demande l'appui ou l'aide de l'administration, dans le but d'améliorer toute situation d'enseignement.

Ces enseignants auraient probablement pu nommer d'autres situations problématiques de leur enseignement. L'énergie des enseignants est dirigée ailleurs que dans la pédagogie, que dans l'amélioration des rapports avec les élèves, ou dans la mise à jour du contenu du cours.

Malgré ces embûches, le cours a suivi une certaine évolution depuis une trentaine d'année, mais cette évolution est surtout reliée aux innovations technologiques des communications. Plus compactes, légères, transportables, automatiques, de moins en moins coûteuses, ces innovations (surtout en vidéographie ou en photographie) augmentent l'accessibilité de l'utilisation des médias dans les classes.

L'évolution du cours d'art et communication se mesure aussi à l'intérêt, à l'énergie et à un effort considérable de l'enseignant pour trouver le temps de s'informer auprès des fournisseurs d'équipement audiovisuel.

La quantité anormale des responsabilités de l'enseignant en art et communication ne semble pas avoir diminué depuis le début de l'application du cours. Des deux écoles étudiées, aucune ne reproduit l'atmosphère d'apprentissage et de contestation décrite par Chantal Dupont (chapitre 2).

Dans les situations observées, les relations entre

enseignants et élèves, quoique propres à l'apprentissage, ne comportaient pas un aspect de révolte face à l'administration.

Si une révolte existe à l'école I, elle n'est pas présente ni dans le contenu des plans de cours, ni dans le déroulement des classes, ni dans les projets des élèves. Dans les projets de vidéographie en studio, les médias ne sont pas utilisés ou présentés aux élèves en tant qu'outils de contestation, lorsque les élèves doivent reproduire, sous la demande de l'enseignant, les styles de la télévision internationale. Les médias ont été utilisés de façon contestataire par un trop petit nombre d'élèves dans le cours de vidéographie en classe. A la lumière de ce qui a été vécu à André-Laurendeau, une plus grande quantité de cette dernière utilisation pourrait transformer les interactions observées entre enseignants et élèves.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

5.1 REFLEXIONS SUR LA SITUATION DU COURS ART ET COMMUNICATION

Dans mon travail d'artiste, je suis à la recherche d'une certaine image. Selon mes critères, cette image doit être différente de celles des peintres connus; elle doit être accessible à un grand nombre de personnes et dévoiler une facette nouvelle, voir futuriste de ma culture. D'autre part, lorsque je regarde certaines publicités, certains films et certaines photos, je retrouve souvent une image semblable à celle que je recherche. En fait, la plus grande différence entre une image médiatisée et la mienne est que la première sert la vente d'un produit de consommation et l'autre pas. Par contre, la pratique de l'enseignement des arts, depuis plusieurs années, semble tracer une division beaucoup plus complexe entre ces images.

Pourtant, en tant qu'enseignant, Wim Huysecom voyait le cinéma et la photographie comme étant des techniques de fabrication d'images tout naturellement intégrées aux arts.

Mais au moment de l'implantation du cours d'art et communication, il s'est heurté à des mentalités différentes de la sienne, et à une définition plus traditionnelle de l'image et du travail artistique. Il introduisait pourtant une idée assez simple, celle de la diffusion de l'art à grande échelle, qui s'adresserait à un public plus large. Mais il a surtout constaté une définition trop imprécise des objectifs de l'éducation artistique. Pendant qu'il tentait désespérément d'expliquer aux administrateurs et aux spécialistes en art et en audiovisuel que les médias ne remettaient pas en cause la définition traditionaliste de l'art, d'autres enseignants et chercheurs tentaient d'intégrer les médias à l'école selon différentes approches. Les premiers enseignants chargés d'appliquer le cours étaient conscients qu'ils n'avaient pas la formation nécessaire pour l'enseigner. Ils ont toutefois accepté de l'appliquer, en espérant obtenir quelque supports soit du ministère, soit de l'école. Ainsi, de par leurs intérêts et leurs convictions personnelles, les enseignants de l'école André-Laurendeau ont d'abord offert à leurs élèves la liberté d'utiliser les moyens de communication de masse à leur guise. Le plus grand changement causé par l'intégration des médias dans les classes d'arts noté par Chantal Dupont se situait au niveau du comportement des élèves. Ceux-ci devaient se promener dans les corridors, caméra en main, durant les heures de cours, comme des journalistes.

Les nouveaux outils leur offraient la possibilité de voir les lieux d'une nouvelle façon, et de découvrir une autre réalité.

La production d'images inhérente aux médias a, à cette école, bouleversé l'enseignement traditionnel à plusieurs niveaux. Ceci explique en partie pourquoi, depuis une trentaine d'années, dépassés par les problèmes d'intégration des médias dans leur classe, les enseignants en art et communication ont surtout travaillé à assurer la survie du cours.

D'autres enseignants ont vu les médias différemment. Vincent Lanier suggérait d'utiliser les médias pour transformer la classe en une petite société où l'on pouvait en apprendre les règles. Les élèves dans cette situation produisaient ainsi leurs propres oeuvres en utilisant les nouveaux outils médiatiques, puis les diffusaient et en discutaient. Il a été noté que cette approche ressemble davantage à l'étude des médias qu'à l'étude des arts. L'approche de Lanier présentait les médias comme étant des outils pour apprendre l'art traditionnel: dans la classe, ils sont un environnement pédagogique qui ne questionne pas la définition de l'art. D'autre part, à propos de l'utilisation des médias à l'école, le Rapport Parent a, quant à lui, sélectionné le cinéma comme étant le moyen de communication de masse le plus significatif, porteur de messages sociaux et culturels,

et le plus urgent à inclure dans les programmes d'études. Mais la suggestion n'a pas été retenue.

La situation précaire du cours se retrouve autant à l'école André-Laurendeau dans les années '70, qu'à l'école I durant plusieurs années. A cette école, en effet, l'enseignant a dû organiser, en dehors de ses heures de classe, des ateliers sur les médias, ouverts au public, pour conserver l'équipement du cours dans les locaux de l'école. De même, récemment, cet enseignant m'a fait remarqué que la direction lui reprochait un aspect "désagréable" dans les travaux des élèves. Ce dernier fait ressemble étrangement à la réaction de la direction de l'école André-Laurendeau, qui a manifesté son mécontentement après que des élèves se soient photographiés en tenue de gymnase.

Dans ses classes, l'enseignant de l'école I transmet une certaine quantité de notions techniques tout en préconisant des objectifs d'apprentissage basés sur la libre expression. Pourtant, cette expression n'était pas présente dans les périodes observées; les élèves avaient peu de motivation à s'identifier aux instruments disponibles. Les données quantitatives (tableaux) ont démontré que les interactions entre l'enseignant et les élèves étaient moins nombreuses dans le cours où les élèves sont laissés à eux-mêmes. Il a été constaté que la qualité de l'apprentissage en a été affecté, et que la seule disponibilité d'objets et de matériels photographiques n'assurait pas un apprentissage suffisant.

L'enseignant de l'école I doit résoudre des problèmes de nature pédagogique. Malheureusement, il se retrouve encore, après vingt ans d'enseignement du cours d'art et communication, devant une administration qui ne comprend pas les médias et ses particularités.

D'autre part, à l'école II, en vidéographie, les tableaux nous ont démontré que le rôle de l'enseignant ne pouvait pas être défini dans les catégories habituelles. Ses actions pédagogiques étaient souvent des activités de transition, et se confondaient constamment avec de la supervision. Les enseignants de cette école ont, avec les années, renforcé l'importance d'un équipement médiatique sophistiqué, et négligé de répondre aux difficultés d'apprentissage ainsi qu'aux besoins réels des élèves. Ils ont par contre installé un style d'apprentissage conforme aux lois existantes du marché du travail. Dans le tournage d'un vidéo en studio, les élèves avaient certes des responsabilités face à l'équipe, mais la plupart avaient peu d'occasions de dépasser certaines limites de leur personnalité. Aussi, le contenu de cette activité demeure l'imitation des images télévisées déjà connues. Les élèves apprennent à copier des styles. Les périodes observées ne comportaient pas de discussion sur la forme du message médiatisé. C'est seulement dans le cours de vidéographie en classe observé qu'un aspect social ou politique des médias a été expérimenté par les élèves.

Cet enseignant désirant garder le contrôle de sa classe, en privant les élèves de la manipulation des appareils, a appliqué le cours d'une nouvelle façon, plus simple, en voulant se rapprocher de ses élèves. Il leur a permis de manipuler le matériel à leur guise, et d'explorer l'environnement scolaire.

Le visionnement des productions des élèves à la fin de la période et les commentaires émis informellement par la suite ont rappelé l'atmosphère de découverte d'une nouvelle réalité raconté par Dupont à l'école André-Laurendeau.

Les enseignants des classes observées réalisent que des améliorations sont à apporter à leurs cours, et que les élèves ne répondent pas comme prévu aux activités organisées.

En art et communication, nous pouvons constaté que les enseignants sont encore à expérimenter des projets, à négocier avec l'administration, à s'adapter à des locaux particuliers munis d'équipements audiovisuels.

5.2 NOTES SUR LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

EN ART ET COMMUNICATION

En parlant avec les enseignants, en examinant avec eux leur plan de cours, et surtout en traçant avec eux les difficultés d'évolution de leur propre enseignement individuelle, il a été possible de constater d'autres détails sur la situation du cours.

Lorsqu'ils m'ont parlé de leurs objectifs d'enseignement, ceux-ci semblaient faire partie d'un rêve lointain.

Les deux principaux enseignants qui ont participé à cette étude, possédant deux formations différentes, visent aussi deux types d'objectifs d'apprentissage. L'un voudrait que ses élèves s'expriment à travers l'exploration de nouvelles formes d'art, alors que l'autre vise plutôt une meilleure lecture des médias et de la télévision en particulier.

Lorsque j'ai présenté ces deux orientations à des enseignants en art et communication au dernier congrès de l'A.Q.E.S.A.P.²², une confusion est apparue. En effet les deux approches ont été perçues, bien malgré moi, comme étant en opposition l'une de l'autre, comme si je faisais le procès de l'école qui ne privilégiait pas l'approche traitant de l'expression des élèves. Ainsi je me suis retrouvé devant un groupe de personne possédant un système de valeur différent du mien. L'ambiguïté vécue par Wim Huysecom au début des années '70 persiste donc encore. L'apport social et populaire des médias -de la télévision dans le cas de mon exposé -ne semble pas avoir trouvé sa place dans le coeur des enseignants en art et communication. Mais ces enseignants ne sont que le reflet de l'ambiguïté qui persiste au Québec dans le rapport entre les arts et les médias.

²²atelier présenté par l'auteure à Québec, en 1990, intitulé "Bilan d'une recherche sur le cours d'art et communication"

La difficulté d'accepter le rôle social des arts médiatiques est présente depuis l'implantation du cours, et demeure omniprésente dans le travail des enseignants. Il est possible que cette difficulté se traduise par les malaises observés dans les stratégies pédagogiques employés.

Pourtant, parmi les thèmes choisis par les enseignants, dans les cours décrits dans ces chapitres, une tendance semble claire: on ne parle pas des peintres, des sculpteurs même populaires, et très peu des arts traditionnels, malgré l'ambiguïté déjà soulevé. D'autre part, on parle très peu de publicité. On n'enseigne pas les différents moyens et différentes formes de persuasion que celle-ci peut adopter. La publicité fait pourtant partie des médias, comme on le sait.

Selon le guide des programmes d'études du Ministère (1982), le volet B se différencie des arts plastiques surtout par les moyens différents (outils, langage) qu'il offre à l'élève pour "mieux se connaître et connaître le monde". L'objectif global des deux options se présente de façon identique: il vise "le développement du sens esthétique par 'le faire' et 'le voir' l'image".

Pourtant, une visite dans un local d'art et communication confirme des différences frappantes entre les deux cours. L'une des différences les plus frappantes se situe sans doute au niveau des médiums/outils utilisés.

Ceux-ci, en plus de transformer l'organisation physique et pédagogique de la classe de façon très spécifique, demandent également une gestion des équipements différente. Par exemple, dans un cours d'art et communication, l'environnement pédagogique devient studios de télévision, chambre noire, studio de photographie, et souvent corridors de l'école.

Une autre importante différence se retrouve dans le module art et société. Ce module ayant une structure plutôt historique dans le volet A, est subdivisé dans le volet B selon des phénomènes et des types d'image:

"Le phénomène de la démocratisation de l'image
photographique"

"L'image cinématographique"

"Le phénomène 'télévision' (sic)"

Ainsi, une ambiguïté persiste au niveau des objectifs. Le cours devrait-il garder sa référence au domaine artistique traditionnel? Quelle définition de l'art devrait-il supporter? (Un extrait du Guide et d'un document distribué aux parents sont inclus, annexes B et C.)

5.3 PROBLEMATIQUE GENERALE

La plus grande différence entre le cours art et communication et le cours d'arts plastiques en ce moment est la presque absence d'un produit final. Dans le système beaux-arts, l'oeuvre a une valeur unique, mythique, qui est difficilement mesurable.

Par contre, les oeuvres médiatisées ne sont pas palpables. La qualité du travail qu'elles occasionnent et qu'elles font paraître est leur seule valeur. Dans un contexte scolaire, cette différence valorise davantage le travail fait par l'élève, dans toutes les étapes d'un travail de recherche, et n'empêche pas la libre expression chez l'élève.

D'un point de vue historique, la création d'un volet distinct a eu pour conséquence d'exclure les médias de l'étude des arts. Cette dernière discipline n'a ainsi pas pu profiter des atouts qu'offraient les médias. Un écart discutable s'est plutôt accru entre les deux cours, reflétant un refus d'intégrer les médias dans la discipline artistique.

Le Rapport Parent a suggéré une autre approche, celle de l'étude du cinéma en tant que véhicule autant de la culture que de la technologie de l'image. Mais le programme d'art et communication insiste plutôt sur l'utilisation par l'élève de techniques variées. On a donc refusé également l'étude des notions historiques et d'écriture comprises dans l'étude du cinéma.

Mais malgré tout, dans sa pratique enseignante, Chantal Dupont a su exploiter l'usage des médias dans un cours d'art. L'image médiatisée de ses élèves devenant dérangeante, elle a su maintenir sa position d'artiste-enseignante, et enseigner une certaine expression par cette image.

Par contre, par la dominance de cette libre-expression, l'étude des médias -ou la lecture des médias -et des rouages de la société de consommation sont des notions peut-être valables qui ont été rejetées de la nouvelle option qui naissait.

Aujourd'hui, les enseignants dans leur classe parlent des médias sans parler du public qui les regarde. Ils parlent de la publicité sans la nommer. Cette application du volet art et communication reflète depuis des années les ambiguïtés du programme, et questionne constamment le motif de la création de ces deux volets distincts.

Ne possédant pas la formation adéquate pour l'enseigner, les enseignants font face avant tout à des problèmes d'intégration des médias dans le milieu scolaire, et à des problèmes importants d'ordre pédagogique.

Les tableaux représentant les interactions entre enseignants et élèves ont démontré que les enseignants choisissent parfois une approche directive, et parfois une approche de laissez-aller (supervision informelle) avec leurs élèves. Dans les classes observées, ils avaient parfois des exigences précises et des activités structurées, et parfois ils improvisaient et confiaient sans contrôle le matériel aux élèves. En photographie, l'enseignant a utilisé une approche théorique, puis une approche pratique de la manipulation de l'appareil. Ne trouvant pas de compromis, il ne fait que juxtaposer technique et expression.

Dans le cours de vidéographie en studio, l'enseignant tente d'équilibrer d'une part l'apprentissage des valeurs du marché du travail par une immersion technique, avec d'autre part des objectifs de formation de la personne (participation volontaire, sens des responsabilités...) Ces deux types d'apprentissage sont-ils compatibles? D'autre part, dans le cours de vidéographie en classe, l'enseignant décide de privilégier l'apprentissage par observation plutôt que par la manipulation exploratoire de l'équipement. Sa décision était fondé surtout à la suite de la réception d'un nouvel équipement, et non à la suite d'une remise en question de ses objectifs d'apprentissage.

L'évolution du cours art et communication a surtout été tributaire des innovations technologiques et de l'accessibilité de ceux-ci. D'une année à l'autre, les enseignants observés ont plutôt trouvé des solutions technologiques à des problèmes de nature pédagogique.

La résolution des problèmes vécus par les enseignants en art et communication apporterait peut-être des solutions aux problèmes de l'éducation en général, puisque ces situations sont transférables d'une matière à une autre. Le cours art et communication renferme les possibilités d'enrichir d'une part le rôle de l'enseignant, et d'autre part le contenu de tout apprentissage en offrant l'actualité en tant que sujet.

Les projets-pilotes lancés dans les années '70 n'ont pas fait l'objet de suivis adéquats.

Les enjeux éducatifs que le cours relève n'ont pas été suffisamment exploités et le cours en lui-même n'a jamais été apprécié à sa juste valeur.

Les enseignants devront rétablir leur position face aux médias, et aussi face aux arts. Cette tâche énorme leur revient parce que ce sont eux qui appliquent les nouvelles idéologies pédagogiques, et que c'est dans cette application qu'ils définiront mieux leur rôle.

Parmi plusieurs commentaires sur le rôle de l'enseignant dans le système éducatif, Porcher (1974) a écrit:

"Les enseignants (...) portent la responsabilité de la crise parce qu'ils sont restés figés dans leurs modèles anciens et n'ont pas su 'lire' les nouveaux média." (p. 32)

Des enseignants ont appliqué des notions reliées au cours d'art et communication bien avant qu'il soit officialisé. Tout changement futur devra aussi être initié par des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Abbey, David S. Now see hear! Applying communications to teaching. Ontario: The Ontario Institute for studies in education, 1973

Agar, M.H. The professional stranger, An informal introduction to ethnography. New-York: Academic Press Inc., 1980

Amidon, J.E., and Hough, J.B., dir. Interaction analysis: theory, research and applications. Addison-Wesley Publishing Company, 1967

Barkan, M., and Chapman, L.H. Guidelines for art instruction through television for the elementary schools. Indiana: National Center for School and Television, 1967

Chitty, Elizabeth, dir. Artists talk about technology. Toronto: ANNPAC-RACA, 1985

Cowle, Kevin, dir. Media education. Glasgow, Scotland: Media education conference, 1981

Direction générale du développement pédagogique. "Lexique", de la série Éléments de docimologie, Fascicule 2, 1985

Eisner, E.W. The art of educational evaluation. A personal view. Philadelphia, U.S.: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1985

Feldman, Edmund B. The artist. New-Jersey: Prentice Hall Inc., 1982

- Flanders, N.A. Analysing teaching behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., 1970
- Legendre, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Montréal: Librairie Larousse, 1988
- Lemerise, Suzanne. L'enseignement des arts: liens avec la technologie post-moderne 1965-70. (miméo)
- Pelfrey, Robert H. Art and Mass Media. New-York: Harper & Row Publishers, 1985
- Ploghoft, M.E. and Anderson, J.A. Teaching critical television viewing skills. An integrated approach. Illinois, U.S.A.: Charles C. Thomas, Publisher, 1982
- Porcher, Louis. L'école parallèle. Paris: Librairie Larousse, 1974
- Résumés des programmes d'études. Laval: Commission scolaire des Mille-Iles, année scolaire 1987-1988
- Rapport de la Commission d'enquête sur les arts au Québec, Montréal: Editeur Officiel du Québec, tome 11, août 1968
- Sless, David. Learning and visual communication. New-York: John Wiley & Sons Inc., 1981
- Spradley, James P. and McCurdy, David W. The cultural experience. Ethnography in complex society. Chicago: Science research associates Inc., 1972
- Stake, Robert, dir. Evaluating the arts in education. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1975
- Vallance, Elizabeth Jean. "Aesthetic criticism and curriculum description." Ph. Dissertation, Stanford University, juillet 1975

Articles

- Bamberger, J. "Learning as reflective conversation with materials: Notes from work in progress." Art Education, 1983, 36 (2), pp 68-73
- Baxter, Laurie A. "Interview with Vincent Lanier." Revue canadienne d'éducation artistique, 1989, 16(2), pp. 87-100
- Bersson, Robert. "Why art education lacks social relevance: A contextual analysis." Art Education, juillet 1986, 39(4), pp. 41-45
- Bersson, Robert D. "The use of participant observation in the evaluation of art programs." Studies in art education, 1978, 19(2), pp. 61-67
- Carpenter, C.R. "The newer media and education in the arts." in Final report of the uses of newer media in art education project, pp. 8-16. Dirigé par Vincent Lanier. Washington: National Art Education Association, 1966.
- Emery, Lee. "Believing in artistic making and thinking." Studies in art education, 1989, 30(4), pp. 237-248
- Goldin, Amy. "Art and technology in a social vacuum." Art in america, 1972, mars-avril, no. 2, pp.46-51
- Huysecom, Wim. "Les arts plastiques et la communication." Vision 17, 1975, pp. 19-21
- Huysecom, Wim. "Directions futures." Art education in Québec, Vol. 1, 1978, pp. 46-53
- Kfourri, Celim. "Communication, art ou technique?." Vision 16, 1974, p. 19
- Lancaster, John. "Art education and the importance of materials." Studies in art education, 1974, 15 (3), pp. 40-43

Lanier, Vincent. "Newer media and the teaching of art."
Art Education, 1966, 19 (4), pp. 6-8

London, Barbara, "Video: its context." in Video by artists
2, pp. 16-30. Dirigé par Elke Town. Toronto: Art
Metropole, 1986

Quirke, Lilian, "The moon and the Grass roots."
Art Education, 1966, 19 (4), pp. 15-19

Rist, Ray C. "On the relations among educational research
paradigm: from disdain to detente." National Institute
of Education, Washington, D.C., pp. 42-49

Illustrations en annexe F

Hervé Fischer, Montréal: Ministère des affaires culturelles,
1981

Ecrans politiques, Montréal: Musée d'art contemporain, 1985

ANNEXE A
DEFINITIONS DE QUELQUES TERMES

ACTUALITE

Ensemble d'événements à caractère social influençant à différents niveaux les pensées et le comportement des individus.

AUDIOGRAPHIE

Procédés d'enregistrement du son

CLASSE

Peut être utilisé soit pour désigner le lieu où se donne un cours, soit pour désigner le groupe d'élève en tant qu'entité.

COURS

Ensemble de leçons portant sur une discipline donnée; aussi terme utilisé pour chacune de ces leçons, pour une heure d'enseignement (2)

IMAGE

"Réaction qui s'établit entre le spectateur et une ou plusieurs caractéristiques de l'image...peut-être une relation de transformation du message iconographique en systèmes d'opérations mentales (4)"

les MEDIAS, les MEDIAS DE MASSE

Moyens de communication par les masses dominés par l'industrie cinématographique, la télévision, et les maisons d'enregistrement, mais incluant aussi la télévision payante, les postes de télé locaux, les magazines illustrées, les journaux, les best-sellers destinés à la communication de masse, les jeux vidéo les plus récents, la vidéo, les systèmes d'ordinateur hardware et software, les affiches publicitaires (3).

OUTIL

Objet fabriqué qui sert à agir sur la matière, à faire un travail. Aussi: instrument, machine, appareil. (1)

OUTIL MEDIATIQUE

Instrument de travail, appareil relatif aux médias, utilisé pour transformer, pour s'exprimer, ou pour créer une image (exemples: une page de revue, un moniteur, un objectif macro, un appareil photo...)

PERIODE

Quoique ce terme soit un anglicisme dans certains cas, il est tout de même utilisé ici pour désigner une heure d'enseignement.

PRODUCTION MEDIATISEE, OEUVRE MEDIATISEE

Ouvrage, ensemble des oeuvres d'un auteur, diffusé par les médias(1)

SITUATION PEDAGOGIQUE

Vue d'ensemble de la triade enseignant-élèves-contenu dans un milieu donné (2).

TECHNIQUE

(adjectif) Qui concerne les procédés de travail et d'expression plus que l'inspiration.

(n.f.) Ensemble de procédés employés pour produire une oeuvre ou obtenir un résultat déterminé (1). Il s'agit en fait d'un savoir-faire pratique, d'un ensemble de procédés et de manières de faire utilisées en vue d'atteindre un but précis (4).

TECHNOLOGIE

Du grec tekne: art. Le terme est souvent confondu avec technique. Technologie est plutôt un ensemble de techniques nées de par- et d'adaptant à- l'environnement et la conjoncture politique et économique. L'Encyclopédie du Canada définit le terme ainsi: "Ensemble des connaissances, des outils et de l'équipement utilisés par les membres d'une société pour convertir des objets physiques (comme les ressources naturelles) en produits qui leur sont utiles (5)

TECHNOLOGIE EDUCATIVE

"Branche de l'éducation centrée sur la conception et l'utilisation de messages et de supports physiques qui conditionnent les situations pédagogiques et le processus d'apprentissage." (2)

TECHNOLOGIQUE

Relatif à un système d'application de connaissances par l'entremise de matériaux divers.

UNITE MEDIATIQUE

Elément isolé à inclure à un média et véhiculant l'oeuvre: une diapositive, un film, une vidéocassette, un vidéodisque, un article dans un journal, une bande sonore, une disquette, ...

VIDEO

du latin video, signifie "je vois".

(adjectif) "Qui concerne l'enregistrement des images et des sons et leur retransmission sur un écran de visualisation.

(nom) "Abréviation de vidéoophonie, technique qui permet d'enregistrer l'image et le son sur un support magnétique au moyen d'une caméra de télévision et de les retransmettre sur un écran de visualisation."

VIDEOGRAPHIE

procédés d'enregistrement des images et des sons

Sources:

- (1) Paul Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Montréal : Les Dictionnaires Robert- Canada S.C.C., 1989
- (2) Renald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal: Librairie Larousse, 1988
- (3) Woman and the media: New Video, New Voices 4, Oberlain College Bulletin, Volume XLI, Supplément, 1983-84, p. 3.
- (4) Léandre Coudray, Lexique des sciences de l'éducation (Paris: Editions ESF, 1973)
- (5) Encyclopédie du Canada, s.v. "technologie"

ANNEXE B

DESCRIPTION DU CONTENU DU PROGRAMME

3.1 Répartition du contenu

Le contenu du programme est réparti en deux cycles et cinq degrés. Le second cycle comporte deux volets.

Volet A — ARTS PLASTIQUES					
	premier cycle		second cycle		
Programme:	114	214	314	414	514
Degrés:	sec I	sec II	sec III	sec IV	sec V
 Volet B — ARTS PLASTIQUES/COMMUNICATION					
	second cycle				
Programme:	324	424	524		
Degrés:	sec III	sec IV	sec V		

— Les volets

Le volet A correspond à l'ancien programme en arts plastiques 110-210-310-412-512 tandis que le volet B correspond à l'ancien programme en arts plastiques/moyen de communication de masse 320-422-522.

Pour chacun des volets, les orientations générales et la structure du contenu sont les mêmes; le processus d'apprentissage et la démarche pédagogique sont identiques, de même que l'objectif global et les modules. C'est au niveau du contenu de chaque module — l'objectif général, les objectifs terminaux et intermédiaires, ainsi que les éléments s'y rattachant — que chacun des volets prend sa spécificité.

Le volet A — arts plastiques — est surtout fondé sur l'utilisation des techniques issues d'une longue tradition, tandis que le volet B — arts plastiques/communication — fait davantage appel à des techniques plus récentes et particulièrement utilisées aujourd'hui dans les différents secteurs de la communication de masse.

Par exemple, l'élève inscrit au volet A utilisera surtout le dessin, la peinture, la sculpture et les métiers d'art et étudiera certaines œuvres correspondant à ces formes d'art.

Celui qui s'inscrit au volet B utilisera, de plus, des moyens comme la photo, le cinéma et la télévision, tout en se familiarisant plus particulièrement avec l'histoire des images produites dans la communication de masse.

source: Direction générale du
développement pédagogique
(MEQ) Mars 1982

art & communication

4^e sec.

Code: 180-424

L'objectif global du programme d'art et communication vise le développement du sens esthétique par «le faire» et «le voir».

C'est un cours d'arts plastiques axé sur certains moyens de communication tels que la photographie, le cinéma d'animation et le graphisme.

C'est par le dessin, la peinture, la caméra et la ciné-caméra que l'élève apprend à mieux se connaître et à connaître le monde.

Il développe sa mémoire, son sens d'observation et d'invention pour exécuter des travaux à deux et à trois dimensions.

L'élève est initié au monde de la photographie en noir et blanc. Il apprend à utiliser un appareil photographique et à travailler en laboratoire. Il peut aussi identifier les grandes étapes du cheminement de l'image photographique.

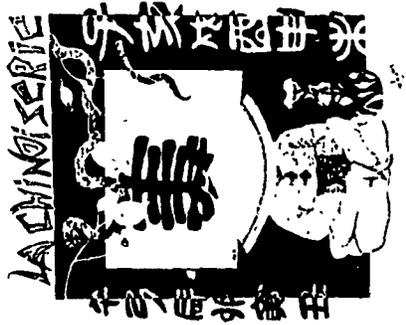
L'élève est initié au monde du cinéma d'animation. Il apprend à utiliser une ciné caméra. Il participe aux différentes étapes de réalisation d'un film («scénarisation», découpage technique, etc.)

Il peut aussi identifier les grandes étapes du cheminement de l'image cinématographique.



Nombre de crédits: 4
Heures/année: 100

ANNEXE C



ART & COMMUNICATION

Planification des évaluations sommatives

Unité 1: Photo

L'élève est capable d'employer le langage photographique.
Il peut réaliser des photos, des photogrammes, des agrandissements, etc.

Unité 2: Cinéma et/ou télévision

L'élève est capable d'employer le langage cinématographique et/ou télévisuel, et peut contribuer à la réalisation d'un film et/ou d'une émission de télévision.

Unité 3: Graphisme

L'élève est capable de réaliser des travaux graphiques et tridimensionnels.

Il sait respecter les coordonnées spécifiques à la communication visuelle.

Unité 4: Éléments théoriques

La perception des éléments du langage de la communication visuelle.

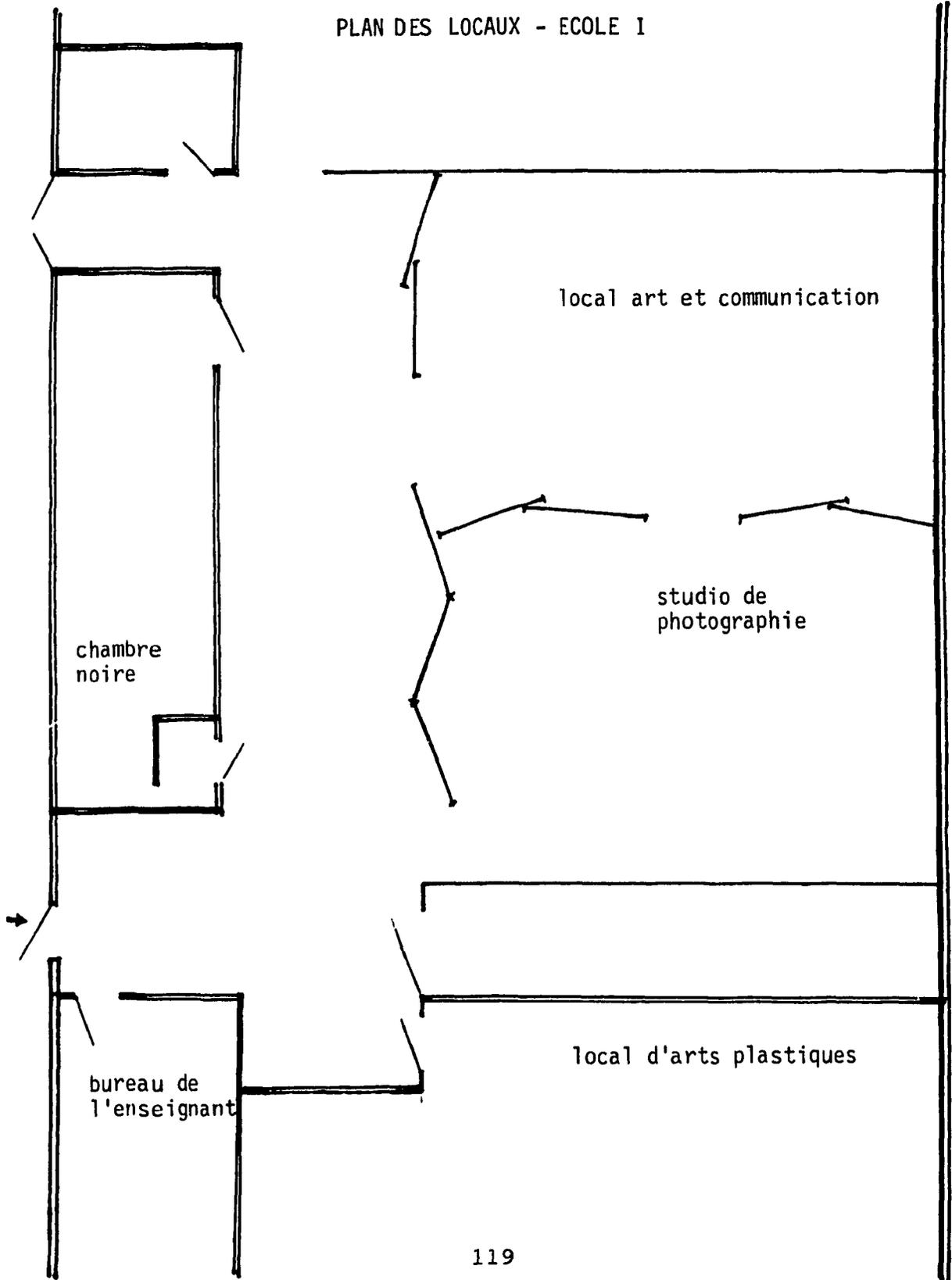
Le savoir.

Le module Art et Société.

CALENDRIER-ÉTAPES					
%	1	2	3	4	5
UNITÉ 1 20%					
UNITÉ 2 30%					
UNITÉ 3 40%					
UNITÉ 4 10%					

A N N E X E D

PLAN DES LOCAUX - ECOLE I



storyboard maquette

ANNEXE E

KEN.

Vidéo

PLANS

Audio

Attention
pour fondu
1 sur 2



Fondu lent

Fondu sur 2

Attention
pour fondu
5 sur 1



Fondu rapide

Fondu sur 1

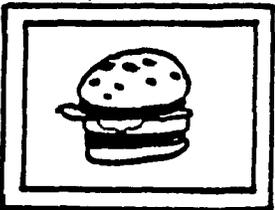
Attention
cam. 2



coupure franche

Prends 2

Attention
cam. 1



coupure franche

Prends 1

Attention
cam. 2



coupure franche

Prends 2

Attention
pour fondu
2 sur 3



Fondu rapide

Fondu sur 3

Attention
cam. 1



coupure franche

titre

A FORCE de... PAUL GAGUIN qui
PARLE

* photo 3 au verso

A FORCE de boire... de MANGER
7 des cochonneries.

* photo 13 au verso

On vient qu'LE cas... Annuit.
A FORCE d'ÊTRE... nous tenons à terre

On devient de Plus... Plus grave
Pis c'est comme... UNE FILLE NASSI..

A FORCE d'entendre... nos parents nous.
On met des... Le Fond de culotte.

Storyboard maquette

Léon 3

sq.

M.T.N.

Vidéo

Audio

prends 3

Attention
cam. 1



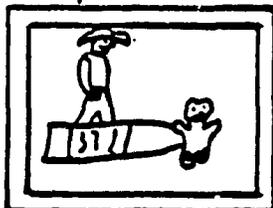
coupure franche

* photo 23 au verso

Assis sa barbe... sur tes principes

prends 1

Attention
cam. 2



coupure franche

Assis dans tes... salle de toilette.

prends 2

Attention
cam. 1



coupure franche

Assis dans un coin... sur ton lazyboy.
Assis en bas... sur l' bord d'un lavabo.

prends 1

Attention
cam. 3



coupure franche

Assis devant l' gouvernement... ton bureau.

prends 3

Attention
pour fondu.
3 sur 2



fondu moyen

* photo 19 au verso

Assis avec une mioille... même pas.
On s'est rencontré simplement...

fondu sur 2

Attention
cam. 3



coupure franche

Assis d'un parc... Assis d'un rue.

prends 3

Attention pr fondu
cam. 1



Assis toi héé... t'as d'im poches.
Pis c'est comme ça que...

storyboard maquette

Feuille 2

MIN.

Vidéo

Audio

Prends 1

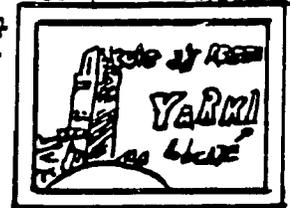
Attention
cam. 2



coupure franche

Prends 2

Attention
pour fondu
2 sur 3



Fondu sur 3

Fondu sur 3

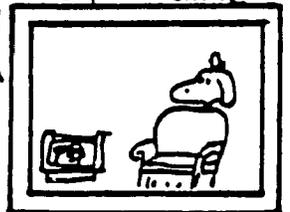
Attention
cam. 1



coupure franche

Prends 1

Attention
cam. 2



coupure franche

Prends 2

Attention
cam. 1



coupure franche

Prends 1

Attention
cam. 2



coupure franche

Prends 2

Attention
cam. 3



coupure franche

Assis d'un club... n'avait plus l' dos.

Ca fait oudrès... qu'allez t'comber.
Pis c'est comme ça... une fille aussi.

Assis d'un char... un peu partout.

Dans un salon... devant un café.
Assis s'ès genuux... califourchon.

Assis carré... pendant grand messe.
Assis toe li... qui reste debout.

Assis toe dést... me j'veux me l'ver.
Bien assis nu

Assis sur ta sécurité... plus test callé.

3

*photo 21 au verso

123

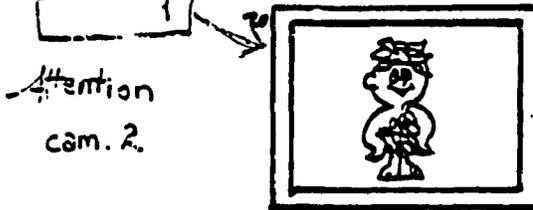
Storyboard maquette

Parle 21

MIN.

Vidéo

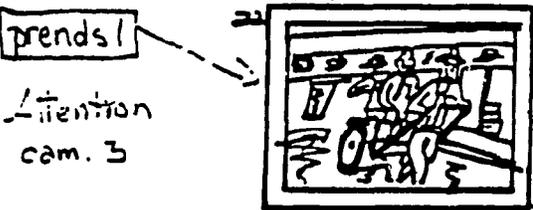
Audio



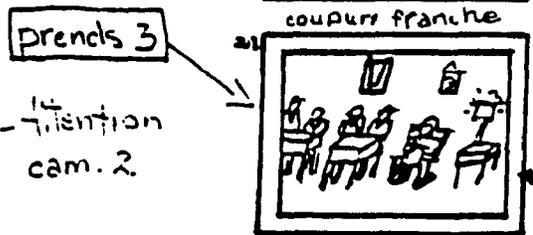
Pis c'est comme ça que...



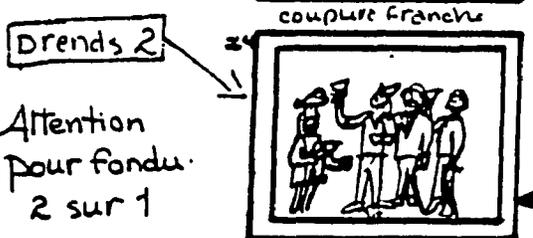
ENCORE ASSIS POUR ÉTUDIER.
ENCORE ASSIS POUR TRAVILLER.



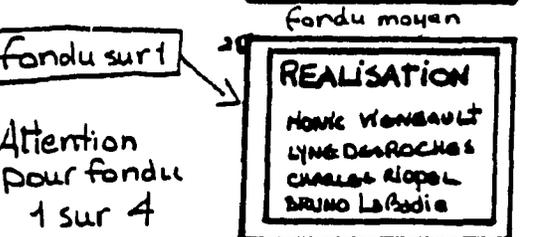
ENCORE ASSIS POUR TE REPOSER.
ENCORE ASSIS POUR VOYAGER.



Assis souvent, Assis longtemps
Assidument, assis tout le temps.

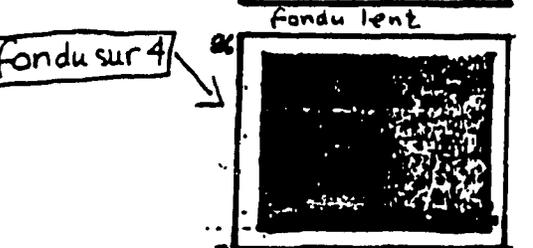


Assis s'es progrès d'la technique
tu finis s'a chaise électrique.
Assis... Assis beaucoup...



Monic Vignault

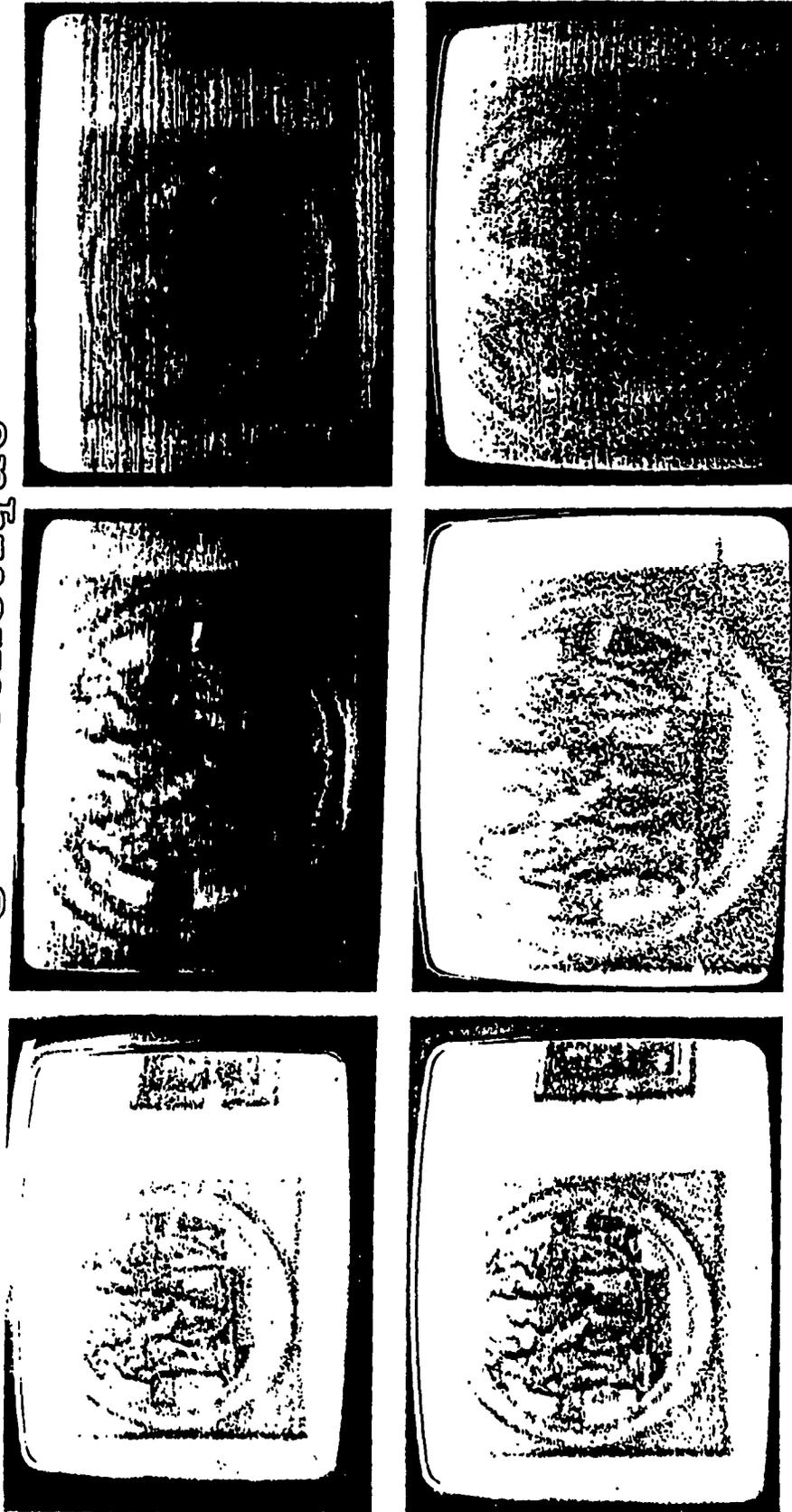
Lyne Desroches 11-2-60



Bruno Labodie

Parle Regard

Hygiène des chefs-d'oeuvre:
un chef-d'oeuvre du Musée du Louvre
change d'esthétique



Expériences de presse franco-allemande, 1977-1978

Les mass-media constituent le support «naturel» (1) de la communication sociale, une surface sur laquelle intervient l'artiste pour en questionner les structures et les valeurs, mais aussi pour sortir du ghetto artistique et entrer en contact avec le public large auquel on veut s'adresser. Depuis longtemps des artistes s'y essaient. Dans ces expériences, sur le thème de la vie quotidienne, Hervé Fischer a organisé des échanges de journalistes, de faits divers et de pleines pages d'information locale entre des grands journaux provinciaux français et allemands: «L'Indépendant» de Perpignan et la «Hannoversche Allgemeine Zeitung» à Hanovre (sept. 77 et janv. 78), «Le Provençal» à Marseille, et le «Hamburger Abendblatt» à Hambourg (janv. 78), «L'Indépendant» de Carcassonne et le «Rottaler Anzeiger» à Eggenfelden (juin 78).
«Comme si un habitant de Perpignan, sachant brusquement lire l'allemand, lisait la page d'information de la vie locale à Hanovre la veille, ou comme si avaient eu lieu la veille à Perpignan exactement les mêmes faits divers qu'à Hanovre.» (H.F.)

Échanges d'articles d'information locale entre l'-Hannoversche Allgemeine Zeitung (Hanovre) et l'-Indépendant (Carcassonne), puis entre le «Hamburger Abendblatt» (Hambourg) et «Le Provençal» (Marseille)

BARBARA KRUGER

Née en 1945 à Newark, New Jersey.
Étudie à la Syracuse University, New York (1967-1968); Parsons School of Design, New York (1968-1969); School of Visual Arts, New York (1968-1969).
Vit à New York.

Principales expositions personnelles

Artists Space, New York (1974); Franklin Furnace, New York (1979); P.S.1, Long Island, New York (1980); Larry Gagosian Gallery, Los Angeles (1982,1983); Annina Nosei Gallery, New York (1983,1984); Le Nouveau Musée, Villeurbanne, France; Kunsthalle, Bâle (avec Jenny Holzer); Biennale de Sydney, Australie; Yajima/Galerie, Montréal (1984); Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles (itinérante) (1985).

Principales expositions collectives

Whitney Biennial, Whitney Museum of American Art, New York (1973); *19 Emergent Artists*, Guggenheim Museum, New York (1981); Documenta 7, Kassel, R.F.A.; Biennale de Venise, Venise; *Images Scavengers*, I.C.A. Boston (1982); *Contra-Media*, Alternative Museum, New York; *Whitney Biennial*, Whitney Museum of American Art, New York; *Photography Used in Contemporary Art*, The National Museum of Modern Art, Tokyo (1983); *Private Symbol/Social Metaphor*, Biennale de Sydney, Australie; *Sexuality and Representation*, Institute of Contemporary Art, Londres, (1984); *Subjects and Subject Matter*, London Regional Art Gallery, Ontario (1985).

