

Six méthodes dialogiques pour développer l'aperception en situation d'appréciation d'image

Six dialogical methods to develop apperception in image appreciation situations

Seis métodos dialógico para aumentar a apercepção em situações de apreciação de imagens

DOI: 10.5965/25944630922025e6966

Myriam Lemonchois

Institution: Université du Québec à Montréal

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9287-2668>



Licenciante: *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License**.

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina



UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 10/03/2025

Approuvé le : 12/05/2025

Publié le : 01/06/2025

Résumé

La recension des méthodes d'appréciation d'images depuis le 15^e siècle, montre que toutes les théories éducatives, même les plus récentes, séparent les situations de création et d'appréciation. Pour donner une cohérence à l'éducation artistique, nous proposons de définir les situations de création et les situations d'appréciation, selon une même logique propre aux arts : la « réflexion artistique » produit un « jugement créatif et esthétique », propre aux artistes mais aussi aux critiques d'art actuel ou à d'autres professionnels du domaine des arts. Dans cet article, nous proposons de repenser six méthodes dialogiques identifiées dans les théories actuelles de l'éducation, pour les adapter à l'éducation artistique, en se limitant à l'aperception, la première étape d'une démarche d'appréciation.

Mots clés : Appréciation des images. Méthodes dialogiques. Aperception.

Abstract

The review of image appreciation methods since the 15th century shows that all educational theories, even the most recent, separate creation and appreciation situations. To give coherence to artistic education, we propose to define creation situations and appreciation situations, according to the same logic specific to the arts: "artistic reflection" produces a "creative and aesthetic judgment", specific to artists but also to contemporary art critics or other professionals in the arts field. In this article, we propose a redesign of the six dialogic methods identified in current educational theories, to adapt them to artistic education, by limiting ourselves to apperception, the first step in an appreciation process.

Keywords: Image appreciation. Dialogical methods. Apperception.

Resumo

A revisão dos métodos de apreciação de imagens desde o século XV mostra que todas as teorias educacionais, mesmo as mais recentes, separam as situações de criação e apreciação. Para dar coerência à educação artística, propomos definir as situações de criação e as situações de apreciação, segundo a mesma lógica específica das artes: a "reflexão artística" produz um "julgamento criativo e estético", próprio dos artistas, mas também dos críticos de arte contemporânea ou de outros profissionais do campo das artes. Neste artigo, propomos uma reformulação dos seis métodos dialógicos identificados nas teorias educacionais atuais, para adaptá-los à educação artística, limitando-nos à apercepção, primeiro passo de um processo de apreciação.

Palavras-chave: Apreciação de imagem. Métodos dialógicos. Apercepção.

¹ Professeure honoraire en didactique des arts, Université de Montréal, ses recherches portent sur l'histoire de l'éducation artistique, les méthodes d'enseignement des arts plastiques et les interventions d'artistes dans les écoles.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-8543>

E-mail: Myriam.lemonchois@umontreal.ca

1 Introduction

Dans l'éducation artistique, la séparation entre création et appréciation date du 15^e siècle (Baxandall, 1986) et dure de nos jours. La séparation a de très nombreux impacts sur l'éducation artistique, en particulier sur l'appréciation des images : 1) la création est enseignée uniquement à ceux qui veulent être artistes, et l'appréciation des œuvres d'art, seulement aux amateurs qui ont un intérêt pour l'art ; par conséquent, dans les milieux scolaires, l'appréciation des images est prescrite plutôt que celle des œuvres d'art, et elle ne vise pas le développement de compétences artistiques, seulement celui de la culture générale ; 2) l'appréciation des œuvres d'art est donc réservée à ceux qui ont, comme il est écrit dans le répertoire québécois de compétences de l'agent d'artiste (Ministère de l'Éducation, 2002), une « qualité » : « l'amour de l'art » ; 3) pour ceux qui n'ont aucun intérêt pour l'art, l'éducation morale est prescrite, en partant de l'hypothèse qu'elle a le même objectif pédagogique que l'éducation artistique : dans l'éducation morale religieuse, le développement de « l'âme » (Vergerio, 1404) ; dans l'éducation morale laïque, « l'examen et l'interprétation » des « manières de penser, de ressentir et d'agir qui unissent des individus en collectivités » (Ministère de l'Éducation, 2024, p. 11).

La recension de la littérature (Lemonchois, accepté) montre que dans les recherches sur l'enseignement des arts, les méthodes d'appréciation des images, y compris des œuvres d'art, sont des méthodes conçues à l'origine dans d'autres domaines que les arts, la littérature, la communication visuelle, etc., par conséquent par des chercheurs qui ont de la culture générale et déclarent un amour de l'art, mais dont on ne questionne jamais les compétences artistiques, leur intérêt pour l'art suffisant pour définir des méthodes d'appréciation.

Au Québec, dans les documents de programme actuels (Ministère de l'éducation, 2024), l'appréciation est désormais reconnue plus importante que la création, parce qu'elle développe une compétence commune à toutes les disciplines : le jugement critique. Quand les documents de programme mettent en exergue l'appréciation, la séparation entre création et appréciation met l'éducation artistique en

danger, parce qu'elle est traditionnellement axée sur la création, et la priorité donnée à l'appréciation, développée avec des objectifs autres qu'artistiques, amène à concevoir des cours d'art où la majeure partie du temps est consacrée à des apprentissages dans d'autres disciplines, telles les langues ou les sciences sociales, avec méthodes propres à ces disciplines, bien souvent la lecture individuelle suivie de l'interprétation en groupe ou le recueil de réactions spontanées partagées et critiquées en groupe.

De nos jours, dans le domaine des arts, la séparation a disparue depuis plusieurs décennies, quand un artiste est appelé à résider dans un territoire afin de créer une œuvre, son appréciation du territoire in situ est jugée essentielle, parce qu'elle est une appréciation, propre à l'artiste, qu'aucun autre professionnel n'a. L'artiste est appelé à intervenir in situ pour créer mais aussi apprécier avec un « œil d'artiste », avec un jugement artistique, propre au domaine des arts.

Le domaine des arts, mais aussi une grande partie de la société civile, reconnaît désormais la réflexion artistique de l'artiste, aussi bien, dans des situations de création que dans les situations d'appréciation. Afin de concevoir l'éducation artistique avec cohérence, l'article propose tout d'abord de définir le jugement issu de la réflexion artistique, comme un jugement créatif et esthétique, puis de reconcevoir six méthodes actuelles d'appréciation des images, en adoptant une démarche identique à celle de la création, soit une démarche trois étapes, des activités de recherche d'idées, puis des activités d'élaboration et de partage. La reformulation des six méthodes se limitent ici à la présentation d'activités pour la première étape, pour développer l'aperception.

2 Le jugement créatif et esthétique

De nombreuses recherches dans le domaine des arts définissent la réflexion artistique de l'artiste, en s'inspirant de Kant (1787/2019), cependant uniquement en création. La théorie de Kant est interprétée différemment dans les théories actuelles de l'éducation, et elles prescrivent un même jugement critique dans tous les domaines, y compris les arts.

Tous les jugements critique d'œuvres d'art ne sont pas des jugements créatifs.

Le jugement du critique d'art est créatif quand sa lecture permet de développer une réflexion artistique, qui, par exemple, amène à se questionner sur la définition de l'art, ou sur son rôle dans la vie quotidienne etc. Le jugement du critique d'art professionnel est comme celui de l'artiste, issu d'une réflexion artistique : c'est un jugement créatif et esthétique. Le terme « créatif » associé au jugement, permet de concevoir les situations d'appréciation avec la même logique que les situations de création, et ainsi de donner une cohérence interne à l'éducation artistique.

Les interprétations de Kant dans la majorité des documents actuels de l'éducation reposent sur trois termes : « sensibilité », « imagination » et « culture », qui sont des trois termes polysémiques, définis différemment, dans les toutes théories de l'éducation. Les termes sont donc source de confusion entre les théories, amenant des objectifs philosophiques actuels mis en application avec des méthodes traditionnelles. C'est pourquoi nous proposons de ne reprendre de Kant que l'axiome sur lequel repose sa théorie : il faut apprendre à penser par soi-même, et ensuite apprendre penser avec et pour les autres. L'axiome de Kant est à mettre en exergue dans le domaine artistique, parce qu'il est fondamental pour créer, de développer la pensée par soi-même, avant d'examiner et interpréter les idées des autres, avant de penser avec et pour eux.

Kant (1787/2019) donne une description des étapes du jugement, qui permet de définir les étapes des apprentissages artistiques, aussi bien en situation de création, qu'en situation d'appréciation : 1) une première étape d'« aperception », pour développer la pensée par soi-même et initier une réflexion artistique, « créative », parce que ne reposant que sur des intentions personnelles, une pensée par soi-même ; 2) une deuxième étape, pour élaborer un jugement grâce aux autres, en sélectionnant les ressources, selon leur pertinence pour le développement des intentions personnelles dans la réflexion artistique ; et, 3) une dernière étape pour partager un « jugement créatif et esthétique », dans une œuvre d'art ou un texte de critique : un jugement qui est « créatif », parce qu'il repose sur des intentions personnelles ; et « esthétique », parce que l'œuvre d'art et le texte du critique d'art initient au lecteur une réflexion artistique, qui exige de lui de faire appel à la pensée par soi-même. Limitée à son axiome, et ne reposant donc pas sur l'interprétation de termes polysémiques, la définition de jugement de Kant permet de donner une cohérence à l'éducation artistique. En appliquant ce principe, l'article propose de

(re)concevoir les six méthodes dialogiques actuelles inspirées par Kant : la dialogie métaphorique, la dialogie récitative, la dialogie pragmatique, la dialogie maïeutique, la dialogie intertextuelle et la dialogie commémorative.

3 Six méthodes dialogiques pour apercevoir les images

Les méthodes dialogiques actuelles sont conçues dans d'autres disciplines que les arts, par conséquent, elles négligent, une compétence fondamentale en art : l'aperception. L'aperception exige le développement d'une pensée par soi-même uniquement, pour initier une réflexion artistique à partir d'intentions personnelles.

L'aperception : c'est une expérience perceptuelle plus adéquate, plus précise et plus coûteuse qu'une situation normale ne l'implique, avec un plus grand degré de renforcement subjectif de l'expérience (Meier, 1933 et 1936) ; c'est « renverser le visible en voyant » quand « tout se passe comme si mon pouvoir d'accéder au monde et celui de me retrancher dans les phantasmes n'allaient pas l'un sans l'autre » (Merleau-Ponty, 1964, p. 23). L'engagement de la personnalité est essentiel dans une situation d'aperception, mais il est difficile à définir, encore plus à obtenir : il dépend de chaque personne et exige un consentement délibéré de sa part.

Dans la recension de la littérature (Lemonchois, accepté), seulement trois des six dialogies sont conçues pour l'aperception, de plus, elle est jugée un simple état d'esprit irréfléchi. Dans cet article, les six méthodes dialogiques sont adaptées à l'étape d'aperception : la dialogie métaphorique, la dialogie récitative, la dialogie pragmatique, la dialogie maïeutique, la dialogie intertextuelle et la dialogie commémorative. J'ai d'abord conçu les méthodes de manière empirique, en les améliorant, au fur et à mesure de mes cours de didactique des arts plastiques, durant plus de dix ans, auprès de futurs enseignants généralistes, au primaire, et, ensuite, je les ai ensuite théorisées à la lueur de diverses lectures.

3.1 La dialogie métaphorique

La dialogie métaphorique a pour objectif d'initier une réflexion artistique grâce à des « métaphores vives » (Ricoeur, 1975). Cette affirmation peut être différemment comprise : le terme « métaphore » est polysémique ; il peut être confondu avec le terme « analogie ».

Le terme « analogie » répond à la définition de l'imagination par Descartes (1637/2016) : un simple état d'esprit qui amène à l'insu de la volonté à faire des associations entre des perceptions et des ressentis. La première étape d'une démarche d'appréciation de l'éducation sollicite une dialogie analogique pour amener les élèves à faire des liens entre ce qui est examiné et ressenti. La dialogie analogique est jugée sans importance parce qu'elle ne sollicite pas de facultés intellectuelles : le seul geste de l'enseignant consiste à donner du vocabulaire pour permettre aux élèves de mettre des mots sur leur état d'esprit, dit cognitif et affectif (Lemonchois, accepté).

Kant (1881/2019) rejette la définition de Descartes et propose de reconnaître l'imagination comme, non pas un état d'esprit associatif par automatisme, mais une faculté de penser « synthétique et constructive », qui, lorsqu'elle s'exerce de manière volontaire, comme pensée par soi-même, permet une « appréhension », qui génère des intuitions et initie une réflexion. L'imagination est synthétique, pour la méthode, le terme « métaphore » convient mieux que le terme « analogie ». Le terme « métaphore » étant polysémique, il nécessite une qualité pour le caractériser. La métaphore dans un poème n'est pas la métaphore dans un texte publicitaire. Le terme « vie » dans l'expression « métaphore vive » (Ricoeur, 1975) permet de rappeler la qualité propre à la métaphore dans un poème ou dans une œuvre d'art, qui est le fruit d'une aperception délibérée. L'analogie est spontanée et irréfléchie, l'intelligence artificielle fonctionnant de manière binaire, peut en faire de nombreuses. La métaphore vive exige d'exercer son imagination comme une faculté de penser. La dialogie métaphorique a pour but d'amener l'élève à initier une réflexion par lui-même.

La métaphore en arts visuels est définie comme une métaphore visuelle. Le philosophe Monroe C. Beardsley (1958) a largement contribué à la définition de la « métaphore visuelle » (Callaway, 1986). La recherche sur la métaphore visuelle a pris de l'ampleur dans les années 1960, avec le développement des techniques d'information et de communication, et au financement de la recherche qu'il a engendré, par exemple, dans les départements de linguistique pour financer la recherche sur la métaphore

visuelle et ses impacts afin de développer des outils numériques de création d'image. À la fin des années 1960, deux chercheurs en communication, J. Debes (1969) et D. Dondis (1973) créent un champ de recherche consacré à la « métaphore visuelle », qu'ils appellent « littéracie visuelle ». La recherche de la littéracie visuelle est inspirée par les théories des langues et de la communication, elle est axée sur le produit, la métaphore visuelle : les recherches étudient la réception.

Dans la documentation actuelle, les dialogues métaphoriques sont conçues en reprenant la définition de la « métaphore visuelle » issues des théories de la communication visuelle, ou en donnant une définition précise de l'élément de langage, appelé « symbole ». Par conséquent les méthodes issues de la littéracie visuelle sont souvent des recettes de production spontanée et irréfléchie d'analogies ou de symboles, en associant deux lexiques, un lexique visuel pour décrire les apparences, et un lexique issu des recherches en psychologie, pour décrire des ressentis. La dialogue analogique est une méthode associative entre deux termes, qui exige une compétence analogique, identique à celle de l'intelligence numérique qui fonctionne de manière binaire. La dialogue analogique ne fait pas appel à un engagement de la personnalité ; l'imagination n'est pas sollicitée de manière délibérée pour initier une réflexion poétique et produire des « métaphores vives » (Ricoeur, 1975).

Le terme « symbole » répond à la définition de l'imagination synthétique, cependant il n'en est que le produit. Par ailleurs, le terme « symbole » est polysémique, énoncé dans un objectif dit « pédagogie », il amène à formuler des objectifs pédagogiques, interprétable de multiples manières. La recension de la littérature montre, que le problème n'est pas la définition du terme « symbole », mais l'absence de méthode pour développer la réflexion artistique durant l'aperception, parce qu'elle est jugée un simple état d'esprit involontaire, à la fois organique et affectif. La métaphore vive (Ricoeur, 1875) n'est pas qu'un élément de langage, elle est source de réflexion artistique, tout comme le concept scientifique est pas qu'un élément de langage et, il est source de réflexion scientifique. La dialogue métaphorique en situation d'aperception est essentielle, et doit être conçue comme une méthode exigeant une réflexion artistique.

Dans le cadre de mes cours, pour favoriser les métaphores vives, je me suis inspirée des nombreuses consignes de création poétique, conçues depuis les années

1960 en France, dans le cadre du mouvement appelé l'OULIPO (« l'ouvroir de littérature potentielle »), qui a été fondé, entre autres, par le poète Raymond Queneau, pour étudier et diffuser les méthodes de création poétique. Les travaux de l'Oulipo et de manière générale, les recherches en création littéraire dans les facultés d'art sont plus utiles pour concevoir des dialogies métaphoriques, parce qu'elles étudient uniquement les métaphores vives (Ricoeur, 1975), que les recherches dans les facultés de langue et de communication, qui ont des définitions polysémiques des termes « métaphore » et « symbole », qui engendrent des recherches souvent très éloignées des arts.

Pour concevoir des méthodes dialogiques générant des métaphores vives, il est nécessaire de changer de cadre de référence et de sortir le leur du domaine des langues, de la littérature et de la communication visuelle, pour revenir à celui des arts, entre particulier celui de la création littéraire, qui est un domaine constitué en discipline d'enseignement et de recherche, depuis bientôt plus de cent ans, et par conséquent riche de diverses méthodes dialogiques métaphoriques, pour amener à formuler des intuitions poétiques dans des métaphores vives. L'OULIPO et d'autres centres de recherche dans le domaine de la création littéraire sont de lieux de ressources essentielles pour la conception de dialogies métaphoriques, mais aussi pour les dialogies récitatives.

3.2 La dialogie récitative

La dialogie récitative génère des « récits ». La dialogie récitative n'est pas qu'une dialogie « narrative ». En musique, un « récit » est un extrait de musique particulier : il est « très court mais saisissant » (Marliave, 1925, p. 71). Dans les approches actuelles de l'éducation sociale, le terme « récit » est peu employé et le terme « narration » est récurrent.

Le terme « narration » est issu des recherches en langues, mais aussi des recherches en éducation de Lev Vygotsky, un psychologue de l'URSS, dont le psychologue américain, Jerome Bruner a traduit en anglais les recherches depuis la fin des années 1950². Selon Bruner (1985), trois types de pensée contribuent à

² Malgré la guerre froide, en 1957, les États-Unis et l'URSS au sein de l'Unesco se sont accordés pour adopter le même programme éducatif et culturel : le *Projet majeur relatif à l'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident. 1957-1966*. En 1966,

l'élaboration d'un jugement : tout d'abord, une « pensée pragmatique » qui se présente spontanément et de manière irréfléchie ; puis une « pensée séquentielle » qui construit de manière réfléchie le jugement ; et au final, une « pensée narrative », qui est à la fois pragmatique et séquentielle (Bruner, 1985). La définition de Bruner (1985) rejoint la définition de l'entendement de Descartes, en ajoutant juste en fin, une dialogie narrative associative entre les produits d'un état d'esprit pragmatique aux produits de l'entendement, des idées et des connaissances. La dialogie narrative de Bruner (1985) repose sur la définition progressive de l'imagination, comme simple état d'esprit spontané et irréfléchi.

La dialogie récitative n'est pas qu'un état d'esprit, elle sollicite l'imagination, comme faculté pour « créer des personnages dont nous nous racontons à nous-mêmes l'histoire » (Bergson, 1932, p. 274). La dialogie récitative exige l'exercice de l'imagination pour produire pas seulement une fable, mais un récit issu d'une aperception et source d'aperception pour son lecteur. La dialogie narrative raconte une histoire, et s'évalue selon sa longueur et sa précision. La consigne pour amener à une dialogie narrative, est conçue de la même manière que toutes les autres consignes en deux parties : une première partie pour décrire le thème de la narration et ensuite « nourrir l'imagination » en montrant des exemples de narration que les élèves peuvent faire « à la manière de... » ; et une seconde partie, qui consiste à mettre les élèves au travail, en les motivant du mieux qu'on peut.

Dans le domaine des arts, la narration est secondaire, l'important est le récit, la manière dont est racontée l'histoire pour saisir le lecteur : la dialogie récitative n'est pas qu'une dialogie narrative. La consigne pour amener à une dialogie récitative est plus complexe que la consigne pour amener une dialogie narrative. Une consigne pour amener une dialogie récitative repose sur le principe énoncé par Bachelard : l'imagination part toujours au galop, le problème n'est pas la solliciter, mais au contraire de la ralentir pour prendre le temps de recueillir toute sa richesse.

Les consignes des méthodes récitatives doivent solliciter la pensée par soi-même, elles impliquent un engagement de la personnalité. La consigne reprend la

les deux pays et les pays européens demandent le renouvellement, mais il est abandonné au profit de programmes uniquement dédiés au développement culturel, grâce aux pays décolonisés entrés en grand nombre au début de l'Unesco (Moulinier, 1989).

méthode du conteur d'histoires orales : la première partie est technique, les objectifs d'apprentissages et l'évaluation ; la seconde partie commence par raconter une histoire, et pas n'importe comment. Dans un premier temps, la consigne pour amener l'élève à concevoir un récit est descriptive, formelle et banale : elle décrit en deux ou trois mots, ce qui est évident dans l'image, chacun peut se l'imaginer en écoutant la description. Quand l'enseignant perçoit que les élèves visualisent ce qui leur est raconté, il sait que l'imagination des élèves est partie pour son galop, il peut changer sa consigne pour amener les élèves à engager leur personnalité et, une fois qu'il perçoit que les élèves sont dans leur propre histoire, l'enseignant change une deuxième fois sa consigne, pour amener les élèves à ralentir leur imagination.

Par exemple, face à l'œuvre de Clarence Gagnon, *Près de la Baie-Saint-Paul* (1912 ou 1913), l'enseignant commence par décrire en une phrase, de manière réaliste l'image : « c'est l'hiver, les enfants jouent dans la neige devant la maison ». Tout en parlant, l'enseignant vérifie que les participants partagent l'idée, qui est facile à adopter quand on vit six mois avec la neige au Québec. Inutile d'expliquer, chacun se fait sa propre image mentale. Quand l'enseignant constate qu'ils visualisent des images mentales tout en regardant l'image de l'œuvre agrandie sur un grand écran, il commence à dériver doucement pour embarquer les élèves, les amener à engager leur personnalité. La consigne récitative convient avec des œuvres figuratives comme celle de Gagnon, ou des installations contemporaines : il est facile de décrire une image, de manière formelle et banale, en une phrase, pour amorcer la dialogie récitative, après tout dépend de l'imagination de l'enseignant.

Dans la phrase suivante, la description devient une narration, avec l'ajout de termes subjectifs, par exemple : « les enfants ont l'air heureux », dans un premier temps, la subjectivité est relativisée avec l'expression « avoir l'air » ; l'enseignant regarde en parlant, ses élèves pour vérifier qu'ils sont dans leur tête, et se donnent un point de vue subjectif, le même que celui de l'enseignant n'a pas d'importance. Pour vérifier que les élèves sont dans leur tête et visualisent la description, l'enseignant ne doit pas interrompre le « charme » qui commence à faire effet, et continuer de parler en même temps qu'il vérifie du regard le mouvement de leurs yeux, qui, lorsque la pensée se tourne vers elle-même, ne sont plus fixés plus droit devant, mais naviguent d'un coin à l'autre, de l'orbite.

Une fois, la plupart des élèves dans leur tête, la phrase suivante peut être totalement subjective : « il ne fait pas froid », et être une contre-intuition, parce qu'au Québec, soleil et neige sont au contraire en hiver, signe de grand froid. Les participants québécois ne relèvent pas mon idée erronée : ils sont arrivés en trois phrases à faire partir l'imagination au galop, ils ne m'écoutent plus, ils pensent par eux-mêmes. D'une phrase à l'autre, la consigne change : d'abord une phrase courte descriptive, puis deux phrases narratives, courtes et mêlant progressivement, description et subjectivité, puis ensuite une ou deux phrases d'un récit, court et totalement subjectif, qui embarque la personnalité des élèves, et fait partir l'imagination au galop.

Quand l'imagination est partie au galop, l'enseignant amène l'élève à la ralentir, pour lui permettre de prendre le temps de bien la « regarder » et développer la pensée par lui-même. La consigne ne doit pas interrompre le flot de l'imagination en cours, seulement en indiquer un chemin, en donnant une contrainte, comme en création, par exemple : « après avoir joué, les enfants rentrent à la maison. Que se passe-t-il ? À vous de le dire en deux ou trois phrases seulement. ». La consigne sollicite l'imagination, on ne voit pas les enfants rentrer dans le tableau ; elle guide le chemin en faisant entrer leur imagination, dans la « maison », un lieu symbolique où l'imagination produit de nombreuses images toujours empruntées de subjectivité (Bachelard, la poétique de l'espace). La consigne contraint les participants à ralentir leur imagination partie au galop, pour n'écrire que deux ou trois phrases. La dialogie récitative exploitée pour l'œuvre de Gagnon peut sembler être une méthode traditionnelle, cependant la consigne de la dialogie récitative n'est pas une consigne narrative qui lit et décrit l'image, longuement.

La consigne récitative est construite comme un récit ; elle débute avec une description générale, juste en quelques mots dans une phrase, une première phrase, où juste quelques mots suffisent à relativiser la subjectivité, puis peu à peu la consigne est moins descriptive et devient un récit totalement subjectif, où l'élève se récite à lui-même l'histoire des personnages qu'il a créés (Bergson, 1932). Ce que décrit la consigne, ni même le contenu de l'œuvre, importe peu, l'essentiel est dans la manière de rédiger la consigne et de l'animer.

Pour trouver les bons mots qui, dans une consigne, font partir l'imagination au galop, les enseignants en arts peuvent étudier les recherches de Gaston Bachelard sur la *Poétique de la rêverie* (1960), la *Poétique de l'espace* (1957), la poétique du temps dans *La Flamme d'une chandelle* (1960), et la poétique de trois des quatre éléments : *L'eau et les rêves* (1943), *L'air et les songes* (1944), *La terre et les rêveries de la volonté* (1948), *La terre et les rêveries du repos* (1948). En plus de donner des termes et des expressions, les recherches de Bachelard décrivent longuement l'aperception en s'appuyant sur des poètes, ce qui permet aux futurs enseignants en arts visuels d'étudier l'aperception dans un art qui n'est pas le leur, et enrichir leur conception de celle nécessaire à l'appréciation des images.

La dialogie récitative exige de la part de l'enseignant, des compétences créatives d'écriture et d'improvisation poétique, pour développer celles des élèves. L'animation exige la maîtrise du langage visuel, mais pas comme un psychologue qui écoute et observe, mais comme un acteur sur scène qui récite son texte, observe discrètement son public, pour saisir le moment opportun de glisser une bonne réplique. Pour l'aperception, la conception et l'animation des dialogies métaphoriques et des dialogies récitatives exigent des compétences artistiques, en poésie et en art dramatique, c'est la même chose pour les dialogies pragmatiques.

3.3 La dialogie pragmatique

Selon Bruner (1985), la pensée pragmatique n'est pas une faculté mais un état d'esprit qui produit des « rafales d'images » à l'insu de la volonté. La dialogie pragmatique inspirée par Bruner (1985), est un moyen d'expression d'une pensée pragmatique dans l'image dans une autre forme de pensée pragmatique, avec des matériaux autres que des mots : des matériaux plastiques, sonores, etc., grâce à un « bricolage interprétatif » (Richard, 2005). Bruner (1985) décrit la pensée pragmatique comme un état d'esprit involontaire, à la fois organique et affectif.

En situation de création, les dialogies pragmatiques ne sont pas du bricolage, elles n'ont pas seulement d'exprimer des idées, elles sont des activités de recherche. Les expérimentations plastiques ne sont pas de simples manipulations de matériaux, elles contribuent à la réflexion artistique, au « complexe intentionnel » de l'artiste (Ilhareguy, 2008). Dans une situation d'appréciation, mettre en place une dialogie

pragmatique peut paraître complexe si les élèves ne développent pas un projet de création. Amener les élèves à expérimenter et pas seulement manipuler peut exiger du temps. De plus, les situations d'appréciation n'offrent pas toujours la possibilité d'expérimenter en atelier des matériaux. Les dialogues pragmatiques doivent être conçus comme des activités de recherche, qui n'exigent pas un atelier de création.

Pour apprécier l'œuvre de Nadia Myre, *Beaded Net (Before Gorée Island)* (2018)³, j'ai conçu et animé une dialogue pragmatique, en exploitant les matériaux à la portée de n'importe quel enseignant : le papier et le crayon, pour faire une dictée de l'œuvre. La dialogue pragmatique est inspirée des dictées de dessin dans les manuels d'enseignement du dessin de Walter Smith (1870). Elle s'inspire aussi du processus de création de Vik Muniz dans *Best of life* (1996), une série de dessins « dictés » par des amis, selon leurs souvenirs de photos à la une d'un grand magazine américain. Pour viser le développement de l'aperception, la dictée de dessin géométrique a été transformée en dictée de dessin d'une œuvre d'art.

Amener le dessin dans une activité d'appréciation peut sembler être une méthode humaniste de lecture d'image où la première étape consiste, avant d'interpréter l'image à l'aide d'un lexique visuel, à observer attentivement et à décrire précisément l'image. Dans cette méthode, la copie fidèle de l'image par le dessin est préconisée comme moyen d'observation et de description. La méthode d'appréciation humaniste prescrit l'oubli de soi et rejette toute possibilité de développement de l'aperception, et par conséquent de jugement créatif. En effet, dans une situation d'aperception, montrer l'œuvre avant de demander de la dessiner anéantit toute perspective de développement d'une pensée par soi-même avant de penser avec et pour les autres. La dictée de dessin commence donc avant que les élèves voient l'œuvre, sans connaître son titre et le nom de l'auteur. Les élèves pour dessiner n'ont pas d'autres ressources que leur propre imagination. Les élèves ne pouvant voir l'œuvre, il revient à l'enseignant d'en donner une description qui génère une aperception.

La dictée de dessin aperceptive est plus complexe que la dictée pour

³ Nadia Myre, *Beaded Net (Before Gorée Island)*, 2018, céramique, acier, oxydants, 250,2 × 250,2 × 250,2 cm, collection de l'artiste (photos de l'œuvre sur le site de l'artiste. Source. <<http://www.nadiamyre.net/art-works#/code-switching-and-other-work-2018/>>

développer le sens de l'observation : elle doit générer un engagement de la personnalité, sans l'imposer par le choix d'une image fascinante, d'un contexte ou d'une figure d'autorité, ce qui est une méthode de contemplation qui, au contraire génère l'oubli de soi (Fauqueur, 2023). Pour l'aperception, la dialogie pragmatique, comme les dialogues métaphoriques et récitatifs, implique la conception et l'animation de consignes générant l'engagement de la personnalité des élèves, sans effort et en limitant la prise de risque.

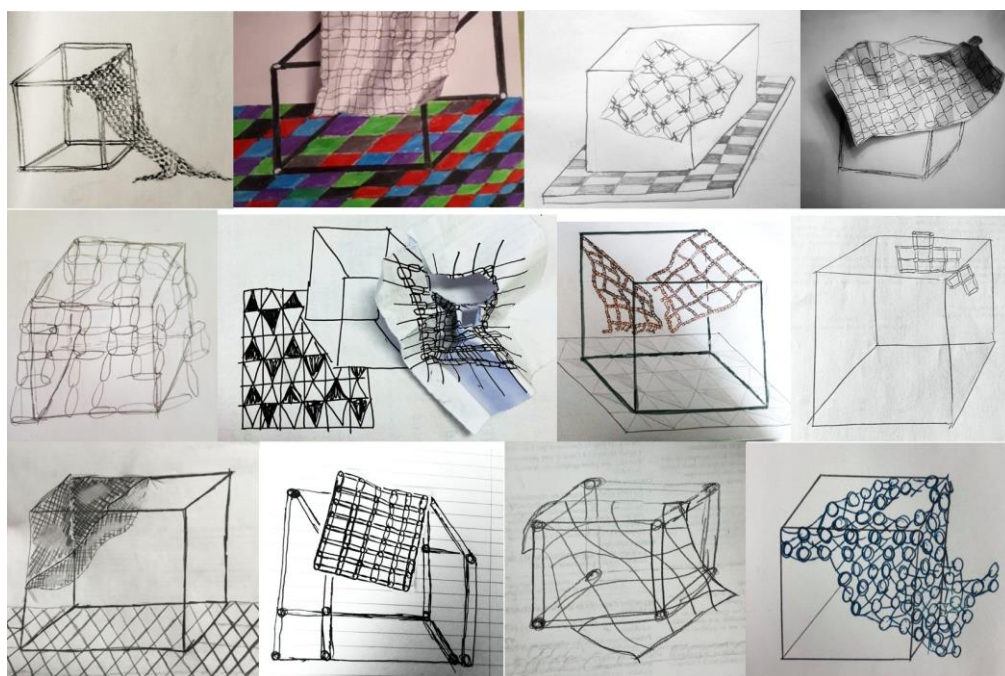
Demander de dessiner dans un cours d'art est toujours anxiogène et peut générer des propos tels que : « oui, mais moi, je ne sais pas dessiner ». Rassurer les élèves sur la qualité du dessin attendu ne suffit pas : les élèves sont réticents parce qu'ils anticipent une activité exigeante. Il est nécessaire de résoudre les anxiétés pour ne pas donner l'impression aux élèves de prendre des risques. En amont de l'œuvre, une activité est nécessaire pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) de l'élève, en lui demandant de faire appel à ses compétences de représentation en géométrie par exemple, et de dessiner, dans un premier temps, juste, un parallélépipède en perspective, un élément géométrique clef dans l'œuvre de Nadia Myre.

Le dessin géométrique réalisé rapidement, la deuxième consigne de dessin a pour but aussi de résoudre les anxiétés quant à un élément figuratif de l'œuvre. Dans le cas de l'œuvre de Nadia Myre, il s'agit d'un filet de perles cylindriques, que l'enseignant doit décrire au mieux, pour que les élèves en aient une bonne représentation, avant d'engager leur personnalité avec aisance ensuite dans la dictée de l'œuvre. La dictée figurative est le moment de la dialogie pragmatique, le plus laborieux pour l'enseignant, et aussi les élèves : la description est formelle et exige de nombreuses explications pour ne pas montrer de modèle, par exemple pour expliquer ce qu'est une perle cylindrique, et où elles se trouvent sur le filet ; les élèves veulent avoir bien compris et posent beaucoup de questions. La dictée de dessin figuratif sans modèle prend un certain temps, mais elle est essentielle, pour viser le développement de l'aperception : les explications et les descriptions formelles de l'enseignant sollicitent l'imagination des élèves ; montrer des exemples pourraient les amener à arrêter d'imaginer. Après la dictée de dessin figuratif, les participants sont informés que, s'ils ne veulent pas dessiner, ils peuvent associer les deux premiers dessins, en les froissant,

les déchirant, etc. pour faire un collage.

La dictée de dessin aperceptif adopte le même type de consignes que celles de la dialogie récitative : elle commence par une phrase descriptive formelle, courte, « le filet est posé en haut du parallélépipède » ; puis deux ou trois phrases narratives, « il a l'air déchiré, il semble flotter, ne plus être utilisé », puis une phrase récitative, « il flotte seul, abandonné, lacéré par le temps, l'histoire l'a ravagé... », j'invente n'importe quoi, tout en regardant l'image mentale que j'ai de l'œuvre pour m'inspirer, et, en même temps, les participants pour vérifier qu'ils élaborent leur collage ou leur dessin, facilement tout en réfléchissant. Ce que je « récite » n'a guère d'importance, au bout d'un moment je vois bien que les étudiants ne m'écoutent plus et sont dans leur dessin, alors je me tais. Contrairement à la consigne de la dictée figurative, la consigne pour la dictée aperceptive ne soulève jamais aucune question de compréhension de mon récit, totalement subjectif, et les dessins des participants sont très « réalistes », comme le montre les deux photos ci-dessous, même s'il s'agit de futurs enseignants du primaire généralistes, qui ne dessinent plus depuis l'enfance, pour la plupart.

Figure 1 : Dessins de la dictée de l'œuvre de Nadia Myre, par des étudiants en formation en enseignement au primaire (généralistes).



Source : Collection personnelle.

Dans le cadre d'une œuvre actuelle, telle celle de Nadia Myre, il est difficile

d'avoir accès à la publication de critiques, encore plus à des textes poétiques écrits sur l'œuvre. L'appréciation des images ne peut pas se limiter aux œuvres déjà instituées. L'enseignant doit avoir des compétences d'improvisation poétique, pour apercevoir une image et la décrire avec un récit. L'improvisation poétique est exigeante, idéalement un cours de trois crédits, devrait être inséré dans un programme de formation des enseignants en arts, quelle que soit la discipline artistique.

3.4 La dialogie intertextuelle

La dialogie intertextuelle consiste à faire dialoguer une image avec un texte. La dialogie intertextuelle est une méthode exigeant de faire appel à la pensée des autres. Ainsi définie, la dialogie intertextuelle paraît difficile pour favoriser l'aperception, la pensée par soi-même sans reprendre les idées des autres. Pour favoriser l'aperception, le texte donné pour la dialogie intertextuelle ne doit pas donner de solution « toute faite » pour apprécier une œuvre : le texte ne doit pas parler de l'œuvre en question, contrairement à la pratique répandue. Le texte a pour but de favoriser l'aperception d'une image, le texte doit être poétique, court de préférence.

La poésie n'est pas qu'un art des mots et des sons, c'est un art du corps, tout comme la danse : la poésie exige un temps d'échauffement avant de pratiquer. Un atelier d'écriture poétique commence toujours par une période d'échauffement, qui consiste à demander aux participants de lire à voix haute un texte poétique, pas n'importe lequel : un texte qu'ils aiment et qu'ils souhaitent faire partager aux autres. Tous les élèves ne sont pas tenus de lire à voix haute, cependant leur nombre doit être suffisant, pour amener au fur et à mesure des lectures à « échauffer » la pensée par soi-même des autres.

L'écriture poétique est une activité anxiogène pour les mêmes raisons que le dessin, deux problèmes se posent toujours : la justesse de l'expression poétique ; l'anticipation d'une activité exigeante qu'on a peur d'échouer. De la même manière que des principes géométriques dans un dessin, donnent une structure qui suffit souvent à rassurer sur la justesse de la représentation, l'enseignant peut proposer une structure de poème. Dans mes cours, après la lecture du poème en entier, un extrait de quelques lignes poème est remis aux participants, avec deux ou trois mots enlevés, et ils doivent combler les trous, par des mots inspirés par une question en lien avec l'image. La

consigne est extrêmement simpliste et c'est critiquable. Des recherches sont nécessaires pour développer des méthodes de dialogues intertextuelles en situation d'aperception, en partant toujours du principe, qu'elles doivent développer la pensée par soi-même.

Les recherches peuvent s'inspirer de la création littéraire qui a conçue de nombreuses consignes pour amener à une écriture poétique. En création littéraire, les consignes sont conçues pour un processus de création auquel tout le temps est consacré. Il est nécessaire de développer la recherche pour étudier les consignes d'écriture poétique les plus appropriées pour une dialogue intertextuelle pour l'aperception : les plus pertinentes et les moins coûteuses en temps.

3.5 La dialogue maïeutique

La dialogue maïeutique sollicite ce que Platon dans le *Ménon* (vers 385 av. J-C/1991) appelle la « réminiscence », parce qu'apprendre n'est pas autre chose que se ressouvenir selon lui. La dialogue maïeutique vise le développement de connaissance grâce à une dialogue question/réponse, en amenant l'élève à « accoucher » de ses idées. La dialogue maïeutique de Platon a pour objectif d'apprendre, de développer la pensée avec les autres, pour de « ressouvenir » de connaissances. Nous proposons de reformuler la dialogue maïeutique, pour développer la pensée par soi-même en situation d'aperception.

Dans toutes les disciplines, la dialogue maïeutique pour apprendre est largement répandue depuis l'Antiquité : elle se déroule entre un enseignant qui questionne et un élève qui répond. Associée par tradition à l'apprentissage de connaissances, la dialogue maïeutique pour apprendre est développée dans de nombreuses disciplines sauf en arts, qui est un domaine identifié sans connaissance, où la dialogue maïeutique est par conséquent associée seulement à un développement personnel, qui fait appel à un dialogue intérieur.

Le dialogue intérieur est une méthode d'éducation morale, prescrite par l'éducation chrétienne depuis le Moyen Âge, pour amener l'élève à faire des liens entre ses pratiques vécues et les pratiques prescrites par l'Église. Rousseau reprend la méthode chrétienne, pour amener Émile, bien guidé par son éducateur, à un dialogue

avec lui-même, afin qu'il fasse des liens avec la vie qu'il aimerait avoir et les attentes de la société. La dialogie avec soi-même de l'éducation morale, laïque ou religieuse, a le même objectif que la dialogie maïeutique de Platon : développer la pensée avec et pour les autres, pas la pensée par soi-même. Il est nécessaire de concevoir le dialogue intérieur pour l'aperception.

En arts, le dialogue intérieur est essentiel pour développer sa propre pensée, avant de s'appuyer les connaissances des autres, toutefois les recherches ne le définissent qu'en situation de création. Par ailleurs, elle part souvent, de l'hypothèse que l'aperception est une activité amenant à un état d'esprit involontaire, par exemple Zakin (2005). Zakin (2005) a étudié le dialogue intérieur d'artistes comme un dialogue faisant appel à un « ami », que l'artiste sélectionnerait selon sa sympathie envers cet ami. Quand un artiste confirmé fait appel au dialogue intérieur, ce n'est pas pour s'encourager en pensant à ses amis et sa famille, ce n'est plus un débutant. L'artiste dialogue avec un ami imaginaire pour développer une réflexion artiste, qui nécessite une expertise. L'artiste ne dialogue pas avec n'importe quel ami imaginaire : il veut en tirer une expertise suffisante pour consolider ses intuitions et ainsi initier plus longuement sa réflexion artistique.

L'artiste sélectionne dans sa tête un ami imaginaire artiste, pas seulement parce qu'il a apprécié le rencontrer, mais parce que cet ami artiste a une expertise dont il a besoin pour développer sa réflexion artistique. Pour concevoir une méthode d'éducation artistique, sollicitant un dialogue intérieur en situation d'aperception, il est nécessaire, : 1) que l'élève possède un minimum de compétences pour la réflexion artistique pour être capable d'identifier ses besoins d'expertise ; 2) d'avoir, en amont, rencontré des artistes, intervenus pas seulement pour les aider techniquement dans leur projet ou pour donner une ambiance à la classe et motiver, mais qui sont intervenus pour les initier à une réflexion artistique. La réflexion artistique est complexe, elle est attendue dans toutes les situations artistiques, elle devrait être mise en exergue des programmes d'art. De plus, les interventions d'artistes dans les écoles devraient contribuer en premier lieu à l'apprentissage de la réflexion artistique, en particulier son initiation dans l'aperception.

Pour adapter les méthodes de dialogie maïeutique actuelles, il est nécessaire

de changer les objectifs des interventions d'artistes dans les écoles, mais aussi leur mode de sélection. Par exemple, au Québec, les enseignants sélectionnent les artistes, dans un catalogue générique où l'artiste expose son travail une seule fois dans sa carrière, au moment de sa demande d'intégrer le répertoire. La fiche de l'artiste est courte et consiste bien souvent en quelques lignes à une description de compétences techniques, d'objectifs généraux que l'artiste attribue à l'art, et de ce qu'il peut faire avec les élèves. Les répertoires d'artistes remis aux enseignants devraient être remis à jour régulièrement, pour permettre aux artistes d'adapter leur description au développement de leur réflexion artistique, au cours de leur carrière.

Dans le monde de l'art, l'artiste est sélectionné pour sa réflexion artistique, et celle-ci, même si l'artiste est reconnu, est évaluée par un groupe d'experts. Dans les écoles, les enseignants, surtout ceux qui ne sont pas spécialistes des arts, devraient pouvoir sélectionner les artistes d'après un projet de réflexion artistique, qui a été évaluée par des experts du monde des arts, comme ce fut le cas, au Québec, dans du programme *Libres comme l'art* (Lemonchois, 2016). En effet le programme sélectionnait les artistes à partir d'un projet de cinq pages, rédigés par les artistes pour présenter leur projet de réflexion artistique, et la manière dont ils prévoyaient de faire participer les élèves à leur réflexion artistique ; le projet était ensuite évalué par un comité d'experts du Conseil des arts ; puis les projets sélectionnés étaient présentés par le conseil des arts aux commissions scolaires, qui sélectionnaient ensuite les écoles où le projet répondait le mieux à leur problématique et invitaient des enseignants de l'école, à se l'approprier en expliquant le projet (Lemonchois, 2016).

Concevoir l'éducation artistique avec une même logique interne, la réflexion artistique, a de nombreuses implications sur l'enseignement des arts, mais aussi sur les interventions d'artistes dans les écoles, et plus largement sur le monde de l'art. La cohérence des arts a des impacts positifs sur les compétences de l'artiste, reconnu non plus comme un être à part, avec un si grand amour de l'art, avec un tel sens du sacrifice pour l'éducation qu'une petite d'une récompense lui suffit ; et avec juste des compétences techniques pour créer des artefacts symboliques. Les impacts sont positifs aussi dans le monde de l'art, en amenant à définir des compétences artistiques, aux professionnels des arts autres que les artistes, les critiques, les commissaires, les médiateurs, etc.

3.6 La dialogie commémorative

La dialogie commémorative repose sur la définition du jugement critique par Adorno (1966) qui propose une « dialectique négative » pour identifier l'imaginaire collectif nuisible au développement de l'imaginaire individuel. La dialogie négative fait revenir au présent, le passé, les diverses sociétés. La recension des documents de programme éducatifs depuis le début du 20^e siècle en Amérique du Nord montre que la dialogie commémorative se présente sous forme de deux méthodes : une méthode historiciste, axée sur la dialogie passé/présent, et une méthode culturaliste, axée sur le « dialogue des cultures » (Lemonchois, accepté).

La recension de la littérature montre que la dialogie historiciste est exploitée uniquement dans le domaine des sciences sociales, tandis que la dialogie culturaliste est exploitée dans tous les domaines, avec des méthodes qui varient selon la définition donnée au terme « culture », un « caméléon conceptuel » (Morin, 2016, p. 105). La recension de la littérature (Lemonchois, accepté) montre que les deux dialogies commémoratives reposent sur la même définition de l'imagination : un état d'esprit trompeur parce qu'une pensée polluée par l'imagination des autres. Par conséquent les dialogies commémoratives, historicistes et culturalistes, sont exploitées uniquement pour la construction de la pensée avec et pour les autres. Il est nécessaire de penser les dialogies commémoratives pour l'aperception, la pensée par soi-même.

Les dialogies commémoratives telles que conçues aujourd'hui, amènent l'élève à faire des liens entre son l'histoire de vie personnelle et le repère culturel commun à tous, pour amener les élèves à construire un jugement en faisant des liens entre ce qu'il a vécu et la société dans laquelle il vit. Pour concevoir les dialogies commémoratives en aperception, la méthode doit ne faire appel qu'à la pensée par lui-même de l'élève sans lui donner des repères socio-culturels. Pour reformuler les méthodes, il est nécessaire de redéfinir ce qui est entendu par « repère historique et culturel ».

Les liens entre le vécu et son environnement sont complexes. Dans la construction de la personnalité, les liens entre le vécu et l'environnement ne sont pas dissociables : ils sont existentiels. Le terme « culture » est polysémique, mais de manière générique on peut dire que la culture est le résultat à un moment donné, du

développement humain des individus et des sociétés. En situation d'aperception, le repère culturel nécessaire à la dialogie commémorative est un « objet-repère », qui a marqué l'élève et que l'élève re-marque parce qu'il y associe un moment clef de son développement humain en tant qu'individu. C'est un moment clef pour lui, parce qu'il lui permet de donner du sens à sa vie.

Chacun a un vécu différent, et le vécu est, de nos jours, issu d'une grande diversité d'environnements. L'objet-repère nécessaire à l'aperception ne peut pas être défini a priori par l'enseignant, sans prendre le risque de tomber dans des généralités où la personne est jugée selon ses origines et ses apparences ; une méthode toujours source de racisme systémique. Chacun a précieusement des « objets-repères » dans sa propre vie, des livres, des films, etc., qui l'ont « marqué », parce qu'il a trouvé quelque chose qui lui permet de développer sa personnalité, en renforçant ses choix de vie.

La dialogie commémorative est existentielle, elle ramène chacun au sens qu'il donne à sa propre existence, de manière délibérée, et qu'il condense le sens dans un artefact, qui est pour lui un repère, une balise, qui guide son existence. Que le repère soit « ethnique », « historique », « culturel », etc., n'a aucune importance : c'est un repère produit du développement humain, réel et concret, c'est un artefact, qu'il a choisi à moment donné pour guider son existence. Le repère culturel pour l'aperception est un objet-repère existentiel : chacun donne des sens différents à sa vie, c'est toute la richesse de l'humanité. Par conséquent, l'enseignant ne peut pas ni choisir, ni même définir l'objet-repère existentiel de l'élève.

Sans juger l'objet-repère de l'élève, pour favoriser l'aperception, l'enseignant demande à l'élève devant l'image, de se souvenir d'artefacts culturels, qui l'ont marqué de manière importante dans sa vie. C'est la consigne que j'adoptais avec les futurs enseignants du primaire, pour l'appréciation de l'œuvre de Ian Baxter, *Landscape Still Life* (1999). L'œuvre de Baxter (1999) est une installation de morceaux de bois, de pierre et de contenus en verre et en plastique, qui est source de dissonances cognitives (Weltz-Child, 1991; Emond, 2005) : les étudiants expriment leur aperception sous forme de rejet de l'œuvre. La méthode d'appréciation généralement prescrite consiste à passer à l'étape suivante et commencer la construction du jugement avec celui des autres, en particulier avec celui dans le monde de l'art, en rappelant par exemple

que l'art a de nombreuses définitions. L'aperception n'est pas qu'un rejet ou un accord viscéral : le rejet de l'œuvre prouve au contraire qu'une aperception, toujours source d'intuitions, a été amorcée ; cependant les intuitions sont exprimées sous forme de dissonances. Par conséquent, l'objectif n'est surtout pas de passer à la pensée avec les autres, mais au contraire de prolonger l'aperception, d'instituer les intuitions qui guident la réflexion initiée, mais qui ne sont pas identifiées par leurs auteurs.

Les dissonances face à une œuvre sont porteuses d'intuitions qui sont rarement identifiées comme de bonnes intuitions, pourtant elles sont souvent justes. Par exemple, face à l'œuvre de Baxter (1999) : « ce n'est pas une œuvre d'art, on dirait le comptoir de ma cuisine ou d'un laboratoire de sciences ». La première partie révèle une dissonance cognitive, cependant la seconde, révèle des intuitions, tout à fait justes : l'œuvre de Baxter suggère une réflexion artistique sur la préservation de la nature, les liens avec les activités humaines, etc. Pour prolonger leurs intuitions, je leur demande, à quel film, l'œuvre leur fait penser et de faire des liens avec l'œuvre affichée au tableau. Les objets-repères dans le cas de Baxter, sont souvent les mêmes, des films catastrophe de fin du monde, où un laboratoire scientifique est souvent la cause. Sans avoir à expliquer l'œuvre, les dissonances se résolvent, les étudiants échangent à voix haute leur réflexion sur l'art et l'environnement. L'objet- repère qui a été source de réflexion par le passé, ressurgi en mémoire, permet à la réflexion artistique de se dérouler en engageant la personnalité.

4 Conclusion

Les documents de programme éducatifs actuels adoptent la définition du jugement de Kant. Une définition reprise aussi en arts. L'incohérence est issue de la séparation entre création et appréciation ; les recherches en art, comme référence pour la création et les recherches dans toutes les disciplines, sauf les arts, pour l'appréciation. La réflexion artistique est unique, elle repose sur l'aperception, la pensée par soi-même.

L'article a proposé six méthodes pour la première étape d'une démarche d'appréciation, dans l'objectif de développer un jugement créatif et esthétique, à partir d'une réflexion artistique. La première étape d'une situation de création ou d'appréciation est fondamentale pour le développement d'un jugement créatif et

esthétique : la réflexion artistique ne peut se construire et se partager, si elle n'a pas été initiée par l'aperception. Il est nécessaire d'étudier aussi les méthodes dialogiques de construction et de partage d'une démarche d'appréciation, initiée, développée et partagée comme une réflexion artistique, du même type que celle dans une démarche de création.

La réflexion artistique est une logique propre aux domaines des arts, tout comme la réflexion scientifique est la logique propre aux sciences. Actuellement la séparation entre création et appréciation est fermement maintenue : les situations de création sont conçues avec une logique artistique ; les situations d'appréciation avec une logique scientifique : examiner et interpréter avec et pour les autres. Il est nécessaire que les chercheurs en arts et en enseignements des arts étudient comment concevoir les situations artistiques avec la même logique, la réflexion artistique.

Il n'existe pas de méthodes pour développer l'aperception dans les recherches de l'éducation, axée par tradition sur la pensée avec et pour les autres, qui au mieux prend en compte la pensée par soi-même comme un état d'esprit sans développement potentiel. La séparation maintenue fermement et dangereusement par les théories actuelles de l'éducation, il est urgent, selon nous, que les chercheurs spécialistes de l'éducation artistiques étudient la réflexion artistique en toute situation pour créer ou apprécier, et, étudient en particulier, les méthodes d'aperception en situation d'appréciation. La recherche sur l'aperception en situation d'appréciation doit être développée dans tous les départements des facultés des arts, pas seulement les départements d'histoire de l'art : les artistes sont appelés de nos jours, à apprécier des œuvres d'art, mais aussi tous types d'images et d'environnement.

Un domaine est reconnu à part entière quand il possède une logique propre, identique de manière endogène et exogène, pratiquée avec la même logique, en toute situations - les pratiques de l'enseignant repose toujours sur la même logique, la réflexion pédagogique, que cela soit de manière endogène, devant les élèves en classe ou, de manière exogène, devant la porte de l'école avec les parents des élèves. Le développement de la réflexion artistique est en exergue des arts, tout comme la réflexion pédagogique est en exergue de l'éducation ou encore comme la réflexion scientifique, en exergue des sciences. La réflexion artistique s'exerce en toute situation en

création et en appréciation, dans le domaine des arts, et peut comme tout domaine reconnu à part entière, se développer de manière exogène dans d'autres domaines : les artistes compétents pour former les enseignants et les élèves, à des compétences que l'éducation ne développe pas.

Les arts sont des disciplines qui ont un rôle unique à l'école : pour développer harmonieusement la pensée, sans oublier le développement de la pensée par soi-même, aussi bien en situation de création que d'appréciation. Dans le domaine des arts, ce ne sont pas les compétences en langues et en « culture » qui sont à mettre en exergue, mais les compétences exigées pour initier, développer une réflexion artistique, et la partager dans un artefact créatif et esthétique, une œuvre d'art ou un texte de critique d'art professionnel. La richesse d'un domaine, c'est le nombre de ses recherches et de ses disciplines. Après avoir mis en exergue la réflexion artistique dans toutes les disciplines, chaque discipline artistique doit être définie selon les compétences propres à sa discipline, qui contribuent à la réflexion artistique.

Penser par soi-même, penser grâce aux autres et pour les autres en harmonie est un objectif philosophique, utopique et ambitieux. Le domaine des arts est un domaine privilégié pour le développement harmonieux des trois facultés, peut-être est-il le seul qui le permet. Atteindre l'objectif de Kant implique un investissement dans l'éducation artistique. Les arts et leur enseignement ne devraient plus être négligés à l'école, les artistes devraient être appelés dans les classes, uniquement pour développer une réflexion artistique.

Références

- ADORNO, Theodor W. **Dialectique négative**. Éditions Payot. 1966/1978. BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. Ed. W.H. Freeman. 1997.
- BAXANDALL, Michael. **Giotto et les humanistes. La découverte de la composition en peinture**. Le Seuil. 1986.
- BEARDSLEY, Monroe C. **Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism**. Harcourt, Brace and Co. 1958.
- BERGSON, Henri. **Les deux sources de la morale et de la religion**. PUF. 1932.
- BRUNER, Jerome S. **Actual Minds, Possible Worlds**. Harvard University Press. 1985.
- CALLAWAY, Howard. G. Beardsley on Metaphor. **Text, Literature and Aesthetics**, 14, 1986, p. 73-88.
- DEBES, John L. The loom of visual literacy. **Audiovisual Instruction** 14 (8), 1969, p. 25-27.
- DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Flammarion. 1637/2016
- DONDIS, Donis A. **A primer of visual literacy**. MIT Press. 1973.
- EMOND, Anne-Marie. La construction de sens et la fréquentation muséale : entre conflit et harmonie. Dans **Actes du colloque Apprendre dans les musées d'art ?**, Musée du Louvre, 2005.
- FAUQUEUR, Marion. **Le rôle des images dans la conversion au christianisme de l'Irlande et des îles Britanniques durant le haut Moyen Âge** [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. 2023.
- ILHAREGUY, Eric. **Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité** [Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. 2008.
- KANT, Emmanuel. **Critique de la raison pure**. Version téléchargeable avec la préface des deux éditions, sur le site. <https://classiques.ugam.ca>. 1781/2019.
- LEMONCHOIS, Myriam. La participation des élèves aux projets Libres comme l'art.

Différences de points de vue entre les acteurs de l'école et les artistes. Dans A. KERLAN et A. ROBERT (dir.), **Enfants et Artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance**, 2016, p.117-136. Presses universitaires de Nancy.

LEMONCHOIS, Myriam (accepté). État des lieux des méthodes d'appréciation des images et/ou d'éducation esthétique. Dans M. Rubia Santanna et al. (dir.), **Educação estética em perspectiva. Éducation esthétique en perspective**. Éditions de l'Université Santa Catarina.

MARLIAVE, Joseph de. **Les Quators de Beethoven**. Librairie Félix Alcan. 1925.

MORIN, Edgar. **Sur l'Esthétique**. Maison des sciences de l'homme. 2016.

MOULINIER, Pierre. **Recherches et actions pour la prise en compte de la dimension culturelle du développement**. UNESCO. 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Étude des besoins en formation artistique. Représentation d'artistes. Agentes, agents, gérantes et gérants**. Gouvernement du Québec. 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme de Culture et Citoyenneté québécoise**. Gouvernement du Québec. 2024.

PINEAU, Gaston et LEGRAND, Jean-Louis. **Les Histoires de Vie**. Presses Universitaires de France. 1993.

PLATON. *Ménon*. Flammarion. Vers 385 av. J-C/1991.

RICHARD, Moniques. **Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité**. Presses de l'Université du Québec. 2005.

RICOEUR, Paul. **La métaphore vive**. Le Seuil. 1975

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou de l'éducation**. Flammarion. 1775/1966.

VERGERIO, Pier Paulo. **De ingenuis moribus**. [Publication originale en 1404. Traduction en français en 1878, en ligne, gallica.bnf.fr].

WETZL-FAIRCHILD, Andrea. Describing Aesthetic Experience: Creating a Model.

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 16 (3), 1991, p. 267-280.

ZAKIN, Andrea. **A Vygotskian approach to art education: Cognitive functioning in the artistic process**. [Thèse de doctorat non publiée, New York University]. 2005.