

La longue genèse de l'appréciation de l'art à l'école francophone québécoise 1876- 2000 : entrevue avec Suzanne Lemerise

*The long genesis of art appreciation in Quebec's
francophone schools 1876-2000: interview with*

Suzanne Lemerise

*A longa gênese da apreciação da arte nas escolas
francófonas de Quebec, de 1876 a 2000: entrevista*

com Suzanne Lemerise

DOI: 10.5965/25944630922025e7008

Intervieweuses :

Mona Trudel

Institution: Université du Québec à
Montréal - UQAM

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5993-0917>

Adriana De Oliveira

Institution: Université du Québec à
Montréal - UQAM

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9425-5873>

Entretien accordé le 13 décembre
2024, à Montréal (Québec, Canada).



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



Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 17/03/2025
Approuvé le : 05/05/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

L'article présente un entretien avec Suzanne Lemerise, historienne de l'enseignement des arts plastiques au Québec et interroge la place de la pratique de l'appréciation de l'art à l'école québécoise de 1876 à 2000. Lemerise brosse d'abord un portrait du système scolaire québécois dominé jusqu'en 1964 par les communautés religieuses et dans lequel l'accès à la culture est surtout réservé aux élèves qui fréquentent les collèges classiques privés. L'enseignement du dessin à l'école publique est pratique (géométrie, observation, décoration) et vise à former des travailleuses et travailleurs qui contribueront au développement d'une société industrielle et moderne en émergence. Y sont ensuite présentés des éléments contextuels (art moderne et théories psychologiques du développement de l'enfant), ainsi que différentes initiatives qui contribuent au passage d'un simple intérêt pour l'art à un enseignement des arts plastiques centré sur l'enfant et à la présence des premières traces écrites du terme appréciation, dans les années soixante-dix. L'article met en lumière les enjeux rencontrés ainsi que plusieurs agents de changement qui concourent, par leur pouvoir de persuasion et par le développement de matériel pédagogique, à l'émergence des pratiques d'appréciation telle que nous les connaissons aujourd'hui dans les programmes de formation de l'école québécoise.

Mots clés : enseignement du dessin ; éducation esthétique; art moderne; appréciation de l'art.

Abstract

This article features an interview with Suzanne Lemerise, historian of art education in Quebec, and examines the place of art appreciation in Quebec schools from 1876 to 2000. Lemerise begins with a portrait of the Quebec school system, dominated by religious communities until 1964, in which culture was mainly accessible to students attending private classical colleges. The teaching of drawing in public schools was practical (geometric observation, decoration) and aimed to train workers who would contribute to the development of an emerging modern industrial society. It then presents contextual elements (modern art and psychological theories of child development) as well as various initiatives that contributed to the transition from a simple interest in art, to child-centered teaching of the visual arts, and to the presence of the first written traces of the term appreciation, in the 1970s. The article sheds light on the issues encountered and the agents of change who, through their power of persuasion and the development of teaching materials, contributed to the emergence of appreciation practices as we know them today in Quebec school curricula.

Keywords: Teaching drawing. Aesthetic education. Modern art. Art appreciation.

Resumo

Este artigo apresenta uma entrevista com Suzanne Lemerise, historiadora da educação artística em Quebec, e examina o lugar da apreciação da arte nas escolas quebequenses entre 1876 e 2000. Lemerise inicia traçando um panorama do sistema escolar de Quebec, que, até 1964 era dominado por comunidades religiosas. Nesse contexto, o acesso à cultura era reservado, sobretudo, aos alunos que

¹ Mona Trudel, est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques (UQAM). Elle s'intéresse aux liens entre l'art, la santé et les populations marginalisées ainsi qu'à l'apport de l'appréciation de l'art actuel au dialogue sur des enjeux sociétaux dans des contextes éducatifs formels et informels. Elle codirige avec la professeure Ève Lamoureux (histoire de l'art) la recherche partenariale La voix de l'art pour les personnes marginalisées du centre-ville de Montréal (CRSH-2024-2027). [Mona Trudel \(0009-0002-4741-6145\) - ORCID](https://orcid.org/0009-0002-4741-6145) Email : trudel.mona@uqam.ca

² Adriana De Oliveira est professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Ses travaux portent sur l'intervention artistique et éducative en milieux communautaire, culturel et de la santé. Elle s'intéresse aussi à l'appréciation de l'art actuel pour développer le dialogue interculturel et la pensée critique en classe d'arts plastiques. [Adriana De Oliveira \(0009-0006-9425-5873\) - ORCID](https://orcid.org/0009-0006-9425-5873) Email : oliveira.adriana@uqam.ca

frequentavam colégios clássicos particulares. O desenho era ensinado nas escolas públicas como uma disciplina prática (observação geométrica, decoração) com o objetivo de treinar trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade industrial moderna emergente. Em seguida, ela contextualiza a influência da arte moderna e das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, destacando várias iniciativas que contribuíram para a transição de um simples interesse em arte para o ensino das artes visuais centrado na criança e a presença dos primeiros vestígios escritos do termo apreciação, na década de 1970. O artigo reflete sobre as questões encontradas e os agentes de mudança que, por meio de seu poder de persuasão e do desenvolvimento de materiais didáticos, desempenharam um papel fundamental no surgimento de práticas de apreciação tal como as conhecemos hoje nos currículos escolares de Quebec.

Palavras-chave: Ensino de desenho. Educação estética. Arte moderna. Apreciação da arte.



Suzanne Lemerise, 2019.

Crédit photo: Émilie Tournevache, conceptrice visuelle, Service de l'audiovisuel (UQAM)

Suzanne Lemerise, experte reconnue de l'histoire de l'enseignement des arts plastiques au Québec, est professeure associée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. De 1969 à 1999, elle a enseigné l'histoire de l'art, la création et l'enseignement des arts plastiques au premier et deuxième cycle. Elle a publié de nombreux ouvrages et articles au niveau national et international. Depuis plusieurs années, elle poursuit des recherches en histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec. Elle s'est prêtée à un entretien avec enthousiasme et générosité, nous permettant ainsi de retracer ce qu'elle appelle la longue genèse de l'appréciation à l'école publique francophone québécoise.

Intervieweuses :

L'appréciation de l'art en enseignement des arts réfère à une démarche qui amène l'élève à analyser une œuvre, à en rechercher des significations, puis à porter un jugement éclairé sur celle-ci, selon un processus comportant différentes étapes (Trudel et De Oliveira, 2018). Ces étapes peuvent varier selon que le modèle est formaliste, perceptuel, contextuel, critique, phénoménologique, etc. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007), l'appréciation est l'une des trois compétences qui doivent être obligatoirement développées et évaluées dans les quatre disciplines artistiques enseignées à l'école (art dramatique, arts plastiques, danse, musique), aux niveaux primaire et secondaire.

Quelle est la place de l'appréciation de l'art dans les programmes d'enseignement au primaire et au secondaire entre 1876 et 2000?

Interviewée :

Les termes d'éducation esthétique et d'appréciation de l'art sont apparus tardivement au Québec. Pour comprendre ce lent développement, il faut se représenter le système scolaire québécois. Avant la décennie 1850, c'est-à-dire avant l'instauration du Département de l'Instruction publique, il y avait de petites écoles appartenant aux communautés religieuses ainsi que les collèges classiques, institutions de haut niveau pour former l'élite québécoise et unique voie pour accéder à l'université. L'approche y était humaniste et centrée sur l'exposition à la grande culture. Les écoles publiques de la province sont dès lors dirigées par les communautés religieuses qui conserveront leur pouvoir en éducation jusqu'en 1964, alors qu'une nouvelle ère, qu'on appelle la Révolution tranquille³, s'impose dans un Québec en mal de modernisation. Le gouvernement fonde alors le ministère de l'Éducation, géré par les laïcs, et les nouveaux diplômés du cours secondaire donnent enfin accès aux études supérieures.

³ La Révolution Tranquille représente une période de transformation et d'effervescence sur les plans politique, économique et social, qui va modeler durablement le Québec contemporain.

https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/paquin_1

En 1876, un cours de dessin obligatoire est inscrit au cursus scolaire. On y enseigne le dessin pratique (géométrie, observation, décoration) en vue de former des travailleuses et travailleurs aptes à participer activement au développement de la société industrielle et moderne en émergence. La mission de l'école publique est ainsi de former les jeunes pour le marché du travail, surtout pas d'enseigner le « grand art ». Les communautés religieuses occupent le terrain de la publication des manuels de dessin et dirigent plusieurs revues pédagogiques où sont décrits mensuellement les exercices à enseigner. Ces publications ne présentent aucune incitation à insérer des connaissances sur l'art et son histoire. Le même programme de dessin est enseigné dans les couvents et internats privés gérés par les communautés religieuses, mais on peut y constater un niveau culturel plus élevé grâce à la présence d'artistes-religieux parmi le personnel enseignant, qui partagent leur savoir et leur sensibilité à la culture avec les jeunes. L'accès au grand art y est moindre que dans les collèges classiques ; il s'agit plutôt d'un contact que l'on peut qualifier d'indirect avec l'art et son histoire.

Charles-Joseph Magnan, directeur de l'École normale Laval à Québec où se donnait la formation des maîtres, mais aussi rédacteur d'une revue très connue, *L'enseignement primaire* (1881-1937), publie en 1898 un livre portant sur le « Beau » dans l'histoire de l'art, qui aborde des notions simples relatives aux beaux-arts : architecture, sculpture, peinture, musique, littérature. Cette publication destinée au corps enseignant de la province de Québec témoigne d'un malaise face aux visées différentes en vigueur dans le système d'éducation public et les collèges classiques :

Ce n'est pas notre intention de vouloir introduire l'enseignement technique et régulier des beaux-arts à l'école primaire. Loin de nous cette idée. Dans les pages très imparfaites et élémentaires qui suivent, nous nous proposons simplement d'éveiller dans l'âme des éducateurs de la jeunesse le sentiment du beau et de l'amour de l'art. (Magnan, 1998, p.ix)

En somme, Magnan fait la promotion d'une école pratique, mais ne peut s'empêcher de rêver à une éducation plus culturelle.

Intervieweuses :

Ce rêve d'une école publique axée sur la culture et intégrant possiblement la notion d'appréciation, est-il présent au début du XX^e siècle?

Interviewée :

On ne parle pas encore d'appréciation au sens où vous l'entendez, mais d'actions menées par des responsables en éducation qui sont porteurs de nouvelles valeurs. Le premier, Gérard Morisset, est un artiste et historien d'art qui a notamment étudié à l'École du Louvre en France. Lors de son retour à Québec, il se consacre à la diffusion de l'histoire de l'art canadien-français, s'intéressant particulièrement au patrimoine religieux et aux arts décoratifs. Il est engagé en 1935 comme directeur de l'enseignement du dessin pour la province de Québec. Il fait un coup de force sous le régime très conservateur et nationaliste de Maurice Duplessis en faisant la promotion d'un enseignement du dessin qui intègre la connaissance de l'art tout en mettant de l'avant l'identité nationale (canadienne-française) par l'art. Mes recherches m'ont amenée à en identifier les traces dans les programmes scolaires entre 1937-1939 (Allard et Lefèvre, 1998, p. 604-606), alors qu'était enseignée l'histoire universelle de l'art en 8^e et 9^e année, puis l'architecture, la peinture et les arts décoratifs canadiens-français en 10^e et 11^e année. Il s'agit là des premiers cours d'histoire de l'art à l'école publique à l'intérieur des programmes de dessin, toujours orientés sur une finalité pratique. Autre fait à souligner, Morisset, qui donnait des cours à l'école normale Laval, regroupait ses étudiantes et étudiants durant la période estivale pour leur offrir des visites culturelles axées sur le patrimoine religieux autour de la ville de Québec.

Gérard Morisset n'est pas seul à rêver d'intégrer la connaissance de l'art dans le programme de dessin, ce rêve s'incarne également en la personne de Jean-Baptiste Lagacé, qui, après une longue carrière d'enseignant, devient directeur de l'enseignement du dessin à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Il faut reconnaître que cette commission scolaire est la plus importante de la province en ce qui concerne l'enseignement du dessin, puisque c'est surtout à Montréal que se développent l'industrie et le commerce. Lagacé est aussi l'initiateur de l'enseignement de l'histoire de l'art à l'Université de Montréal. La vision des deux hommes diffère. Lagacé aspire à un enseignement de l'histoire de l'art universel à tous les degrés de l'école secondaire, tandis que Morisset est passionné par la recherche sur le patrimoine artistique canadien-français, ce qui correspond aux objectifs nationalistes de l'époque, plus particulièrement à l'éveil à une identité culturelle jusqu'alors négligée. On peut voir ici que les intérêts face à l'intégration de notions en

histoire de l'art dans le programme scolaire sont liés à des enjeux politiques et culturels nationalistes. Cependant rien n'indique que cet enrichissement du programme se soit concrétisé dans les classes. Aucun document pédagogique n'est offert aux enseignantes et enseignants qui ont déjà de la difficulté à enseigner le programme régulier de dessin. Il est important de préciser ici que le dessin est enseigné par les titulaires de classe⁴ qui n'ont pas reçu de formation quant aux codes et finalités du dessin ; seule la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) engage des spécialistes dument formés dans les deux écoles d'art de la province. Ces « professeurs spéciaux », comme on les appelle alors, sont peu nombreux, enseignent au secondaire à mi-temps et ont des contrats annuels renouvelables annuellement. Ces conditions persisteront jusqu'en 1964.

Intervieweur / Intervieweuse :

Les années pré-Révolution tranquille sont une période de transition importante où les voix s'élèvent pour remplacer les cours de dessin à l'école publique. Qu'est-ce qui a motivé ces changements ? Qui les a initiés ?

Interviewée :

À partir des années 1920, les artistes européens sont influencés par les dessins d'enfants, ce qui représente pour eux une façon de donner forme à leurs aspirations à se libérer de l'académisme. Ce courant de l'art moderne exercera au Québec une forte influence culturelle dès les années 1930 et 1940 par la création de cours d'art du samedi⁵ destinés aux enfants, dans le but d'associer la jeunesse à ce grand mouvement de la liberté d'expression par l'art. De plus, émergent du milieu de l'art des critiques virulentes de l'enseignement du dessin à l'école. Irène Senécal⁶, qui

⁴ Au Québec, le terme titulaire est utilisé pour désigner les personnes enseignantes qui ne sont pas spécialisées dans le domaine des arts plastiques.

⁵ Suzanne Lemerise et Leah Sherman (2006) relatent l'incroyable développement des cours du samedi pour les enfants entre les années 1930 et 1960, tant dans le milieu anglophone qu'anglophone.

⁶ Irène Senécal est peintre et pédagogue ainsi qu'une pionnière de l'enseignement des arts plastiques au Québec. L'influence de Senécal se fera sentir dans les écoles publiques, dans la formation des futures enseignantes et enseignants, dans les cours parascolaires et dans le programme ministériel de 1956. Son modèle met l'accent sur des thématiques qui varient selon l'âge des enfants, et sur des travaux de mémoire et d'imagination.

enseigne dans les cours du samedi et dans les écoles publiques, prend position en faveur d'un changement radical de programme grâce à l'influence d'auteurs importants de son époque, dont Herbert Read et Vicktor Lowenfeld. Elle souhaite mettre fin au dessin d'imitation en expérimentant dans les écoles des commissions scolaires de Montréal et de Lachine, une nouvelle approche pédagogique centrée sur l'expression personnelle de l'enfant dans le respect de son développement psychologique.

Intervieweuses :

Est-ce que ces nouvelles idées auront un impact sur les programmes de dessin du Département de l'Instruction publique ?

Interviewée :

Un lent mouvement de changement s'amorce dans les années 1940-1950 dans un climat de turbulence. Le directeur de l'enseignement du dessin à la Commission scolaire de Montréal (CÉCM), Maurice Lebel, présente le programme de dessin du primaire élémentaire de 1948 (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1948) aux enseignantes et enseignants spécialistes en 1949. Six femmes, dont Irène Senécal, s'opposent aux méthodes d'enseignement proposées qu'elles jugent non appropriées au développement de l'enfant. Ce programme est en effet très académique et toujours basé sur le dessin géométrique, d'observation et décoratif. Autrement dit, il veut amener les élèves à bien dessiner en imitant les modèles. Le vent tournera quelques années plus tard. En 1952, lors d'une réunion pédagogique, les enseignantes et enseignants spécialistes de la CÉCM proposent un programme de dessin novateur en s'appuyant sur des exemples de dessins d'élèves réalisés lors des expérimentations de Senécal dans ses classes. Laurent Morin, alors directeur du bureau du dessin à la CÉCM, appuie leurs revendications et dépose au Département de l'Instruction publique un projet de programme d'arts plastiques au secondaire, qui sera accepté en 1956. Toutefois, il ne réussira jamais à faire modifier le programme de dessin du primaire élémentaire. C'est une demi-victoire certes, mais elle sera déterminante pour le futur.

Intervieweuses :

L'expression personnelle de l'enfant est au cœur du modèle pédagogique d'Irène Senécal. Y retrouve-t-on des traces d'appréciation ? Est-ce qu'il y avait une

forme de partage entre les élèves à partir de leurs réalisations ou une appréciation d'images d'art dans son modèle ?

Interviewée :

La pédagogie senécalienne est centrée sur l'expression personnelle par le faire, pas sur l'appréciation. Senécal fonde son enseignement sur les préceptes de l'art moderne – même si ce n'est pas nommé de façon explicite – et sur les théories du développement de l'enfant. Dans le nouveau programme, de 1956 pour les 8^e et 9^e années (Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, 1956), on lit cependant les termes suivants, qui en ouvrent la voie : *Initiation à l'art - Présentation et analyse d'œuvres et appréciation des qualités esthétiques*. Le terme appréciation apparaît en même temps que celui d'initiation.

Intervieweuses :

Comment pourriez-vous décrire cette période?

Interviewée :

C'était une époque que j'appelle un entredeux, qui précède la Révolution tranquille. Senécal a eu l'incroyable chance d'être supportée par les directeurs des études de deux commissions scolaires, celle de Montréal et de Lachine, pour élaborer le contenu du programme d'arts plastiques de 1956. Les conditions d'implantation sont très difficiles, sauf à Montréal et à Lachine. De plus, avant 1960, aucun matériel didactique n'est fourni par les commissions scolaires. Quant à l'initiation aux arts ou l'appréciation de l'art, il n'existe aucun document pédagogique ni ressource visuelle disponible, ni pour les titulaires de classes du primaire ni pour les rares spécialistes qui enseignent au secondaire. Il est assez étonnant de constater que ce programme de 1956 est mal diffusé et est souvent méconnu, même par les spécialistes, y compris moi-même, qui ai enseigné dans les écoles en 1962-1963 et 1964-1965.

Intervieweuses :

Un grand tournant en éducation se fait sentir dans la foulée de la publication du Rapport Parent⁷. Les nouveaux programmes qui s'ensuivent laissent-ils une place à l'appréciation ?

Interviewée :

La grande réforme du système d'éducation québécois en 1964 se concrétise avec l'arrivée des nouveaux programmes d'arts plastiques à l'école élémentaire et secondaire en 1968, qui mettent un terme à l'incertitude des années 1950 annonçant la fin d'un régime politique marqué par le conservatisme. Le programme de l'élémentaire de 1968 (ministère de l'Éducation, 1968a) mentionne l'importance de l'initiation aux arts visuels par la présentation d'œuvres d'art, sans plus. Au secondaire (ministère de l'Éducation, 1968b), le programme est plus précis et novateur. Pour les 1^{re} et 2^e secondaires⁸, on propose une initiation aux arts et à l'histoire de l'art en lien avec de grandes thématiques. Le programme est beaucoup plus développé pour les 3^e, 4^e et 5^e secondaires : l'histoire de l'art peut être présentée par thèmes, par techniques, par comparaisons stylistiques et par chronologie. On précise que 20 % de l'horaire doit être alloué à l'histoire de l'art. Au 5^e secondaire, toute l'attention est donnée à l'histoire de l'art au Canada et au Québec. Tout un programme ! Le terme *appréciation* n'est mentionné nulle part, lequel est plus précis que le terme *initiation* aux arts. Une grande innovation s'instaure, un volet arts plastiques et communication de masse est offert à partir de la 3^e secondaire. Photo, cinéma, télévision, décors et affiches sont au programme ; le lien avec la connaissance de l'art de ces médias est proposé pour chacune des techniques, il est question de l'histoire des médias.

Dans le guide ministériel en arts plastiques de 1973 (gouvernement du Québec, 1973), deux pages complètes sont consacrées à l'initiation aux arts plastiques et à l'histoire de l'art. S'y retrouvent pêle-mêle plusieurs recommandations la majorité

⁷ La réforme complète du système d'éducation découle du Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, publié en 5 tomes de 1963 à 1966. Le Rapport Parent propose un nouvel humanisme pour répondre aux besoins d'une société en voie de modernisation et ouverte sur le monde. L'accès des diplômés de l'école publique à l'université est l'une des recommandations les plus importantes

⁸ Notons que les 1^{re}, 2^e et 3^e secondaires correspondent aux 7^e, 8^e et 9^e années du Ensino Fundamental et les 4^e et 5^e secondaires aux deux premières années du Ensino Médio au Brésil.

étant liée à la connaissance du langage plastique et du style des œuvres. On peut y reconnaître une première démarche d'appréciation de l'art. Cela étant dit, comment toutes ces propositions vont-elles s'implanter dans les classes du secondaire, surtout que le nombre de spécialistes en arts plastiques augmente considérablement à la suite de l'obtention en 1963 d'un brevet d'enseignement spécialisé en arts plastiques ?

Au début des années soixante-dix, le manuel *ART 1* (Dupuis-Leblanc, Joyal et Duquesne-Brière, 1970a), une ressource pédagogique majeure, est publié et signé par Monique Duquesne-Brière, disciple de Senécal et directrice de l'enseignement du dessin à la CÉCM depuis 1966. Elle est responsable du projet de la publication écrit en collaboration avec Yolande Dupuis-Leblanc, chargée de cours à l'UQAM (Université du Québec à Montréal) et Bruno Joyal, conseiller pédagogique à la CÉCM. Il s'agit d'un manuel de 503 pages conçu pour l'élève de la 1^{re} secondaire. C'est un ouvrage illustré en noir et blanc de belle qualité, très bien articulé autour des grandes thématiques en art comparé d'œuvres qu'on retrouve en histoire universelle de l'art. Il est accompagné d'un guide du maître (Dupuis-Leblanc, Joyal et Duquesne-Brière, 1970b). Les autrices et l'auteur y présentent une démarche pédagogique basée sur la description d'œuvres individuelles et la comparaison d'images d'une même période. La démarche d'appréciation suggérée est uniquement descriptive. Par exemple, les élèves sont appelés à décrire par écrit la technique utilisée ainsi que les aspects plastiques et émotifs de l'œuvre. Il ne s'agit pas ici de l'émotion ressentie par l'élève, mais de celle qui se dégage de l'œuvre. Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant est de guider l'élève vers la connaissance de l'histoire de l'art par l'entremise de thématiques et par la comparaison de plusieurs œuvres sur un même thème.

Intervieweuses :

Quel a été l'impact de la publication de ce manuel du maître dans les écoles ?

Interviewée :

J'imagine que Monique Brière devait en parler lors des ateliers de formation pédagogique qu'elle animait à la CÉCM. Il était prévu de publier cinq manuels, un par niveau, mais un seul l'a été, faute de financement. Même si la portée de ce livre semble avoir été limitée, il annonce les grands changements qui arriveront dans les années

quatre-vingt.

Soulignons qu'il régnait dans le milieu des spécialistes une certaine résistance ou indifférence à l'idée de montrer des images d'art aux élèves, puisque l'on sortait à peine d'une période très rigide où l'on copiait des images. Il y avait donc une crainte de retomber dans « ce panneau de la copie » en montrant des images d'artistes. C'était surtout la notion d'image authentique de l'élève qui comptait à ce moment-là.

Dans le contexte des années soixante-dix, tout tourne autour de l'atelier, qui est une véritable innovation, particulièrement en art et communication. Il faut se mettre dans l'esprit de l'époque. C'était tellement excitant pour les enseignantes et enseignants d'art, de travailler en atelier, la porte fermée avec des outils et une profusion de matériaux fournis par les commissions scolaires. Le refus de modèles, la peur d'influencer la spontanéité de l'élève et le peu de documents visuels faciles d'accès sont d'autant de facteurs qui ont contribué à ralentir la valorisation de l'histoire et de l'appréciation de l'art en classe d'arts plastiques.

Le milieu de l'enseignement des arts plastiques se structure à peu près au même moment par la création de l'*Association des professeurs d'arts plastiques* (APAPQ)⁹, fondée en 1968, un an après la publication des nouveaux programmes. Il faut se rendre compte que nous sommes dans une nouvelle ère. Non seulement les enseignantes et enseignants spécialistes de la province se regroupent pour la première fois dans l'histoire de leur discipline, mais une revue leur donnant la parole et leur permettant d'échanger sur leur enseignement est publiée. Entre 1970 et 1980, on y trouve trois articles sur l'histoire de l'art, dont un écrit par René Durocher (1973), enseignant spécialiste, qui y mentionne avoir mis sur pied 15 équipes de collaboratrices et collaborateurs ayant consulté 109 élèves dans les écoles pour réfléchir à la manière d'enseigner l'histoire de l'art. Les résultats sont très mitigés, car l'organisation était trop complexe, mais le questionnement est désormais d'actualité. Et à ma grande surprise, deux articles traitent de l'expérience esthétique. L'un, publié

⁹ L'Association québécoise des enseignantes et enseignants spécialistes en arts plastiques (AQESAP) est née de la fusion en 1979 de deux associations, soit l'Association des professeurs d'arts plastiques du Québec (APAPQ), fondée en 1968, et l'Association des responsables de l'enseignement des arts plastiques du Québec (AREAPQ), fondée en 1967. <https://aqesap.org/a-propos/mission2/>

en 1975, est de Suzanne Blouin-Rafie (1975), agente de développement pédagogique au ministère de l'Éducation et un deuxième, en 1979, est de Claude Blin¹⁰, professeur au Cégep du Vieux Montréal. Blouin-Rafie et Blin s'intéressent au même thème, mais réfèrent à des autrices et auteurs différents qui sont tous étroitement liés à la recherche universitaire. Tous deux soutiennent que l'expérience esthétique est liée au monde de la perception, des sensations et des goûts, ou « sciences de la connaissance par les sens » (Blouin-Rafie, 1975, p. 9). Blouin-Rafie recommande que l'élève regarde et appréhende d'abord son univers visuel et son environnement, et non seulement une œuvre d'art à connaître, à décrire et à analyser. Son approche est pragmatique. Claude Blin est en quelque sorte plus dubitatif ; il considère que les concepts de l'expérience esthétique sont difficiles à comprendre et, surtout, à transposer en stratégie pédagogique. Avec eux, on assiste à la genèse d'un concept nouveau, soutenu par la recherche universitaire, mais sans effet immédiat sur les pratiques enseignantes.

Intervieweuses :

Il y a de grands changements dans les programmes dans les années quatre-vingt. Pouvez-vous parler de ces changements et des personnes qui y ont contribué ?

Interviewée :

Trois personnes ont eu une influence déterminante dans le développement d'une implantation réussie de l'appréciation de l'art à l'école. Il s'agit d'Hélène Gagné, de Louise Bourbeau-Poirier et de Monique Brière.

Hélène Gagné, disciple de Senécal, a enseigné les arts à l'école publique et l'École des beaux-arts de Montréal. Elle a complété un doctorat à l'Université Columbia et a enseigné à l'Université Concordia de 1971 à 1976. À la fin des années 1970, elle a été invitée à préparer un document de travail dans le cadre de la révision des programmes d'arts plastiques au ministère de l'Éducation. Pour Gagné, l'art représente le summum de la vie humaine. Elle a des convictions très profondes quant à l'importance de l'art dans l'évolution de l'humanité. Sa pensée pédagogique réfère à

¹⁰ Blin, Claude (n.d.circa 1980) Que veut-on dire par esthétique et expérience esthétique ? *Vision* 27, p. 22-23.

l'image intérieure de l'enfant, soit « le voir », qui se concrétise par « le faire ». Les personnes qui ont rédigé le programme ministériel en arts plastiques de 1981- 1982 ont été influencées par son approche, mais ont privilégié une démarche pédagogique qui se décline en trois temps : « Percevoir-Faire-Voir ». Malgré les différences entre le primaire et le secondaire, le percevoir consiste à faire une mise en situation à partir d'un thème qui sera réinvesti par l'élève au moment de la réalisation plastique. Le thème est appréhendé à partir des sens (regarder, toucher, humer, observer et comprendre à sa façon le réel ou en imaginer un autre). Le faire est consacré à la réalisation d'une image personnelle. Le voir, quant à lui, est associé à une image concrète, qu'elle vienne des élèves ou d'un artiste. Le percevoir est défini en des termes qui se rapprochent implicitement de l'expérience esthétique, tandis que le voir s'inscrit dans une démarche d'appréciation de l'image. Gagné est la première à souhaiter que l'élève parle de son image, de celles des autres et de l'œuvre d'art.

Une deuxième personne marque les années 1980. Il s'agit de Louise Bourbeau-Poirier, qui enseigne la pédagogie artistique à l'École des arts visuels de l'Université Laval, après avoir complété un doctorat à l'Université d'état de l'Ohio aux États-Unis en 1978. Louise Bourbeau-Poirier publie en 1979 un document pédagogique de 334 pages conçu pour le primaire et intitulé *L'éclosion esthétique de l'esprit, de l'œil et de la main*, écrit en collaboration étroite avec Michelle Pelletier, France Verreault et André Théberge, jeunes professeures et professeur de l'université. Les références sont étroitement liées à différents auteurs portant sur l'expérience esthétique. Dans ce volumineux document sont décrits 90 concepts associés à des notions de langage plastique. Ce que je trouve génial chez Bourbeau-Poirier, c'est qu'elle ait utilisé le terme « éclosion esthétique », étape fondamentale de la perception à partir de laquelle Pelletier, Verreault et Théberge ont développé des stratégies pédagogiques, qui sont d'ailleurs de vrais petits bijoux.

Intervieweuses :

Pouvez-vous donner un exemple des stratégies employées par Bourbeau-Poirier ?

Interviewée :

L'approche préconisée est liée à l'enfant dans son contexte de vie. Il est

proposé que l'enseignante ou l'enseignant le fasse jouer, parler, même danser, etc. Ses stratégies pédagogiques sont centrées sur l'apprentissage d'une notion de langage plastique en lien avec l'expérience de l'enfant, ses vêtements, par exemple. Les images, malheureusement de très mauvaise qualité, font référence à tous les domaines du monde visuel contemporain. C'est une esthétique du quotidien. Son but est de développer la sensibilité esthétique de l'élève pour l'amener à comprendre, et surtout, à aimer l'art par l'apprentissage du langage plastique.

Intervieweuses :

Quelle influence Bourbeau-Poirier a-t-elle eue ?

Interviewée :

Son influence s'est surtout fait sentir auprès de Michelle Pelletier et de France Verreault¹¹⁰, qui ont fait la promotion de cette nouvelle orientation auprès des étudiantes et étudiants stagiaires en enseignement des arts à l'Université Laval. C'est ce que j'appelle l'école de Québec.

La troisième personne qui a eu un impact majeur en ce qui a trait à l'appréciation de l'art dans les années quatre-vingt est certainement Monique Brière, qui après sa longue carrière à la CÉCM, s'engage à titre personnel dans la publication des livres *L'image de l'art* dans le but de pallier le manque criant de ressources dans les écoles primaires d'abord, puis dans les écoles secondaires. Le projet de Brière vise le développement de livres comprenant des reproductions d'œuvres d'art et un accompagnement textuel pour répondre aux exigences des nouveaux programmes de 1981-1982 sur les liens entre *le percevoir, le faire et le voir*. Débuté en 1983, le projet *L'image de l'art* est subventionné par le MEQ. Sont d'abord publiés six manuels du maître pour l'école l'élémentaire, chacun accompagné d'un boîtier contenant 27 grandes reproductions (46 X 58 cm) d'œuvres de différentes périodes historiques. Les six premiers livres rédigés explicitement pour les enseignantes et enseignants de l'école élémentaire expliquent d'abord le contenu du nouveau programme d'arts

¹¹ À partir des années quatre-vingt-dix, ces deux enseignantes présentent régulièrement sur le thème de l'appréciation dans le cadre du congrès annuel de l'Association québécoise des éducateurs et éducatrices spécialisées en arts plastiques (AQÉSAP). Elles ont publié un article (Pelletier et Verreault, 1991) dont la pertinence demeure.

plastiques centré sur les thématiques. Suivent la méthodologie pour une implantation réussie en classe et des propositions concrètes d'activités du faire. La bibliographie ainsi que des informations sur chacune des œuvres sont présentées dans un document d'accompagnement joint à chacun des boitiers. Les boitiers *L'image de l'art* seront vendus à travers le Québec et dans les commissions scolaires. De 1984 à 1988, Brière poursuit la même démarche, cette fois pour les classes du secondaire ; le boitier contient alors 40 reproductions. De nombreuses publications complémentaires seront rédigées dans les années 1990 par plusieurs enseignantes spécialistes en arts plastiques en collaboration avec Monique Brière, cette fois accompagnés de reproductions en format carte postale. L'élève peut voir et manipuler une reproduction à l'intérieur même de la classe, contrairement à la diapositive ou à l'image numérique d'aujourd'hui. Une proximité avec les œuvres qui facilite grandement la démarche d'appréciation. À l'instar d'Irène Senécal, Monique Brière, accompagnée de nombreuses collaboratrices et collaborateurs, a réussi à donner une place à l'appréciation de l'art dans les écoles de la province. Dans les publications de *L'image de l'art*, il n'y a pas de références à des autrices et auteurs importants. C'est le savoir d'expérience et le partage d'un idéal commun qui animent les rédactrices, qui ont une longue et riche expérience en enseignement des arts plastiques à l'école.

En fin de parcours de ces décennies 1980-2000, je note l'absence quasi totale de références à l'art dans l'environnement quotidien de l'élève chez Gagné et Brière, comme le souhaite Suzanne Blouin-Rafie et comme le développe l'équipe de Louise Bourbeau-Poirier. Peu d'architecture contemporaine, pas de design, pas de photographie. La philosophie du Rapport Rioux¹² sur le rôle de l'art dans le monde de la communication visuelle et dans l'environnement est évacuée, sauf dans le volet optionnel en art et communication¹³ offert à partir de la 3e secondaire, programme qui

¹² Le rapport Rioux, publié en 1969, fait suite à une commission d'enquête sur l'enseignement des arts présidée par le sociologue Marcel Rioux à partir de 1966.

¹³ La fin des années soixante fut marquée par un intérêt croissant pour les nouveaux médias. Nombre d'artistes, fascinés par les nouvelles technologies, les intégrèrent à leur pratique. La commission d'enquête Rioux sur l'enseignement des arts élargit d'ailleurs sa définition de l'art à d'autres sphères, tels le design, le cinéma et la photographie. À la fin des années soixante, le ministère québécois de l'Éducation propose une réforme des programmes scolaires en arts plastiques. Au secondaire, ce dernier est divisé en deux volets optionnels, l'un consacré aux arts plastiques et l'autre aux moyens de communication de masse.

s'est malheureusement développé dans un certain isolement. J'ai cependant noté que les arts de la communication et de l'environnement enseignés sont liés à l'histoire récente des médias sans cependant développer de stratégies pédagogiques spécifiques.

Pour conclure, je dirais que les années 1980-2000 marquent la concrétisation du désir latent et longtemps embryonnaire d'implanter, par une documentation appropriée, la connaissance et la pratique de l'appréciation de l'art, complément essentiel au travail en atelier. Il marque aussi l'influence toute nouvelle de la recherche dans les articles publiés par Louise Bourbeau-Poirier et ses disciples, alors que le travail de l'équipe de Monique Brière est fondé sur le savoir d'expérience, deux stratégies complémentaires. Il fallait certes publier des documents pédagogiques, mais surtout, il fallait des Hélène Gagné, Louise Bourbeau-Poirier et Monique Brière, qui croyaient profondément à l'importance de convaincre les titulaires de classe et même les spécialistes en arts plastiques qu'il est essentiel de lier le faire et le voir en atelier. De 1980 à 2000, le milieu de l'enseignement des arts plastiques a finalement franchi une étape décisive qui perdurera jusqu'à aujourd'hui.

Intervieweuses

L'entrevue réalisée avec la chercheuse Suzanne Lemerise présente un survol historique de l'éducation esthétique et de l'appréciation de l'art dans les programmes scolaires québécois de 1876 à 2000. Lemerise y retrace le développement de l'éducation esthétique, une approche centrée à l'origine sur la « grande » culture s'adressant à l'élite québécoise et sur des cours de dessin visant à préparer les jeunes de la classe ouvrière au marché du travail. Ce dernier aspect met en évidence comment l'enseignement du dessin répond alors aux besoins de l'émergence de la société industrielle à la fin du XIX^e siècle et ultérieurement à la promotion de l'identité nationale canadienne-française. Le modernisme en art et les théories du développement de l'enfant dans la première moitié du XX^e siècle ont une incidence importante sur le développement d'un modèle centré sur l'expression personnelle de l'enfant et le respect de son développement. Lemerise met en lumière différentes initiatives et luttes menées notamment par Irène Senécal et ses disciples, qui ont tracé la voie à une autre façon d'enseigner les arts plastiques et d'intégrer l'art et son appréciation dans les programmes scolaires québécois. L'importance de cette

compétence dans le développement global de l'élève, comme nous l'avons vu, s'est développée très lentement et n'a pas toujours été perçue positivement dans le milieu scolaire. Le rejet d'un modèle académique de l'enseignement du dessin et la fascination pour la création et l'exploration artistiques en atelier font partie des facteurs qui ont contribué à ralentir la pratique de l'appréciation de l'art en classe d'arts plastiques.

Qu'en est-il de la pratique d'appréciation aujourd'hui? Comme mentionné en introduction de cette entrevue, outre la création d'images personnelles et la création d'images médiatiques, la compétence Apprécier doit être obligatoirement développée et évaluée dans les quatre disciplines artistiques enseignées à l'école (art dramatique, arts plastiques, danse, musique), aux niveaux primaire et secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001, 2004, 2007). Toutefois, la démarche d'appréciation proposée dans le programme est formaliste et peu adaptée à des pratiques artistiques contemporaines dont les frontières se sont élargies tant au niveau des sujets, des médiums que des techniques, et encore moins à des objets culturels provenant de différentes cultures. De plus, le « comment » mener une séance d'appréciation avec les élèves de différents niveaux et dans des contextes diversifiés n'est pas explicité. Par manque de moyens et parce que tributaires d'un héritage moderniste, nombre d'enseignantes et d'enseignants spécialistes en arts plastiques privilégient le FAIRE au détriment d'une pratique de l'appréciation basée sur l'analyse perceptuelle, interprétative, contextuelle et critique de l'art dans laquelle les voix des élèves, dans toute leur diversité, seraient entendues. Dans la pratique d'appréciation, l'emphase est mise sur les éléments formels des œuvres, ce qui contribue à la difficulté de composer avec certaines œuvres d'art plus actuelles. De plus, une approche individuelle et écrite de l'appréciation est prédominante, ce qui laisse peu de place pour l'exploration du potentiel pédagogique qu'offre un dialogue interactif et collectif. Il reste cependant que des pratiques innovantes d'appréciation sont développées dans le réseau scolaire, mais demeurent insuffisantes ou peu diffusées.

Comme l'affirme Lemerise, les changements prennent du temps et se font grâce à la persévérance et à la combativité de personnes qui réussissent à faire les petits et grands changements. Nous terminons en souhaitant que la réflexion et les initiatives se poursuivent sur la façon de renforcer la place de la pratique d'appréciation

à l'école québécoise tant dans la formation initiale des étudiantes et étudiants qui se destinent à l'enseignement des arts plastiques dans le milieu scolaire que dans la formation continue des enseignantes et enseignants spécialistes au Québec. Nous sommes d'avis que cette pratique, en plus de développer le regard critique, nourrit la sensibilité esthétique, la compréhension culturelle et la capacité de dialogue sur l'art et par l'art, des compétences fondamentales pour une éducation artistique contemporaine, inclusive et engagée¹⁴¹³.

¹⁴ Correction grammaticale par Sylvie Trudelle, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal, trudelle.sylvie@uqam.ca

Références :

ALLARD, Michel et LEFEBVRE, Bernard (dir.). **Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui**. Montréal : Éditions Logiques, 1998.

BLOUIN-RAFIE, Suzanne. Esthétique : mot-mystère ou expression quotidienne. Dans: **Vision**, n° 20 (automne 1975), p. 6-13.

BRIÈRE, Monique. **L'image de l'art**. Le Centre de Documentation Yvan Boulerice, Montréal, 1983.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Dessin. Dans : **Programme d'études des écoles primaires élémentaires, 1948**, p. 463-504.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Les arts. Dans : **Programme d'études des écoles secondaires, 8^e et 9^e année, 1956**, (p. 203-206).

DUPUIS-LEBLANC, Yolande, JOYAL, Bruno et DUQUESNE-BRIÈRE, Monique. **Art 1**. Montréal : Éditions Guérin. 1970a.

DUPUIS-LEBLANC, Yolande, JOYAL, Bruno et DUQUESNE-BRIÈRE, Monique. **Le livre du maître**. Montréal : Guérin éditeur. 1970b.

DUROCHER, René. De l'enseignement de l'histoire de l'art. **Vision**, n° 10, (janvier 1973), p. 12-17.

LEMERISE Suzanne et SHERMAN Leah. Modern Art and Child Art in Quebec: The Symbiotic Relationship between the Art Field and Child Art. Dans : Harold Pearse (dir.), **From Drawing to Visual Culture**. Montréal & Kingston : McGill-Queen's University Press. 2006, (p. 120-146).

MAGNAN, Charles-Joseph. *À travers les beaux-arts, architecture, sculpture, peinture, musique littérature : simples notions*. Québec : L. J. Demers, 1898.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide pédagogique – Arts plastiques*, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, 1973, 20 p.

PELLETIER, Michèle et VERREAULT, France, (1991). **Rencontre avec l'art actuel**. L'art contemporain et l'enseignement des arts dans les classes du primaire et du secondaire, Actes de colloque, 1991, Université du Québec à Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme d'études des écoles élémentaires – Arts plastiques**. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, septembre 1968a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme d'études des écoles secondaires – Arts plastiques.** Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-Arts, Service des programmes, gouvernement du Québec, septembre 1968b.

Rapport Parent - Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 volumes, 1963-1966.

TRUDEL, Mona, DE OLIVEIRA, Adriana, MATHIEU, Élyse (2018). L'apport de l'art actuel à l'éducation interculturelle : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques, **Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle**. Volume XLVI, 2, p.109-124. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055564ar.pdf>