



Lemonchois, M. (2018). Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIXe siècle à nos jours. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 19-30.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2018.247>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Miriam Lemonchois, 2018



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthias Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmanndelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT***

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse
Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse
Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse
Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse
Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse
Alain Pache, HEP Vaud, Suisse
Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse
Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France
Alain Legardez, Aix Marseille Université, France
Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France
Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France
Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz

**Thème : Didactique des arts : acquis et développement**

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original» ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes

Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha

177

Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles

Lara Laflotte et Philippe Wanlin

195

Enseignement en classe multiâge

Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants

Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet

213

La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle

Méliné Zinguinian et Bernard André

229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**



Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours

Myriam LEMONCHOIS¹ (Université de Montréal, Canada)

Ce texte présente quelques éléments pour comprendre le développement l'enseignement des arts aux Etats-Unis et en parallèle au Québec. Ses références sont des ouvrages sur l'histoire de l'enseignement des arts et sur l'histoire de l'enseignement, ainsi que des articles parus dans des revues spécialisées et des mémoires universitaires. Le modèle d'enseignement des arts issu des académies européennes ne sera pas présenté car rejeté en Amérique du Nord dès la fin du 19^e siècle, dans le cadre d'un mouvement de revendication d'une identité nationale. Quant au modèle progressif, spécifique à l'Amérique du Nord, il fera l'objet d'une plus longue présentation. Dans un deuxième temps, l'article se centre sur les transformations du le domaine à partir des années 1950 aux Etats-Unis et dans les années 2000 au Québec. Enfin, la conclusion de cet exposé porte sur des constats observés de nos jours, qui traduisent l'héritage de cette histoire particulière, et sur des propositions pour (re)penser cet enseignement.

Mots-clés: Education artistique, école progressive, self-expression, créativité, histoire des enseignements artistiques.

Introduction

En Amérique du Nord, l'histoire de l'enseignement des arts visuels s'inscrit dans un contexte particulier. Tout d'abord les politiques éducatives alternent entre politiques fédérales et politiques régionales, les écoles et les districts (appelés «commissions scolaires» au Québec) pouvant jouir parfois d'une très grande autonomie. De plus, dans le domaine de l'enseignement des arts, les prescriptions peuvent émaner d'associations d'enseignants, d'organismes culturels ou encore des milieux de la recherche. Tous ces acteurs peuvent être appelés à participer à la rédaction de programmes scolaires.

Autre point important, l'enseignement des arts a été introduit dans les universités américaines au début du 19^e siècle et plus tard, lors de la création des écoles publiques². L'élaboration de théories et de pratiques sur l'enseignement des arts a donc une longue tradition. Enfin, cet enseignement a été l'objet de tant de controverses, qu'il est impossible de les présenter de manière exhaustive en quelques lignes. Cet article se contente d'en donner quelques éléments pour en comprendre le développement aux Etats Unis et en parallèle au Québec. Ses références sont des ouvrages sur l'histoire de l'enseignement des arts et sur l'histoire de l'enseignement, ainsi que des articles parus dans des revues spécialisées et des mémoires universitaires.

1. Contact: myriam.lemonchois@umontreal.ca

2. En 1883, un département d'éducation artistique a été créé au sein de la National Education Association. La création d'une école normale pour former des enseignants spécialistes en arts plastiques date de 1873.



Les écoles progressives

Au tournant du 19^e siècle, une vague d'expérimentations apparaît dans les écoles dites «progressives». Menées dans le cadre des écoles publiques, ces expérimentations résultent parfois de la mise en application de théories, mais se construisent souvent à partir de pratiques qui ont donné lieu par la suite à un processus de théorisation (Cremin, 1964). Ayant en commun une volonté de repenser l'école et un souci de l'enfant, les écoles progressives placent ce dernier au cœur des objectifs de leur curriculum, en opposition au modèle éducatif antérieur davantage centré sur les œuvres et les savoirs afférents. En enseignement des arts, ces écoles rejettent donc la méthode instituée par Walter Smith en 1872³, qui repose sur la copie et la répétition de dessins, et s'élèvent contre son asservissement au progrès industriel et aux valeurs aristocratiques des sociétés européennes. Deux courants déterminent cette approche : un «courant sentimentaliste» et un courant «scientifique» (Cremin, 1964).

Repenser l'école

Le courant sentimentaliste prend sa source dans la vision romantique de l'enfant véhiculée par le transcendentalisme et se nourrit de la psychanalyse et des théories de l'art moderne. Dans cette représentation, l'enfant est un être dont l'authenticité ne doit pas être corrompue par les adultes.

Le transcendentalisme est un mouvement philosophique, littéraire et religieux, très important aux Etats Unis au 19^e siècle. Influencé par l'idéalisme allemand, il prône les principes éducatifs de F. Fröbel et une représentation de l'art inspirée par J. Ruskin. Elisabeth Peabody (1804-1894), une des figures majeures de ce mouvement, crée en 1855 les premiers jardins d'enfants où elle valorise les activités artistiques sous forme de jeu parce qu'en tant qu'activités désintéressées, elles permettent le développement moral des enfants. En accord avec Ruskin, les transcendentalistes attribuent à l'art un esprit universel, auquel chaque esprit individuel peut avoir accès grâce au contact avec les œuvres. C'est pourquoi dès 1868, un mouvement d'embellissement des écoles est amorcé par William Torrey Harris (1835-1909), alors commissaire de l'éducation au niveau fédéral, qui, dans le même but, renforce l'enseignement de la musique, des arts visuels et de la littérature dans les écoles.

Quant aux théories psychanalytiques, elles sont introduites dès 1909 aux Etats Unis, lorsque G. S. Hall invite Freud et Jung à faire des conférences. La notion d'inconscient va imprégner l'enseignement des arts, d'un côté en lui attribuant à l'instar de Margaret Naumburg (1928) une valeur thérapeutique, et de l'autre en teignant les théories de l'évolution graphique des enfants, telle celle de Kellogg (1969). Ces démarches font également écho à l'influence contemporaine de la psychanalyse sur l'art moderne.

A la fin du 19^e siècle, les artistes développent un intérêt pour l'art enfantin comme mode de promotion de l'art moderne : l'art enfantin possédant des qualités que l'art académique aurait perdu, notamment, la spontanéité et l'authenticité.

3. Walter Smith (1836-1886) devient en 1871, le premier superviseur de l'éducation artistique à la direction du Massachusetts Normal Art School. Son livre paru en 1872, *Art Education, Scholastic and Industrial*, en pose les principes sur l'instruction du dessin à main levée ou géométrique.



L'enseignement des arts dans les écoles progressives s'inspire de leurs pratiques en particulier de celles de Franz Cizek (1865-1946), qui, le premier, instaure des ateliers pour enfant à la fin du 19^e siècle à Vienne.

En effet, à partir de 1910, Cizek se consacre aux classes dites «d'art libre» où le but n'est pas de former des artistes, mais de développer le potentiel créatif que chaque enfant possède. Il affirme que «les enfants ont leurs propres lois auxquelles ils se doivent d'obéir. De quel droit, les adultes devraient-ils s'y opposer?» (Cizek dans Viola 1936, 32). Il définit le rôle de l'enseignant comme celui d'un guide pour accompagner l'expression du potentiel créatif des enfants, qui ne donne pas des modèles ou des leçons de technique, parce que l'expérience de l'art ne nécessite aucune préparation. Cizek promeut l'idée que les enfants sont des artistes en organisant régulièrement des expositions de leurs travaux à Vienne, puis à partir de 1908 aux Etats Unis et en Angleterre. Sa conception de l'enseignement artistique va influencer des artistes et des théoriciens en Angleterre et en Amérique, qui vont mettre en place eux aussi des ateliers pour enfants, organiser des expositions de dessins d'enfants avec leurs propres œuvres et intervenir dans les écoles. V. Lowenfeld (1947), qui avait visité ses classes avant d'émigrer en 1938, reprend son modèle. D'autres théoriciens proposent aussi des modèles d'enseignement des arts qui s'inspirent de son enseignement tels Marion Richardson, Nathalie Cole ou Victor d'Amico.

Le courant scientifique est une conséquence du courant sentimentaliste : parce que l'enseignement doit être subordonné au développement naturel et sans entrave de l'enfant, des études qui s'appuient sur la psychologie de l'enfant sont nécessaires. Celles de G. Stanley Hall (1844-1924) sont les plus importantes⁴. Ses recherches reposent sur une vision romantique de l'enfant teintée du darwinisme social de Spencer. Elles portent sur les étapes du développement de l'enfant et, en les instrumentalisant pour les enseignants, ses travaux vont avoir une forte influence dans les écoles. Ce courant scientifique se traduit en un enseignement des arts par des méthodes définies en fonction de l'évolution graphique des enfants, qui inspirent encore aujourd'hui de nombreuses pratiques et des recherches dans le domaine, en particulier au niveau de l'enseignement primaire.

Thèmes récurrents

Trois thèmes récurrents alimentent l'enseignement des arts dans les écoles progressives : *Self-expression*, pédagogie par projet et évolution graphique.

Dewey écrit en 1930 que nulle autre personne que Francis Wayland Parker (1837-1902), dit «le colonel Parker», est le père de l'éducation progressive⁵. Parker a étudié à l'Université de Berlin les théories éducatives de Pestalozzi, Herbart et Fröbel (Beyer, 1997). Dès 1875, nommé surintendant de l'éducation dans le Massachusetts puis à Boston, Parker promeut sa vision de l'éducation. De Fröbel, il reprend l'importance du travail manuel à l'école, mais ajoute que l'évaluation des travaux des élèves doit se faire en fonction des idées que l'enfant communique. Les arts

4. G. S. Hall a fondé en 1887 l'*American Journal Of Psychology* et en 1892 devient le premier président de American Psychological Association.

5. C'est à Parker qu'est confiée en 1907 la direction de l'école laboratoire de Dewey après son départ.



sont au cœur de son curriculum pour soutenir ce qu'il appelle la *self-expression* des enfants : quelque soit la production de l'enfant, même un simple gribouillage, il révèle l'enfant et par conséquent doit être considéré comme un produit artistique. Son concept de *self-expression* a été embrassé par les écoles progressives qui trouvent dans le modèle éducatif de Cizek le moyen d'encourager l'expression personnelle des enfants.

Dans le but de donner toute la place à la *self expression* de l'enfant, William Heard Kilpatrick (1871-1965)⁶, qui a fait son doctorat sous la direction de Dewey, conçoit une méthode dite «par projet» qui permet à l'enfant d'apprendre en fonction de ses intérêts et en relation avec son monde. Dans cette méthode, le rôle de l'enseignant est d'être un guide qui ne doit pas exercer son autorité, notamment dans des projets interdisciplinaires qui croisent les arts et les autres disciplines. Cette méthode donne lieu à de nombreuses innovations pédagogiques, en privilégiant les projets en partenariat avec des artistes ou des organismes culturels. La méthode par projet connaît un grand succès dans les années 1930, quand de nombreuses écoles ont annulé leurs cours d'art par souci d'économie et que le New Deal propose un projet de reconstruction sociale en s'appuyant sur les arts et les artistes⁷.

Dans un contexte où l'éducation est dominée par les études psychologiques sur le développement de l'enfant, l'étude de l'apprentissage artistique des élèves est réduite aux recherches sur les dessins d'enfants dans le but de comprendre comment et pourquoi ils dessinent selon leur âge. Si quatre axes peuvent regrouper le grand nombre de théories sur cette évolution (Clarke, 1979), le livre de Lowenfeld⁸ (1947) est rapidement devenu une sorte de bible pour les enseignants aux Etats Unis et au Canada⁹.

Lowenfeld (1947) pense que les stades de l'évolution graphique sont des étapes naturelles qu'il ne faut pas devancer : l'enseignant ne doit pas entraver l'expression «authentique» des enfants en les encourageant à s'exprimer et en évaluant leur production en fonction de ce qu'elle a apporté à leur croissance. Parce qu'il ne doit jamais intervenir dans la production des élèves, l'enseignant a un rôle passif dans le processus d'apprentissage artistique et adopte souvent une pédagogie du laisser-faire (Gaudelius et Speirs, 2002). Pour Lowenfeld (1947), ce n'est que lorsque l'évolution graphique est achevée à 14 ans, qu'on peut se centrer sur son développement artistique, c'est pourquoi l'apport de repères visuels (œuvres d'art

6. Après avoir enseigné dans des écoles, puis à l'université, W. H. Kilpatrick devient en 1907 formateur d'enseignants.

7. Par exemple le Owatonna Project au Minnesota. Ce projet a été fondé sous l'impulsion du gouvernement fédéral en 1931 suite à la rencontre entre Edwin Ziegfeld et Melvin Haggerty. Son objectif est de préserver le lien social par l'art, en créant des liens entre les milieux artistiques et les milieux scolaires et entre les milieux artistiques et les milieux les plus défavorisés. A la suite de ce projet, dans son livre, *The Integrated School Art Program* (1939), Leon Winslow va rédiger des principes des Arts-in-Education qui seront souvent repris jusqu'à nos jours dans les projets culturels.

8. Viktor Lowenfeld (1903-1060) est né en 1903 en Autriche. Entre 1926 et 1938, il enseigne une utilisation thérapeutique de l'art inspirée par Freud. Lowenfeld a eu l'opportunité de visiter les classes de Cizek et découvre avec admiration son travail avec les enfants. Et lors de son émigration en 1938, tout d'abord en Angleterre puis aux Etats Unis, il va faire l'apologie de son modèle pédagogique sans toutefois le citer. En 1946, il devient enseignant à l'université de Penn State et y crée un département d'éducation artistique.

9. Au Québec, ce livre sera la référence clef du programme de 1981 et il est encore cité dans le programme de 2001.



ou cahiers de coloriage) est fortement déconseillé. Ses théories vont connaître un immense succès parce qu'elles combinent tous les thèmes de l'école progressive : l'art au service du développement de l'enfant et de son expression, l'approche par projet et une vision de l'enseignement basée sur des savoirs scientifiques de la psychologie expérimentale.

Une mise au point : Dewey et les écoles progressives

Dans les années 1950, l'éducation progressive est remise en cause par un appel aux fondamentaux. Certains chercheurs stigmatisent les théories de Dewey, souvent en réaction à la disparition de la morale et de la religion dans son modèle éducatif; d'autres reconnaissent que ses travaux font état d'un malentendu fondamental issu d'une simplification de son propos à quelques concepts clefs détachés de toute substance (Béreau, 2013). Pour savoir ce que Dewey pensait des écoles progressives, il suffit de reprendre quelques-uns de ses propos.

Si les écoles progressives rejettent en bloc l'école dite traditionnelle, Dewey rappelle dès 1928 que son modèle éducatif n'appelle pas à un rejet radical mais à opérer une refonte de l'école et réaffirme son attachement à l'approche disciplinaire nécessaire à la construction de l'individualité des enfants (Dewey, 1930). Quant à l'approche ludique de l'art, Dewey (2000) écrit qu'elle repose sur l'idée d'une liberté hors de tout contrôle et il rappelle que l'élaboration et l'appréciation d'une œuvre exigent de se confronter à la résistance des matériaux et que, par conséquent, la notion de jeu doit se conjuguer avec la notion d'effort. Dewey (1926) critique ouvertement le modèle de Cizek : il affirme que quiconque a visité une de ses classes a pu y voir «un air pur de gaieté», qui peu à peu laisse indifférent et ennuie parce qu'il n'y a pas de développement d'apprentissages. Il écrit que l'enseignant a la responsabilité de faire appel à l'expérience accumulée par le passé et que les classes d'art sur le modèle de Cizek adoptent une «méthode vraiment stupide» (Dewey, 1926). Pour les mêmes raisons, Dewey qualifie de stupide la pédagogie par projet (Dewey, 2000). En 1938, il reconnaît aux écoles progressives le mérite d'avoir créé des écoles où les enfants ont envie d'aller, mais leur reproche de s'opposer de manière systématique et irréfléchie à l'éducation traditionnelle (Dewey, 1938).

Retour Québec (1930-1981)

Avant de poursuivre sur la remise en cause des écoles progressives et ses conséquences, un détour au Québec s'impose pour montrer leur influence dans l'enseignement des arts.

Au Québec, une refonte de l'école publique ne peut s'y faire que dans les années 1960 parce que jusqu'à cette date, les Eglises catholique et protestante dirigent les écoles. En 1876, ces Eglises avaient préconisé la méthode de Walter Smith dans les écoles. L'enseignement du dessin était assuré par les professeurs qui démontrent un dit «talent naturel», sans qu'ils aient reçu une quelconque formation. A partir de 1928, l'enseignement est assuré par des spécialistes formés dans des écoles d'art qui s'inspirent des académies européennes, par conséquent les innovations apparaissent en dehors des écoles.

Au Québec, les artistes modernes furent «les premiers initiateurs d'activités qui changèrent les paradigmes de la relation de l'art à l'enfant» (Lemerise, 1995), en



particulier les artistes issus du Groupe des sept qui recherchent dans le paysage l'expression de l'identité canadienne. Dans les années 1920, des ateliers pour enfants sont instaurés par Arthur Lismer (1885-1969) le samedi à l'Art Gallery of Toronto, qui deviendra par la suite le Musée des beaux-arts de Toronto. Lors de son déménagement à Montréal en 1941, Lismer met en place les mêmes ateliers à l'Art Association of Montreal (qui deviendra le Musée des beaux-arts de Montréal) avec une autre artiste du Groupe des Sept, Anne Savage (1896-1971). Dans ces ateliers reprenant la méthode de Cizek, il s'agissait d'associer «les enfants à ce grand projet de libération individuelle par l'art» (Lemerise, 1995).

Dans les années 1950, Irène Sénécal (1901-1978), une enseignante spécialiste en arts visuels croise les pratiques de Lismer et de Savage avec les théories de l'évolution graphique de Lowenfeld (1947) pour proposer un nouveau modèle d'enseignement artistique (Lemerise, 2006). Elle expérimente sa méthode dans ses classes et en dehors du système scolaire, lors de cours du samedi pour enfants. A la fin des années 1950, elle devient conseillère pédagogique en arts et forme des enseignants.

L'approche de Sénécal n'est pas officiellement adoptée lors de la réforme des programmes pendant la Révolution tranquille, dans les années 1960, quand le Québec fait un grand bond en avant dans la modernité et ce, dans toutes les sphères de la société. L'école devenue laïque est au service de cette transformation sociale : les programmes officiels sont des programmes cadre qui laissent une grande place aux expérimentations pédagogiques (Gauthier *et al.*, 1993). L'enseignement des arts en dehors de tout contrôle garde son rôle d'activité occupationnelle, thérapeutique et compensatrice la plupart du temps (Lussier, 1980). En 1969, la sonnette d'alarme est tirée par le rapport Rioux (1969). Une des conséquences de ce rapport est la création de faculté des arts où seront formés les enseignants spécialisés en arts. Pourtant, malgré les recommandations du Rapport Rioux qui insistaient sur l'importance de l'enseignement artistique, cet enseignement reste en marge de l'école et n'est pas institué dans les programmes avant 1981.

Le premier programme d'enseignement des arts est rédigé en 1981 dans l'esprit de la pédagogie par objectifs. Il est conçu selon un modèle de triple processus («percevoir, faire, interpréter»). Dans l'étape du «percevoir», l'enseignant ne doit pas enseigner mais avoir une présence stimulante pour que l'enfant libéré de toute entrave puisse créer selon ses normes internes. Dans l'étape du «faire», l'enseignant doit accompagner l'élève dans l'exploration de ses activités créatrices sans intervenir et devancer les étapes de son évolution graphique. Quant à l'étape du «voir», elle ne doit intervenir qu'après le «percevoir» et le «faire», parce qu'ainsi l'enfant sera plus à même de comprendre les actions de l'artiste pour créer, étant lui-même passé par cette expérience, mais aussi pour ne pas influencer sa réalisation tel que le conseille Lowenfeld (1947). Pour que l'enfant tire le plus de profit de cette étape, les images montrées doivent avoir un lien avec les productions des élèves. Cette injonction amène les enseignants à présenter des images qui ressemblent à celles des enfants ou des images qui représentent leur milieu de vie¹⁰.

10. Lorsque les enseignants montrent des références artistiques, ce sont principalement celles réalisées par Miyuki Tanobe, parce que leur fracture naïve n'est pas sans rappeler les dessins colorés des enfants tout en montrant divers aspects de Montréal et du Québec dans les années 1960.



L'art est conçu avant tout comme une activité de production d'images, sans pour autant mettre les élèves en contact avec des références artistiques. L'enseignement est centré sur l'expression de l'élève et reprend les principes de Lowenfeld (1947) : l'évaluation des productions des élèves a pour objectif d'en évaluer l'authenticité, c'est-à-dire de vérifier si l'enfant a atteint ou non le stade correspondant à son évolution graphique. La formation des enseignants en arts au primaire se base essentiellement sur la connaissance de ces stades¹¹. Quant aux activités d'appréciation, elles ne doivent pas être évaluées par l'enseignant, puisque l'élève exprime un ressenti devant l'image. Si l'enseignement des arts est entré dans les écoles québécoises avec le programme de 1981, il y a la même place que dans les écoles progressives aux Etats-Unis : il est censé servir le développement de l'enfant... et favoriser le développement de capacités transversales utiles aux apprentissages dans les autres disciplines.

Les conséquences des remises en cause de l'école progressive

Aux Etats Unis, dans les années 1950, dans un contexte de Guerre Froide¹² et de baby-boom, le besoin de repenser l'école se fait sentir. De nombreux auteurs, dits « essentialistes », accusent les écoles progressives d'avoir négligé les enseignements scientifiques. Cet appel à un « retour aux fondamentaux » va ébranler l'enseignement des arts, un domaine susceptible de disparaître des écoles dans ce contexte. Mais parallèlement, les résultats des recherches sur la créativité confiées en 1949 à J. P. Guilford sont mis en avant pour favoriser le développement d'une approche plus scientifique de l'enseignement. Ses recherches montrent que la créativité est une capacité commune à tous et qu'elle s'exprime dans tous les domaines d'activité (Guilford, 1967), ce qui donne une nouvelle impulsion à l'enseignement des arts considéré comme propice au développement de celle-ci. A partir de là, une profusion de discours placent la créativité au cœur de l'enseignement des arts et la recherche augmente de manière exponentielle dans le domaine. Entre 1960 et 1970, deux mouvements s'opposent : d'un côté l'art comme discipline (*Art Education*) et de l'autre l'intégration des arts aux autres disciplines (*Arts in Education*). Ils donnent lieu à de nombreuses polémiques, puis vont apparaître complémentaires à partir des années 1990, quand les disciplines artistiques auront acquis une assise plus stable dans les écoles.

Au début des années 1960, plusieurs conférences rappellent l'importance des enseignements artistiques. L'une des plus importantes est celle de 1965 à la l'Université d'Etat de Pennsylvanie où sont présents des chercheurs en enseignement des arts qui ont encore aujourd'hui une grande influence parce qu'ils ont posé les bases d'une approche plus scientifique de la discipline : Manuel Barkin, Harry Broudy, Laura Chapman, Elliot Eisner. Cette conférence conclut sur l'importance de définir l'enseignement des arts comme une discipline scolaire à part entière, et les chercheurs vont s'atteler les années suivantes à en déterminer les contenus.

11. A cette époque, il n'existe pas de manuel pédagogique pour l'enseignement des arts plastiques, seul existe un ouvrage publié en 1984, *Evolution graphique des enfants de 2 à 14 ans*, par I. Mercier-Dufour, qui a été réédité en 2001, ce qui montre son succès et la pérennité de la vision de l'enseignement des arts qu'il porte.

12. Le lancement du Spoutnik en 1957 montre la supériorité scientifique de l'Union Soviétique sur les Etats-Unis.



Conçues à une époque où les écoles ignoraient l'évolution de l'art vers, par exemple, l'abstraction, les théories de l'évolution graphique sont critiquées principalement parce qu'elles se basent sur l'apprentissage du dessin réaliste et négligent toutes les autres formes d'expression plastique. E. Barkan (1966) leur reproche de favoriser l'épanchement affectif de l'enfant au détriment d'un véritable enseignement artistique. A. Efland (1976) décrit comment le dessin libre est devenu un «art scolaire», les enseignants donnant les consignes nécessaires pour que le travail ressemble à un «vrai dessin d'enfant». Par ailleurs, J. MacFee (1971) leur reproche d'imposer le modèle de développement des enfants occidentaux aux enfants issus d'autres cultures. N. Smith (1983) considère que quelque soit le stade de développement, l'enfant en âge d'être scolarisé est capable de répondre à une proposition de création. Ce mouvement a produit de nombreuses recherches et propositions pour l'enseignement des arts comme une discipline au même titre que les autres à l'école, tels que le CEMREL (Central Mid-Western Educational Laboratory), dont le but était de développer des outils pour les enseignants. L'initiative du Getty Center au milieu des années 1980 va canaliser les recherches autour du DBAE (Discipline Based Art Education) en déterminant les contours de la discipline à partir de quatre éléments : la pratique artistique, la critique, l'esthétique et l'histoire de l'art. Dans les classes, l'appréciation des œuvres qui avait disparu à la fin des années 1920 fait son retour et de nombreuses recherches portent sur l'éducation esthétique, entendue ici comme apprentissages en rapport à histoire de l'art.

Quant au mouvement en faveur des *Arts-in-Education*, il peut être vu comme une volonté de poursuivre la mission que les écoles progressives avaient assignée aux arts dans l'école. Mais il doit être aussi replacé dans le contexte des années 1960, où la contestation s'étend à nombreuses sphères de la société. Il s'agit entre autres de lutter contre l'idée d'un enfermement de l'art dans une discipline. Ce mouvement est porté par des intellectuels tels que Charles Fowler (1988) et Kathryn Bloom (1980). Il répand l'idée que l'art à l'école peut servir l'éducation au sens large : favoriser le développement personnel et social des élèves, l'apprentissage des disciplines ou encore le développement des pratiques enseignantes en engageant les enseignants dans des activités communes avec des artistes. Par ailleurs, les années 1960 se caractérisent par des revendications politiques pour améliorer l'égalité des chances : aux projets culturels et artistiques sont attribués des finalités sociales identiques à celles qu'on leur accordait à l'époque du New Deal. Ce mouvement s'affirme aussi comme moyen d'introduire de la créativité dans tous les apprentissages en favorisant les programmes de partenariat avec des artistes et des institutions culturelles. De très nombreuses finalités ont été attribuées aux *Arts-in-Education* et ces mêmes finalités sont encore aujourd'hui très souvent imputées aux projets artistiques et culturels dans les écoles, ce qui tend à embrouiller les pistes lorsqu'il s'agit d'évaluer les effets de l'éducation artistique.

Parallèlement entre 1960 et 1970, se développent des projets qui ne se classent dans aucun des deux mouvements tels que le Projet Zéro à l'Université d'Harvard qui réunit David Perkins et Howard Gardner autour des théories de Nelson Goodman et de John Dewey. En étudiant, les bases cognitives de la production et de l'éducation artistiques, les chercheurs mènent dans ce cadre plusieurs projets de recherche autour de questions telles : «Comment les artistes trouvent leur expression en art?» ou «Comment l'artiste produit un effet artistique qui permet à l'œuvre



de parler par elle-même, parfois au-delà de l'intention de l'artiste ». Ces projets ont eu pour objectif d'améliorer l'enseignement des arts en tant que discipline scolaire et ont été à l'origine de projets artistiques et culturels.

Detour au Québec 2001

Comme aux Etats-Unis, entre 1970 et nos jours, les recherches en enseignement des arts se sont multipliées avec la démocratisation de l'enseignement. L'appel à un retour des activités d'appréciation d'œuvres d'art dans l'enseignement des arts qui venait de l'autre côté de la frontière a été entendu au Québec en 1995, et une modification au programme de 1981 a été faite et le ministère de l'éducation québécois a équipé toutes les écoles primaires d'une mallette intitulée *Image de l'art*. Dans cette perspective, le programme exige de présenter aux élèves du primaire des œuvres appartenant au patrimoine artistique de différentes cultures.

Nous avons vu lors de notre dernier retour, le décalage temporel entre le Québec et les Etats Unis. La réforme de 2001 au Québec traduit le rattrapage qui s'est fait entre temps. Dans le nouveau programme (Gouvernement du Québec, 2001), les arts, au nombre de quatre (art dramatique, arts plastiques au primaire et arts visuels au secondaire, danse et musique), y sont désormais reconnus comme des disciplines d'enseignement à part entière. Le contenu des disciplines artistiques est regroupé autour de trois compétences et une liste de savoirs essentiels. Deux de ces trois compétences sont communes aux quatre disciplines : créer et apprécier. En arts, le programme reprend les conceptions du précédent tout en s'en distinguant sur trois points essentiellement : la reconnaissance de la création comme processus, l'importance de faire parler les élèves et l'apport de références culturelles (Lemonchois, 2007).

Mais le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001) dans le domaine des arts conserve des traces de l'ancien programme : par exemple, les enseignants doivent encore évaluer l'authenticité et l'expressivité des productions des élèves, même si l'évolution graphique des élèves n'est plus un critère d'évaluation. Le programme repose sur les trois étapes de la démarche de création définie par Pierre Gosselin et son équipe (1998). Une étape d'inspiration imprégnée « de spontanéité, de fantaisie et d'irrationalité. » (Gosselin et al., 1998, p. 9) : les enseignants ne sont donc pas encouragés à développer des activités pour favoriser le développement d'apprentissages dans la phase d'inspiration. A l'inverse, la deuxième étape, l'élaboration, est imprégnée « du caractère de la volonté, de la rationalité, du travail conscient orienté vers un but. » (Gosselin et al., 1998, p. 9) : les enseignants la conçoivent comme une activité technique dirigée où les élèves ont peu d'autonomie. Quant à la dernière phase imprégnée « du caractère de la réflexion, de l'évaluation et d'une certaine sagesse. » (Gosselin et al., 1998, p. 9), elle est appelée « partage de l'expérience de création » dans le programme et souvent conçue comme un moment à caractère thérapeutique où les élèves racontent leurs émotions. Le nouveau programme insiste sur l'enseignement des arts comme une discipline à part entière mais son interprétation conduit les enseignants à reproduire les pratiques qu'ils avaient développées dans celui de 1981, puisqu'il est facile de coller les trois étapes de la démarche de création de Gosselin sur les trois étapes de la situation d'apprentissage du programme de 1981 (percevoir, faire et interpréter).



Au Canada anglophone, les programmes d'études en «arts intégrés» ont été développés depuis les années soixante. Le Québec n'a pas échappé à ce mouvement. Dans le courant des années 1980, la société québécoise cherche à se démarquer culturellement du reste du Canada. En 1986, pour promouvoir l'art québécois, les ministères de l'éducation et de la culture mettent en place un programme d'artistes à l'école. En 1992, le Québec adopte pour la première fois une politique culturelle et fait de l'école un vecteur privilégié de celle-ci. Depuis, les liens entre éducation et culture sont renforcés grâce à diverses mesures et programmes. En 2004, les ministères concernés vont fusionner diverses mesures en un seul programme intitulé «La culture à l'école», qui encourage la réalisation de projets ouvrant l'école sur le monde artistique. Si ce programme s'éloigne de «l'idéologie «vécu-centriste» propre aux années soixante-dix» (Martineau *et al.*, 2002, p. 17), la recherche montre que les enseignants se réfèrent à divers paradigmes éducatifs lorsqu'ils abordent les arts et la culture dans leur classe (Lemonchois, 2007) : dans le cadre d'un même projet culturel, les pratiques des enseignants pour intégrer une dimension culturelle dans leurs enseignements oscillent entre développement personnel (l'art comme moyen d'expression), et formation du citoyen (l'art comme mode de transmission du patrimoine). Depuis 2001, les programmes d'intervention d'artistes dans les écoles se sont multipliés et donnent lieu à des pratiques enseignantes très diversifiées.

Conclusion

Après ce survol de l'enseignement des arts en Amérique du Nord, nous présentons quelques constats issus de notre pratique de formation en didactique des arts plastiques de futurs enseignants du primaire, et proposons quelques pistes de réflexion.

Concernant l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires québécoises, cinq constats peuvent être faits. Tout d'abord, l'ancien programme et sa couleur «progressiste» est le modèle dominant dans les représentations des étudiants, c'est un modèle encore très répandu que les futurs enseignants rencontrent dans leurs stages. Les futurs enseignants ne pensent pas les arts comme une discipline à part entière et négligent l'apport de références culturelles. Par ailleurs, les étudiants ont très peu de culture artistique et quasiment aucune de l'art contemporain : leurs représentations de la création liées à l'art moderne définissent l'art comme expression de soi, non loin de l'art thérapie. Au Québec, il existe peu de chercheurs spécialisés en enseignement des arts, la recherche dans le domaine reste peu subventionnée et lorsqu'elle l'est, c'est parce qu'elle associe l'art avec d'autres thématiques (créativité, culture...). Par conséquent la recherche et la formation dans le domaine sont souvent réalisées par des enseignants à partir de leurs pratiques au travers l'Association québécoise des enseignants spécialisés en arts plastiques (AQESAP). Enfin, comme partout ailleurs dans le monde, l'enseignement des arts reste toujours très fragile face aux crises de l'éducation.

Pour finir quelques propositions qui restent à développer :

- Sortir du modèle progressiste sans jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est-à-dire repenser l'héritage des écoles progressives avec une nouvelle vision de l'enfance, telle celle développée par la nouvelle sociologie de l'enfance qui accorde à l'enfant des capacités évolutives et propose de dépasser le carcan des stades du développement.



- Développer la recherche en enseignement des arts premièrement en se centrant sur les apprentissages propres à cette discipline et non sur les justifications de cet enseignement pour d'autres apprentissages ; deuxièmement en prenant une distance critique vis-à-vis des pratiques étudiées en relevant les représentations sociales et culturelles qu'elles sous-entendent.
- Adopter une définition de la démarche de création adaptée à la création contemporaine, en dépassant la dualité corps-esprit tel que l'a fait par exemple Dewey (2000) dans *L'art comme expérience*, quand il affirme que l'expression artistique relève d'un désir de créer confronté à des contraintes externes ; c'est-à-dire, en reprenant les propos de N. Heinich sur l'art contemporain, l'expression artistique relève à la fois d'un régime de singularité et d'un régime de communauté (Heinich, 2005). Cette définition de la création laisse l'étape inconsciente en amont (pré-création) et insiste sur les ajustements des intentions dans un processus individualisant et socialisant. Dans cette définition, ce qui peut être appelé « re-création » est une démarche d'appréciation qui consiste à une déconstruction-reconstruction de la démarche de création.



Références

- Barkan, M. (1966). Prospects for change in the teaching of art. *Art education*, 19(8), 4-8.
- Béreau, L. (2013). «Crisis in education»: le débat sur l'éducation aux Etats-Unis après 1945 (Thèse de doctorat en études anglophones non publiée, Université de Strasbourg).
- Beyer, L.E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 27(3), 501-519.
- Bloom, K. (1980). Arts in education source book: a view from the JDR 3rd Fund. New York, NY: The Fund.
- Clarke, E.C. (1979). The educational evaluation of children's artistic progress: more is better, or is it? *Art education*, 32(1), 20-26.
- Cremin, L.A. (1964). The transformation of the school: progressivism in American education, 1876-1957. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Dewey, J. (1926). Individuality and experience. *Journal of Barnes Foundation*, 2(1), 1-6.
- Dewey, J. (2000). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1930). How much freedom in new school. *New republic*, 63, 204-206.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY, MacMillan.
- Efland, A. (1976). Changins views of children's artistic development: their impact on curriculum and instruction. In E. W. Eisner, *The arts, human development and education*. Berkeley, CA: MacCutchan.
- Fowler, C. (1988). Can we rescue the arts for America's children? Coming to our senses -10 years later. New York, NY: ACA Books.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2000). *Contemporary issues in art education*. New York, NY: Prentice Hall.
- Gauthier, C., Belzile, C., & Tardif, M. (1993). *Evolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec: Les Cahiers du LABRAPS, Université Laval.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.M., & Murphy, S. (1998) Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études. Primaire-Art*. Québec: Ministère de l'Education.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Education.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, NY: Graw Hill.
- Heinich, N. (2005). L'élite artiste : excellence et singularité en régime démocratique. Paris, France: Gallimard.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press.
- Lemerise, S. (1995). Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation au Québec. *Canadian Review of Art Education*, 22(2), 155-166.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lemonchois, M. (2007). L'art à l'école: quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage?. *Formation et Profession*, 14, 37-39.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York, NY: MacMillan.
- Lussier, C. (1980). L'évolution de l'enseignement des arts plastiques dans le système public francophone. In F. Couture (Ed.), *L'enseignement des arts au Québec*. Montréal: Université de Québec.
- McFee, J.K. (1971). Children and cities: an exploratory study of urban-, middle-, and low-income neighborhood children's responses in studying the city. *Studies in art education*, 13(1), 50-69.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2002). Evolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier, D. Saint-Jacques (Eds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21) Québec: Presses de l'Université Laval.
- Naumburg, M. (1928). The child and the world: dialogues in modern education. New York, NY: Harcourt, Brace.
- Rioux, M. (1969). Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Québec: Ministère de l'Education.
- Smith, N.R. (1983). Drawing conclusions: do children draw from observation? *Art education*, 36(5), 22-25.
- Viola, W. (1936). *Child art and Franz Cizek*. New York, NY: Reynal and Hitchcock.