



L'œuvre d'art dans l'école au Québec
Similitudes entre l'enfant et l'œuvre dans l'aperception de l'adulte

par
Mathieu Boivin

Département d'histoire de l'art et d'études cinématographiques
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en histoire de l'art

Août 2015

© Mathieu Boivin, 2015

Résumé

Des quelques 850 œuvres acquises par les écoles primaires et secondaires du Québec depuis les années 1980, en vertu de la Politique d'intégration des arts à l'architecture, il semble que peu d'entre elles s'adressent aux publics, enfant et adulte, qui les côtoient. La compréhension des enfants n'est pas toujours prise en compte dans le choix des œuvres commandées par un comité adulte. De même, lorsque les jeunes les rencontrent, leur sentiment spontané peut être refoulé par l'interprétation qu'en fait l'autorité – éducateur, surveillant ou parent – au profit d'un sens induit par la culture d'une société de droit. On remarque alors que le regard de l'enfant qui le pousse vers l'œuvre pour en parfaire la connaissance par l'expérience de ses sens – vision, toucher, audition, spatialité – est discrédité par celui de l'adulte qui a pour mission d'instruire et de socialiser l'élève en l'amenant à adopter un certain civisme. Comparant la volonté institutionnelle inscrite dans les textes législatifs et les rapports des comités d'intégration des œuvres à l'architecture, en amont, et les comportements et discours des enfants et adultes autour des œuvres, en aval, l'aperception des enfants dans le système scolaire peut être mise en adéquation avec l'aperception des œuvres intégrées aux écoles. *L'enfant et l'œuvre dans l'institution sont-ils considérés pour eux-mêmes ou ne sont-ils vus par l'adulte qu'à travers une projection idéelle de ce qu'ils doivent être?* Ainsi sera étudiée, théoriquement et empiriquement, la place laissée à l'enfant comme à l'œuvre dans l'espace scolaire afin de déterminer l'autonomie de chacun dans la relation avec l'adulte. Les théories de l'expérience matérielle, le pragmatisme deweyen et le socioconstructivisme vygotkien permettront de mettre en doute le constructivisme, le behaviorisme et le prétendu socioconstructivisme mis en œuvre dans l'institution. Par le biais de l'étude, il est compris que l'œuvre est synonyme de la place de l'enfant dans l'espace scolaire. L'adulte réserve à l'enfant, tout comme à l'œuvre, une place légitimant la sienne. À l'inverse, l'enfant intègre l'espace à sa représentation sans discrimination innée de genre, d'espèce ou de forme, comprenant l'œuvre comme lui-même.

Abstract

Of the 850 pieces of art integrated to the elementary and secondary schools in Quebec since the 1980's following the *Politique d'intégration des arts à l'architecture*, rare are the ones that seem to address their public, young and adult. The child's comprehension is not always taking into account when the adult comity chooses the pieces of art. Equally, when the youths meet the art, their spontaneous affect can be turned by the interpretation of the authority – educator, supervisor or parent – in favor to a meaning induce by the culture of the Law Society. It is then noticed that the view of the child which drives him towards the piece of art to develop his knowledge of it through the experiment of his senses – vision, touch, hearing, spatiality – is discredited by the view of the adult who has a mission to impart knowledge to students and foster their social development by bringing them to civil manners. Comparing the institutional willingness written down into legislative material and the reports of the art integration comity upstream and the behaviors and discourses of the youths and adults around the pieces of art downstream, the child's apperception in the scholar system can be uncovered in its relevance to the apperception of the art integrated to the schools. *Are the child and the piece of art in the institution considered for themselves or are they solely seen by the adult through a mindful projection of what they ought to be?* Thus will be studied theoretically and empirically the place left both to the child and the piece of art in the school space in order to see everyone's autonomy in their relation with the adult. Material experience theories, Dewey's pragmatism and Vygotsky's socioconstructivism will allow to call into question the constructivism, behaviorism and so-called socioconstructivism implemented in the institution. Through this study, it is understand that the piece of art is a synonym of the child's place in the school space. The adult considers both for what they legitimate his own place. The child integrates both human and art to the space of his own representation without any discrimination in gender, specie nor form, comprising them as his own self.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract.....	iii
Table des matières	iv
Table des figures	v
Liste des sigles et des abréviations	vii
Remerciements	ix
I. Introduction.....	1
II. de l'adulte	15
Le regard de l'adulte sur l'œuvre	16
L'Être collectif.....	16
L'Être individuel.....	38
Le regard de l'adulte sur l'enfant	51
L'Être collectif.....	51
L'Être individuel.....	64
III. de l'enfant.....	72
L'Enfant, les êtres et les choses	75
La représentation : les dessins et les textes	75
La perception : les entrevues	88
De l'aval à l'amont	110
L'objet et le sujet à intégrer.....	111
L'institution et les intervenants	118
IV. Conclusion	123
V. Médiagraphie	x
VI. Annexe.....	vii
Annexe 1 : Comparatif LIP – LIPACIN	viii
Annexe 2 : Comparatifs PFEQ primaire, secondaire 1 ^{er} cycle et secondaire 2 ^e cycle	xx
Annexe 3 : Images supplémentaires des œuvres	xxii
Annexe 4 : Documents produits par les enfants	xxvi

Table des figures

Figure 1 Interprétation libre de la fig. 2 présentant le corps comme point focal de la géographie sociale (Di Méo 2010).....	12
Figure 2 École Jonathan-Wilson. Plan du site.....	23
Figure 3 Peter Gnass, Nature-Culture, 1986, acier, béton et bois, 3,30 X 7,61 X 7,50 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard. Vue Est.	24
Figure 4 Denis Farley, Entre ciel et terre, 1993, installation (photographie, verre, miroir, acier lumière), 2,36 X 0,77 X 0,62 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard.....	26
Figure 5 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, acrylique sur aluminium, 2,5 X 1,5 m (tableau du haut);	29
Figure 6 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, vitrail, 5,4 X 1,8 m, école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish. Vue du corridor devant la bibliothèque.	29
Figure 6 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, vitrail, 5,4 X 1,8 m, école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish. Vue du corridor devant la bibliothèque.	32
Figure 7 Jimmy Tim Whiskeychan, 2014, acrylique sur aluminium, irrégulier (environ 55,7 m ²), école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish.....	34
Figure 8 Peter Gnass, Nature-Culture, 1986, acier, béton et bois, 3,30 X 7,61 X 7,50 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard. Vue Nord.	xxii
Figure 9 Denis Farley, Entre ciel et terre, 1993, installation (photographie, verre, miroir, acier lumière), 2,36 X 0,77 X 0,62 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard. Vue frontale.....	xxiii
Figure 10 Bert Moar, 2002, acrylique sur aluminium, 2,5 X 1,5 m (tableau du haut); ...	xxiv

Figure 11 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, vitrail, 5,4 X 1,8 m, école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish. Vue panoramique.....	xxv
Figure 12 Document JW.Gnass.1er-B, 24 février 2015.....	xxvi
Figure 13 Document JW.Gnass.1er-I, 24 février 2015.....	xxvii
Figure 14 Document JW.Gnass.1er-J, 24 février 2015.....	xxviii
Figure 15 Document JW.Gnass.2e-H, 24 février 2015.....	xxix
Figure 16 Document JW.Farley.1er-B, 24 février 2015.	xxx
Figure 17 Document JW.Farley.1er-J, 24 février 2015.	xxxi
Figure 18 Document JW.Farley.1er-L, 24 février 2015.....	xxxii
Figure 19 Document JW.Farley.2e-E, 24 février 2015.....	xxxiii
Figure 20 Document JW.Farley.2e-H, 24 février 2015.	xxxiv
Figure 21 Document JW.Fraley.2e-B, 24 février 2015.....	xxxv
Figure 22 Document AWM.Vitrail.1er-A, 18 mars 2015.....	xxxvi
Figure 23 Document AWM.Vitrail.2e-AB, 18 mars 2015.....	xxxvii
Figure 24 Document AWM.Vitrail.2e-BA, 18 mars 2015.....	xxxviii
Figure 25 Document AWM.Escalier.2e-AA, 18 mars 2015.....	xxxix
Figure 26 Document AWM.Agora.1er-J, 18 mars 2015.....	xl
Figure 27 Document AWM.Agora.1er-L, 18 mars 2015.....	xli
Figure 28 Document AWM.Agora.2e-AK, 18 mars 2015.....	xlii
Figure 29 Document AWM.Agora.2e-BC, 18 mars 2015.....	xliii
Figure 30 Document AWM.Agora.2e-BE, 18 mars 2015.	xliv
Figure 31 Document AWM.Agora.2e-BH, 18 mars 2015.....	xlv

Liste des sigles et des abréviations

CE	Conseil d'établissement (de l'école, du centre de formation professionnelle ou du centre d'éducation des adultes)
CSC	Commission scolaire crie
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeois
LIP	Loi sur l'instruction publique
LIPACIN	Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuits et naskapis [sic]
Ministère de la Culture	Ministère des Affaires culturelles, Ministère de la Culture et des Communications, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine
Ministère de l'Éducation	Ministère de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, Ministère de l'Éducation et des Loisirs
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SIA	Service d'intégration des arts à l'architecture

À Bihoreau Confiant

*ton inspirante curiosité aura participé, huit ans
durant, à construire la thèse de ce mémoire.*

*Je te souhaite d'avoir « quitté l'existence
Heureux et plein d'abandon
Comme un scout après les vacances
S'en retourne à la maison »
- Jacques Sévin, Notre-Dame-des-Éclaireurs*

Remerciements

Aux enfants rencontrés à l'école Jonathan-Wilson et à l'école Annie Whiskeychan Memorial; à ceux que je n'ai pas rencontré et qui ont richement participé à cette recherche; aux membres du personnel enseignant et non enseignant des deux écoles; à ceux qui, au-delà des segments enregistrés, ont participé à moudre les idées; aux directions des écoles et au personnel des commissions scolaires qui m'ont donné accès aux lieux et aux gens; aux membres du SIA et du Bureau d'art public de Montréal qui m'ont permis d'obtenir des informations des plus précieuses; aux artistes qui ont généreusement partagé leurs documents, leur temps et leurs inspirations; à mes professeurs, ma directrice de recherche, ma famille, mes amis, qui m'ont soutenu, inspiré et ont grassement remis en question mes idées...

je vous remercie pour la confiance qui a rendu possible cette recherche et ce mémoire.

I.
Introduction

Dialogue des institutions

Au Québec, l'éducation entre dans la sphère publique suite au Rapport Parent qui entraîne la création du Ministère de l'Éducation en 1964, la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et la création des CÉGEP (Charland 2005 : 159-189; QUÉBEC, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1965). En 1998, la *Loi sur l'instruction publique* et le programme d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire sont entièrement refondus pour faire place à des considérations plus actuelles sur la pédagogie, la didactique et le développement de l'enfant (LIP¹; PFEQ²). Ces nouvelles considérations mettent à jour les perspectives éducationnelles, certes, mais témoignent aussi d'un changement dans l'entendement public de la personne sociale. En revanche, la *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuits et naskapis* demeure indépendante de la *Loi sur l'instruction publique* après 1998 et représente aujourd'hui encore une survivance de l'institution publique telle qu'elle existait avant 1977, moment de la refonte permanente des lois du Québec (LIPACIN). Si les deux lois principales encadrant l'éducation au Québec sont révisées régulièrement, elles demeurent résolument indépendantes et témoignent chacune d'une volonté sociétale face au devenir-citoyen de l'enfant. Évidemment, un système d'éducation publique a pour objectif premier de former de bons citoyens. À travers les définitions que se donne cette institution, que peut-on déduire de l'ensemble des valeurs et façons d'agir attendues chez un tel citoyen de premier ordre?

Les deux lois sur l'instruction publique ne sont pas les seules à régir l'éducation au Québec. La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, la *Loi sur l'enseignement privé* et la *Loi sur le ministère de l'Éducation* influencent les programmes d'enseignement, quand elles ne sont pas posées directement pour déterminer les limites de l'instruction publique. Or, dans la perspective de formation de meilleurs citoyens, il est à penser que l'ensemble du cadre social devrait, de près ou de loin, jouer dans l'enseignement.

¹ Pour les différents textes de loi, la notation en chiffres arabes réfère à un article du texte de loi, alors que la notation en chiffres romains réfère à un chapitre (ex. LIP 31; LIP XII; QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996 : 8)

² Les cotes PFEQ-A, PFEQ-B et autres feront référence les différents documents du *Programme de formation de l'école québécoise* (QUÉBEC, ministère de l'Éducation 2006), selon l'ordre d'entrée dans la médiagraphie.

Pour devenir des citoyens compétents, les enfants devraient avoir la possibilité d'explorer et de comprendre l'espace public et son fonctionnement dans le système scolaire. Ainsi, la *Loi sur l'instruction publique* admet avoir à concorder avec la *Charte de la langue française* et la *Loi sur les cités et villes*, lesquels régissent un espace social pour l'apprentissage de l'élève (LIP XI). Pareillement, la *Politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et des sites gouvernementaux et publics* en vigueur depuis 1981 et révisée en 1996 a exigé que les écoles du Québec acquièrent ou intègrent près de 850 œuvres suite à leur construction ou leur rénovation³ (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996; QUÉBEC, ministère de la Culture 2013A). Ainsi, pour mieux comprendre comment la personne sociale est pensée, l'étude de l'intégration des arts à l'architecture des écoles québécoises permettra de déconstruire le milieu physique et social d'apprentissage.

Entre 1981 et 2013, les écoles de la région du Nord-du-Québec ont acquis ou intégré 89 œuvres, contre 75 pour la région de Montréal pour la même période (QUÉBEC, ministère de la Culture 2014). Les populations montréalaise et du Nord montrent une croissance démographique similaire depuis quelques années, bien que le Nord-du-Québec ait connu une croissance plus importante avant de rejoindre le taux montréalais. Or, la population du Nord représente à peine 2,2 % de la population montréalaise, alors que Montréal compte 24 % de la population du Québec (QUÉBEC, Institut de la statistique 2014 : 113-152). Ce qui explique le nombre important d'œuvres dans les écoles du Nord-du-Québec n'est donc évidemment pas la population nombreuse, mais plutôt la conséquence des politiques passées. En fait, la plupart des communautés autochtones n'ont pas eu droit à leur propre école avant le début des années 1990, des pensionnats étant actifs jusqu'à la fin de cette décennie (CANADA, ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord 2014).

La mise en relation de deux cadres légaux régissant l'un des espaces premiers de socialisation de l'enfant – c'est-à-dire l'école, tant du point de vue physique qu'humain –

³ Le ministère de la Culture et des Communication inventoriait 845 œuvres dans les établissements scolaires primaires et secondaires publiques du Québec intégrées entre 1961 – année de mise en place de la *Politique d'embellissement des édifices publics* qui devint plus tard la « Politique du 1% » - et 2013 (2014), sans compter les CÉGEP, les centres de formation, les universités et les établissements privés (373 œuvres). Pour la même période, on dénombrait 3415 œuvres intégrées dans tous les espaces publics du Québec en vertu de la Politique. Les écoles du Québec comptent ainsi 24,7% des œuvres acquises en vertu de la Politique du 1%.

permet de penser son développement en vertu des attentes sociales. En effet, suivant une position socioconstructiviste prétendument adoptée par les programmes d'enseignement du Québec – position dont il faudra d'ailleurs débattre –, on comprendra que l'enfant acquiert les traits sociaux mis en valeur dans les environnements physique et humain qu'il côtoie et affiche une identité culturelle témoin de ces environnements (PFEQ-B : 9; PFEQ-C : I.17; Vygotski 1978). Or, l'adoption d'un cadre de développement de l'enfant par l'adulte pourrait limiter l'expression de ses capacités innées. En effet, selon Lev Semiovitch Vygotski, fondateur de la théorie socioconstructiviste, « l'esprit de l'enfant contient tous les “stages” de son intelligence future, existants sous forme complète, attendant le moment propice à l'émergence » et, par les environnements qu'ils habitent, « les enfants acquièrent la capacité d'être les sujets et objets de leur comportement » (Vygotski 1978 : 24; 26). Pour ainsi dire, l'espace physique et humain qu'est l'école pourrait, par le choix de l'adulte de présenter à l'enfant une expression matérielle et intellectuelle de la société, limiter les possibilités de l'enfant de développer des qualités ou de faire montre de capacités inusitées. Comme le pensait John Dewey dans sa perspective darwinienne, des caractères négligés de l'enfant par l'éducation peuvent être des traits humains survivants et désuets, mais il est aussi possible que ces caractères réprimés soient l'éclosion d'un trait nouveau essentiel à la survie de la société (Dewey 2004 : 67).

Dans l'école, lorsque les jeunes rencontrent des œuvres d'art, leur sentiment spontané peut être refoulé par l'interprétation qu'en fait l'autorité – éducateur, surveillant ou parent – au profit d'un sens induit par la culture d'une société de droit. Si le regard de l'enfant le pousse vers l'œuvre pour en parfaire la connaissance par l'expérience de tous ses sens (Hatwell, Streri et Gentaz 2003 : 51-66), la mission de l'adulte « d'instruire [et] de socialiser » l'élève en l'amenant à « adopter un comportement empreint de civisme » (LIP 18.1; 37) l'appelle parfois à discréditer l'exploration de l'enfant. C'est ainsi que l'on en vient à demander si *l'enfant et l'œuvre dans l'institution sont considérés pour eux-mêmes ou ne sont vus par l'adulte qu'à travers une projection idéelle de ce qu'ils doivent être*. Pour faire l'étude de la question, les cadres légaux des institutions seront analysés et mis en relation avec un corpus d'œuvres et les publics qui les côtoient.

Les écoles, les œuvres et les publics

Deux écoles et leurs publics serviront de cas d'étude pour la présente analyse. Elles ont été choisies parce qu'elles présentent chacune plusieurs œuvres et représentent une part de la diversité des institutions publiques d'enseignement au Québec.

L'école primaire Jonathan-Wilson de L'Île-Bizard, en banlieue de Montréal, compte près de 430 élèves âgés de 5 à 12 ans. Elle a été ouverte en 1986 pour répondre à la forte croissance démographique engagée par le projet immobilier St-Raphaël entre 1975 et 1990 (MONTRÉAL, Société patrimoine et histoire de l'Île Bizard et Sainte-Genève 2008 : 151). La plupart des enfants sont issus de familles financièrement aisées et scolarisées. La langue d'enseignement est le français, bien qu'un bon nombre des élèves parlent anglais à la maison. L'école offre une concentration sport « récréatif » et « élite » aux élèves de 3^e cycle – 10 à 12 ans – et donne des preuves de bonne réussite scolaire chez un nombre satisfaisant d'élèves (MONTRÉAL, École primaire Jonathan-Wilson 2014B). Comme le bâtiment a été érigé en 1986 à la demande de la commission scolaire Baldwin-Cartier – fusionnée plus tard et renommée Marguerite-Bourgeois – et a été agrandi en 1992 par l'annexion d'un gymnase, l'école a acquis deux œuvres. La première, de Peter Gnass, s'intègre au terrassement devant le secrétariat. L'entrée des élèves étant située à l'arrière de l'édifice, l'œuvre est surtout vue par le personnel enseignant et non enseignant de l'école et par les parents et élèves lorsqu'ils ont à rencontrer la direction. L'autobus dépose les enfants à l'avant de l'école, mais ils sont tenus de se rendre à l'arrière dès leur arrivée. La seconde œuvre, de Denis Farley, est située au rez-de-chaussée dans la partie centrale de l'école, entre le secrétariat, les toilettes et abreuvoirs, l'escalier principal et l'accès à la cour de récréation. Elle est donc vue plusieurs fois par jour par les élèves qui ont affaire dans cette espace ouvert, par leur volonté ou parce qu'on les y conduit. En effet, il arrive souvent que les enseignants accordent une pause à l'ensemble de leur classe. Les enfants ont alors quelques minutes pour observer l'œuvre de Farley, le temps que tous les élèves soient prêts à retourner en classe. En somme, deux œuvres sont présentées à un public de jeunes enfants et d'adultes plutôt nantis; l'une est plus vue par les adultes, l'autre par les enfants.

L'école primaire Annie Whiskeychan Memorial de Waskaganish sur la rive sud-est de la baie James, de part et d'autre du fleuve Rupert, est la seconde école de cette réserve crie.

Fondée en 2002, elle répondait aux besoins dus à la croissance démographique dans la communauté. Avec l'école Wiinibekuu, elle permet la scolarisation de près de 600 élèves de 5 à 17 ans, presque tous d'origine crie, par le soutien du personnel enseignant et non enseignant d'origine mixte⁴ (MISTISSINI, Commission scolaire Cri 2014). Les écoles de Waskaganish possèdent non moins de 20 œuvres, dont 12 à l'école Annie Whiskeychan Memorial. Sept ont été acquises au moment de la construction de l'édifice. De ce nombre, trois appartenaient auparavant à l'école Wiinibekuu (QUÉBEC, ministère de la Culture 2009A; 2009B; 2009C). À l'automne 2014, deux de ces œuvres sont retournées à leur lieu d'origine. L'autre est toujours entreposée et sera probablement réinsérée au premier bâtiment. Les quatre autres sont toujours visibles à l'entrée de l'école. Trois œuvres ont été installées dans la cage d'escalier principale suite à un premier agrandissement de l'école. Un vitrail a été aménagé devant la fenêtre de la bibliothèque après sa rénovation en 2003 et trois petites murales et une dernière grande murale ont été installées à l'automne 2014 suite à la construction d'une annexe pour l'école. Toutes ces œuvres ne seront pas analysées rigoureusement, mais il sera intéressant d'observer si l'abondance des œuvres a une incidence sur la représentation et l'interprétation de chacune par les enfants et les adultes du milieu. Pour ce, les trois œuvres composant l'installation au-dessus de l'escalier principal seront examinées comme une seule. La grande murale installée en 2014 sera considérée avec une attention particulière, car les élèves ont eu droit de regard sur les maquettes et les ont critiquées, et le chantier a certainement attiré l'attention des publics de l'école (Whiskeychan et Boivin 2014). Enfin, le vitrail ornant la fenêtre de la bibliothèque sera analysé parce que les publics s'y attardent régulièrement, s'asseyant devant pour lire et l'observant distraitement lorsqu'ils se perdent dans leur pensée.

Cadres légaux et théories complémentaires

Les lois sur l'instruction publique et la politique d'intégration des arts à l'architecture témoignent d'une volonté institutionnelle inspirée de théories reconnues. Ainsi, la

⁴ Dans la communauté, la plupart des enseignants sont d'origine non crie, comme les directions des écoles. La plupart des membres du personnel non enseignant sont d'origine crie. Les enseignants des cours spécialisés, *Langue crie* et *Culture crie*, sont tous d'origine crie.

compréhension des documents-cadres et des théories les supportant fournira une matière appropriée pour l'analyse de la question à l'étude.

En 2006, le ministère de l'Éducation publiait une série de documents qui, assemblés, constituent le *Programme de formation de l'école québécoise*⁵. Le ministère s'engageait à suivre l'idée d'une « éducation nouvelle » véhiculée depuis les années 1970 à l'école alternative Jonathan de Montréal et théorisée par le professeur en sciences de l'éducation français Philippe Meirieu (Caouette 1978; Meirieu 1999; 2001; 2006). L'institution scolaire promettait aussi d'observer les préceptes constructivistes de Jean Piaget et behavioristes d'Erik Erikson pour les neuf premières années de scolarisation – 5 à 14 ans (Piaget 1969; 1974; 1976; Piaget et Inhelder 1948; 1968; Erikson 1978). Pour les études secondaires, le *Programme de formation* annonce prendre une position socioconstructiviste et il est généralement entendu que l'ensemble du programme est pensé dans cette perspective. Or, bien que certaines recherches sur le sujet menées par Philippe Jonnaert, professeur à l'UQAM au département de mathématique, aient été considérées par le *Programme de formation*, les textes fondateurs du courant de pensée sociologique ne sont pas pris en compte (Jonnaert et Vander Borgh 1999; Jonnaert 2002). Ainsi, il sera intéressant de lire le *Programme* à travers les perspectives vygotkiennes qui sont à l'origine du socioconstructivisme (Vygotski 1978; 2002; 2005). Pour compléter l'analyse du cadre scolaire, des théories sans perspective pédagogique seront mises à profit. Le *Programme* intègre parmi ses sources *Le gai savoir* de Nietzsche et *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty, lesquelles sont intéressants pour l'analyse de la pensée institutionnelle et des œuvres (Nietzsche 2007; Merleau-Ponty 1971). Au cœur des débats sur l'éducation au XX^e siècle, et pertinente quant à une théorie de l'expérience des œuvres, la pédagogie pragmatique de Dewey, non considérée par le *Programme*, servira de contrepoids aux approches institutionnelles (Dewey 1958; 2004; 2011).

Outre les théories et recherches scientifiques derrière le *Programme de formation de l'école québécoise*, un certain nombre de documents légifèrent sur le cadre scolaire. Les lois sur l'instruction publique, qui définissent une perspective nationale et collective sur

⁵ Le présent paragraphe fait référence aux médiagraphies du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ-A : 327-331; PFEQ-B : 75-77; PFEQ-F : 31-35).

l'éducation des enfants au Québec, exigent des institutions locales qu'elles structurent un environnement répondant aux particularités du milieu. Ainsi, les commissions scolaires doivent redéfinir tous les cinq ans un *Plan stratégique* faisant état du contexte dans lequel elles évoluent, déterminant les principaux enjeux auxquels elles font face et les orientations et objectifs à atteindre en vertu des constats établis (LIP 209.1). Suivant le plan quinquennal de leur commission scolaire, les écoles revoient tous les trois ans leur *Projet éducatif* définissant leurs orientations propres et leurs « objectifs pour améliorer la réussite des élèves » (LIP 37). Annuellement, les écoles révisent le *Plan de réussite* prévoyant « les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif » et « les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite » (LIP 37.1). Dans les écoles criées, inuites et naskapiées, la définition d'enjeux propres et d'une identité locale n'est pas prévue de façon aussi rigoureuse. Les écoles ont le mandat d'élaborer et de réviser périodiquement un *Projet éducatif* précisant leurs objectifs particuliers et un *Plan d'action* déterminant les moyens pour le réaliser, mais la rigueur exigée n'est en rien comparable à celle attendue des commissions scolaires non autochtones (LIPACIN 1). L'étude de ces documents définissant le cadre local des institutions permettra de cerner la place des enfants à l'école. Elle permettra de comprendre l'idée que l'adulte se fait de la représentation de la société, de l'espace scolaire et de l'œuvre et l'importance du point de vue des élèves dans l'élaboration des documents-cadres.

L'institutionnalisation de l'art dans un contexte étatique commande aussi une certaine documentation et il sera du plus grand intérêt de faire le constat de son application pour des cas particuliers. De même que les lois sur l'instruction publique, la politique du 1 % prévoit un certain travail de caractérisation de l'environnement local et la production de documents faisant état du travail effectué (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996). Ainsi, les constats établis et les choix découlant du travail des comités d'intégration des œuvres peuvent être étudiés en amont afin de comprendre la représentation du milieu d'intégration de l'œuvre – à savoir ici la représentation de l'école par différents acteurs locaux et régionaux – et le rôle des publics dans le milieu.

Enfin, dans la présente recherche, tenant l'œuvre pour synonyme de la place de l'enfant dans l'espace scolaire, l'enfant sera compris comme intégrant l'espace à sa représentation sans discrimination innée de genre, d'espèce ou de forme. L'enfant n'ayant pas acquis les schèmes

sociaux anthropocentrés, il ne peut être vu comme étant garant d'une société humaniste. À ce titre, les perspectives humanistes soutenant le cadre légal de l'instruction publique et de l'intégration des arts – et centrant leur regard sur l'humain – (Mill 1987; 2003; 2009; Rousseau 1966; 1972; 1995) seront confrontées à des idées qui les mettent en doute (Habermas 2002; Marx 1963; Merleau-Ponty 1971).

Enquête de terrain et d'archive

La recherche théorique ne serait pas complète sans l'interrogation des acteurs autour de la production des œuvres. Le service d'intégration des arts à l'architecture ne conserve dans ses archives les documents produits par les comités d'intégration des œuvres de façon systématique que depuis 2006, ce qui fait en sorte qu'une quantité non négligeable d'information a été jetée aux oubliettes. Or, la politique exige des propriétaires qu'ils « [archivent] les documents pertinents et le devis final quant à l'entretien et à la conservation de l'œuvre d'art pour référence ultérieure » (SIA 2009 : 35) et les artistes conservent fréquemment quelques documents au sujet des œuvres qu'ils produisent dans le cadre de la politique. Ainsi, l'enquête auprès des acteurs et la consultation d'archives permettront de creuser la volonté institutionnelle et de la mettre en relation avec celle de l'artiste de même qu'avec la compréhension et l'interprétation des publics des œuvres.

Pour comprendre la valeur actuelle des théories mises en place et en pratique, les acteurs locaux et membres des publics ont été rencontrés et interviewés afin de mettre en relief leur position face aux œuvres. Dans un premier temps, dans chaque école, des groupes d'élèves et de professionnels, enseignants et non enseignants, ont été invités à produire un document écrit ou dessiné décrivant les œuvres de leur école. Les données des élèves ont été compilées par cycle d'études : 4-6 ans, 6-8 ans, 8-10 ans et 10-12 ans. Comme le *Programme de formation* prévoit le cheminement, le développement et les apprentissages des élèves en fixant ses objectifs en fonction de ces cycles d'études, il sera plus aisé et significatif de faire l'analyse en concordance (PFEQ-A : 5; PFEQ-B; PFEQ-C). La lecture de ces documents servira à mettre en évidence la représentation initiale de chacun, soit la trace mémorielle laissée par leur expérience spatiale (Piaget et Inhelder 1948 : 13-25). L'étude de cette trace est éclairante pour ce qu'elle permet de discerner la place de l'œuvre dans le schème de pensée individuelle. Il est

attendu que certains participants décrivent l'œuvre de façon autonome, détachée de son environnement. Cette représentation ferait montre d'une hiérarchisation des objets dans l'espace, plaçant ainsi l'œuvre à part des autres objets. Elle pourrait aussi témoigner d'une piètre intégration de l'art à son milieu, par le travail de l'artiste ou par les choix du jury. Au contraire, l'œuvre pourrait être dépeinte comme inondée par le bruit environnant, pour ce qu'elle n'est jamais vue seule – sans le courant des gens allant, jouant, y grim pant ou se tenant immobiles autour –, ou qu'elle ne prend pas place comme un élément singulier dans l'espace. Encore, on pourrait ne rien tracer, ou qu'une vague image. L'œuvre n'aurait jamais été perçue avec attention, mais aperçue distraitem ent du coin du regard sans considération propre pour l'objet qui tient hors du sujet (Heidegger 1985 : 52-60).

Plus en aval, les groupes d'élèves par cycle et les groupes d'adultes seront rencontrés, observeront les œuvres et seront interrogés près d'elles. Leurs impressions et compréhensions de l'image et de l'objet dans l'espace seront relevées et étudiées afin d'en déceler l'adéquation avec la représentation de chacun et de discerner plus finement l'interprétation collective de l'œuvre et de son rôle dans l'espace scolaire. Parallèlement, le comportement de chacun autour de l'œuvre sera observé afin de comprendre la relation entre chacun – de l'adulte à l'œuvre, de l'adulte à l'enfant, de l'enfant aux autres. L'étude de cette relation sera complétée par l'entrevue de groupe où les participants seront invités à témoigner de ce qu'ils observent dans le milieu. Ces données, enregistrées sur support vidéo, permettront aussi de mettre en relation l'expérience des publics avec les théories et législations définissant le cadre dans lequel ils évoluent. C'est l'observation du milieu empirique qui montrera l'aperception de l'œuvre ou de l'enfant.

Hypothèse et aperçu des chapitres

En somme, la volonté institutionnelle inscrite dans les textes législatifs et les rapports des jurys de sélection des œuvres, nommés comités d'intégration, en amont, sera comparée aux comportements et discours des enfants et adultes autour des œuvres en aval. Cet exercice permettra de mettre en évidence l'aperception des enfants dans le système scolaire par l'adéquation de l'aperception des œuvres intégrées aux écoles. La synonymie des deux corps – enfant et œuvre – dans l'institution scolaire montre que l'adulte ne voit chacun qu'à travers

une projection idéale de ce qu'il doit être et ne le considère pas pour lui-même. La place laissée à l'enfant dans l'espace scolaire, comme celle laissée à l'œuvre, témoigne de l'autonomie de chacun dans la relation avec l'adulte. Cette analyse contribuera aux connaissances en actualisant la pensée d'une mise en relation des objets, animé et inerte, en scène dans l'espace. L'idée hiérarchisante d'un schème social humaniste peut être mise en doute par l'observation de l'enfant considéré comme un étant où les limites de l'être humain ne sont pas encore définies. Cette perspective permet d'élaborer une représentation plus ouverte de l'organisation sociale répondant aux pensées plus actuelles et à l'expression sociale des enfants dans l'espace public.

Présenté en deux chapitres, ce mémoire suggère d'abord d'observer la position relative des objets d'études en adoptant une structure mettant en évidence la relation entre les objets. Adaptant au sujet d'étude l'idée de Guy Di Méo dans son essai *Subjectivité, socialité, spatialité : le corps, cet impensé de la géographie*⁶, on conçoit un triangle en *continuum* de l'espace scolaire (figure 1) dont les sommets seraient l'adulte – groupe social figurant l'autorité et maître de la définition du lieu physique et légale de l'espace –, l'enfant – dont la plasticité suggère qu'il acquiesce à l'enseignement, mais dont le comportement demande une redéfinition constante du lieu et de l'agir sur lui – et l'œuvre – inerte, mais agissant comme trace manifeste d'une idée dans l'espace social (Di Méo 2010). Delà, chacun pose son regard sur l'élément opposé dans cette organisation stable de l'espace social. Le passage continu d'un point à l'autre trace un champ objectif où la partie opposée peut projeter sa conception des éléments lui faisant face. Ainsi, dans l'entendement adulte prend place une réification de l'enfant entre l'œuvre et lui; dans celui de l'enfant se conçoit entre l'adulte et l'œuvre une subjectivation des corps; l'œuvre sous-tend une socialisation de l'espace. Le premier chapitre

⁶ Guy Di Méo y suggère de représenter le *continuum* du corps dans une géographie sociale comme « un triangle équilatéral dont les sommets seraient, pôles extrêmes, le sujet humain dans toute sa profondeur, intime et secrète, ses groupes sociaux constitués et l'espace à la fois nature et produit par l'action de tous. La base du triangle figurerait le passage en continu du sujet au groupe, par les étapes fictives de l'individu, de la personne et de l'acteur. Le côté groupes sociaux/espace serait, de la même façon, jalonné par les stades du lieu et du territoire. Quant au côté sujet/espace, il égrainerait les moments tantôt phénoménologiques de la "géographicité", tantôt plus structuraux de la spatialité; voire des séquences participant de ces deux ordres de la connaissance et de l'expérience sensible, comme dans le cas de la territorialité » (2010 : 468).

interroge le regard de l'adulte en observant, en premier lieu, les caractères de l'être collectif et, en second lieu, ceux de l'être individuel.

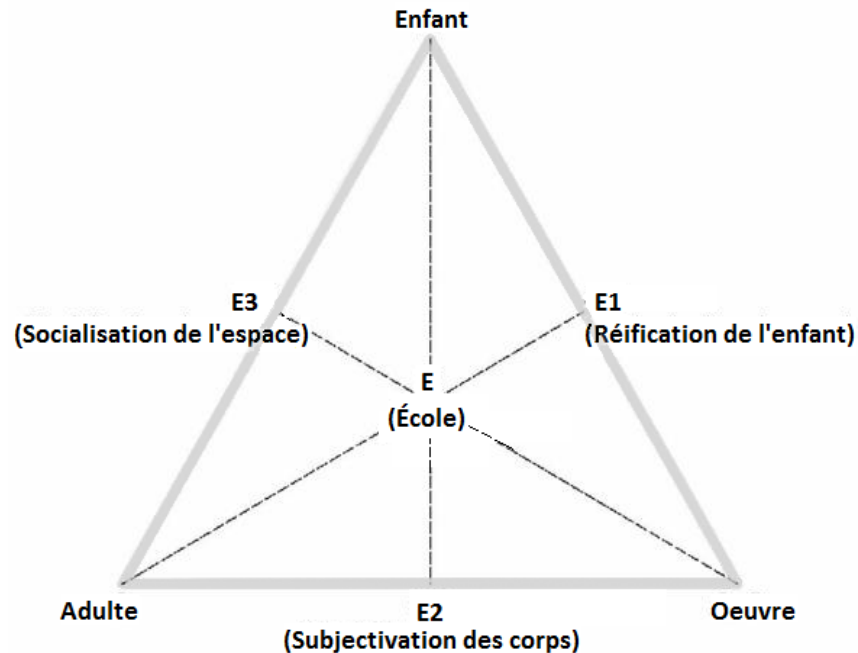


Figure 1 *Interprétation libre de la fig. 2 présentant le corps comme point focal de la géographie sociale (Di Méo 2010)*

Analysant le regard de l'adulte sur l'œuvre, la première partie de ce chapitre s'ouvre par l'étude de l'environnement plus que de la personne. Les documents-cadres des 1 % superposés à ceux de l'établissement scolaire définissant la fonction de l'espace, mis en perspective par l'usage de théories critiques, permettront de définir la conception collective de la place de l'œuvre dans la société et dans l'espace scolaire. À partir de cette définition idéale, l'observation empirique des groupes locaux, en aval par l'enquête de terrain et en amont par l'enquête d'archive, servira à mettre en perspective la volonté institutionnelle. Après avoir défini ce cadre social, les éléments spécifiques du corpus seront présentés dans leur forme immatérielle et documentaire avant d'être mis en relation et en comparaison l'un avec l'autre et synthétisés par les théories cognitiviste et comportementale postulant le regard de l'adulte collectif sur l'œuvre. L'étude de l'être individuel propose l'analyse du point de vue de l'adulte dans l'établissement scolaire en vertu des résultats de recherche sur le terrain. La représentation et la perception des œuvres par les adultes dans l'institution scolaire –

enseignant, direction et personnel de soutien, comité d'intégration des œuvres – sont comparées avec celle de l'adulte dans l'institution artistique – artiste, comité d'intégration des œuvres. Ainsi, les regards des adultes et les adéquations et les inadéquations entre leur regard seront mis en perspective avec les théories humanistes et pédagogiques autour d'une société de droit.

La seconde partie du premier chapitre porte sur le regard de l'adulte sur l'enfant. Autour de l'être collectif, les lois sur l'instruction publique seront présentées et analysées avant d'être mises en relation avec le *Programme de formation de l'école québécoise* et les cadres locaux d'enseignement. Alors, il sera aisé de discerner les dynamiques de pouvoir politique derrière ces cadres et d'en faire l'étude en fonction des théories comportementale, constructiviste et cognitive au cœur des programmes pour faire ressortir leurs croisements et discordances. De là, le rôle de l'enfant dans l'institution publique pourra être mis en lumière. L'étude de l'être individuel propose encore une fois l'analyse des résultats de recherche sur le terrain. La place de l'enseignant et l'enfant dans l'institution scolaire et artistique sera comprise par l'observation de chacun en comparaison avec le comportement attendu en vertu des législations. De même, l'étude de théories appropriées permettra d'ouvrir le champ sur la position – marginale ou répandue – de l'adulte contre certaines valeurs de son être collectif.

Suivant toujours l'idée de Di Méo, le second chapitre devrait considérer le point de vue de l'enfant. Or, suivant certaines théories psychologiques⁷, il n'apparaît pas adéquat de placer l'enfant en opposition ou même en position distante par rapport aux autres éléments de son environnement. Il a été suggéré plus tôt que le passage continu d'un point à l'autre dans le schéma inspiré par Di Méo trace un champ objectif par rapport à l'élément y faisant face. Or, il semble plus juste de tracer le schéma des relations de l'enfant avec son environnement à la manière du corps déformant l'espace tel qu'imaginé par Einstein dans son équation du

⁷ Bien que la racine grecque παιδο*, référant à l'enfant, soit le plus souvent traduite par préfixe pédo — en français, cet usage admet une certaine confusion avec le morphème πεδο*, référant au sol. Le terme pédologie, en langue française, renvoie autant à l'étude de l'enfant que du sol. Par souci de rigueur, le néologisme « paidologie », adopté par Yvon et Zinchenko (dr.) (2012) pour la traduction du terme russe, est utilisé dans ce mémoire.

champ⁸. De la même manière, le point de vue de l'enfant sera étudié comme corps agissant sur l'espace dans lequel il évolue et comme étant toujours en relation proximale et homologique avec les éléments qu'il côtoie. Dès lors, la partition de son regard sur le monde devient futile, car son corps devient plus assimilable, voire se confond aux éléments qu'il joute. Pour rendre ce champ, le chapitre interrogera indifféremment l'être et les choses. Plutôt, les résultats de recherches sur le terrain quant à la représentation et la perception par les enfants des œuvres, des gens et de l'environnement dans l'établissement scolaire permettront l'analyse du point de vue de l'enfant dans l'institution scolaire. Comme les enfants n'émulent pas leur discours, il semblerait inconséquent de tirer déjà des liens entre ces données et des théories. Les données seront présentées de façon synthétique, mais ne seront que brièvement analysées.

Enfin, en fonction du constat d'un pouvoir social de l'enfant, la relecture de l'aval à l'amont des résultats sera de mise. Sans replonger dans l'analyse des documents-cadres de l'instruction publique et de l'intégration des arts à l'architecture, peut-on repenser la place choisie pour l'enfant et pour l'œuvre dans l'institution scolaire. Une seconde partie de ce chapitre s'ouvrira alors sur des théories socioconstructiviste, pragmatiste et de l'expérience matérielle. L'analyse des données recueillies sur le terrain quant au regard de l'enfant sur l'adulte collectif et individuel sera présentée de façon à faire montre de la capacité sociale de l'enfant. Alors, la lecture de théories sur la pédagogie nouvelle et l'éducation alternative en rapport avec l'*a priori* socioconstructiviste de l'éducation québécoise mettra en lumière une volonté pourtant présente de reconnaître à l'enfant une autonomie dans sa relation avec les autres. Dans l'espace expérientiel, la place relative des êtres et des corps sera reconsidérée avant de présenter à l'adulte une perspective inspirée des regards de l'enfant.

⁸ Voir EINSTEIN, Albert (1915) « Die Feldgleichungen der Gravitation », *Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, 25 novembre 1915, p. 844-847

II. de l'adulte

Le regard de l'adulte sur l'œuvre

L'Être collectif

Au plan politique, l'impératif catégorique de l'institution scolaire est de garantir l'existence même de la polis, de construire « le contenant » dans lequel les individus et les groupes pourront se reconnaître comme partenaires d'une aventure « commune ».

— MEIRIEU 2006 : 28

La définition de l'espace scolaire offerte par les lois sur l'instruction publique et par le programme de formation n'est pas explicite quant à la place de l'œuvre d'art. En fait, l'espace bâti ne semble pas jouer un rôle dans l'environnement scolaire. Dans les textes encadrant le système d'éducation québécois, la place de l'être humain est prépondérante et la légitimation de l'institution et de ses acteurs supplante la valeur que pourrait avoir l'espace dans l'expérience de l'enfant, son cheminement et sa découverte du monde. À ce titre, les articles de la LIPACIN définissant l'école en 1977 et de la LIP en 2014 sont particulièrement éloquents⁹ :

32.1. L'école est une entité institutionnelle sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable s'il n'y a pas de directeur, destinée à assurer, d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents. (LIPACIN)

36. L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.

Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.

Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. (LIP)

⁹ Un tableau comparatif de l'instruction publique telle que définient par la LIP et la LIPACIN est présenté à l'annexe 1.

Suivant ces textes, l'école québécoise avait originellement une fonction d'autorité où l'enfant apprenait à évoluer dans une structure institutionnelle. Cette définition est celle qui prévaut encore aujourd'hui en territoire cri, inuit et naskapi. Pour les autres enfants du Québec, l'école s'est en quelque sorte humanisée, se centrant sur la place de l'humain plus que sur l'institution en soi. Or, les deux définitions ne donnent pas de sens à l'espace construit, à l'environnement dans lequel on inscrit l'enfant et l'adulte pour qu'ils participent à l'activité éducative. Pourtant, le programme donne pour mandat à l'école secondaire de « prendre en considération les éléments diversifiés de [l'] univers [des jeunes] » (PFEQ-B : 5; C : 5)¹⁰ et suggère dès le primaire que, « dans le domaine de l'*environnement*¹¹, l'école doit éveiller chez l'enfant la capacité de voir, d'apprécier et de comprendre les divers éléments qui composent son milieu de vie » (PFEQ-A : 46). Ainsi, on pourrait penser que l'institution scolaire se propose d'amener les enfants à poser un regard sensible sur l'espace dans lequel ils évoluent et, deçà, les conduirait à observer les œuvres d'art, à les apprécier et à chercher à comprendre leur sens. Par ailleurs, le programme de l'école secondaire au premier cycle présente « la culture » comme « instrument d'appréhension de soi et du monde » et appelle l'enseignant « à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde » (PFEQ-B : 7). De façon plus affirmée, le programme de second cycle de l'école secondaire affirme que « construire sa vision du monde, c'est apprendre à porter un regard fondé et lucide sur un univers matériel dont il faut saisir la dynamique et un univers humain dont il faut comprendre les idées, l'histoire, la culture et les valeurs » (PFEQ-C : 7). Le PFEQ conçoit pareillement que, pour la socialisation des élèves, « il incombe [à l'école] de transmettre le patrimoine des savoirs communs » (PFEQ-A : 3) et entend la culture « comme l'ouverture au patrimoine collectif » (PFEQ-B : 7; C : 8).

L'adéquation entre l'instruction publique et la Politique du 1 % se confirme dans la relation entre l'univers humain et l'univers matériel mise en œuvre par la Politique. En effet, dans un rapport d'évaluation publié en novembre 2010, on affirme que « la Politique est liée à

¹⁰ Bien que le programme du secondaire affirme être « la suite logique » du programme primaire (PFEQ-B : avant-propos), ils diffèrent en de nombreux points. Un tableau comparatif des définitions de l'institution scolaire données par le Programme de formation de l'école québécoise est présenté à l'annexe 2.

¹¹ Le PFEQ souligne.

l'orientation 7 [de la Stratégie de développement durable 2008-2013 du Québec¹²], «sauvegarder et partager le patrimoine collectif», parce qu'elle contribue à la création d'un patrimoine culturel québécois accessible à tous » (QUÉBEC, Ministère de la Culture 2010 : 15). Même, la Politique pourrait être considérée comme complémentaire à l'instruction publique, car elle est liée à l'orientation 1 de la Stratégie cherchant à « “informer, sensibiliser, éduquer, innover” principalement [en ce] qui concerne la diffusion de l'art actuel » (QUÉBEC, Ministère de la Culture 2010 : 15). Seulement, l'environnement tel qu'entendu par le programme n'est pas celui d'un « territoire urbain » que la Politique du 1 % annonce « améliorer » et « développer [...] de façon durable et intégrée » par « l'amélioration du cadre de vie des citoyens » (QUÉBEC, Ministère de la Culture 2010 : 15). Il est plutôt celui entendu par les débats sur les changements climatiques et le développement durable, celui à l'égard duquel il faut « mesurer l'impact [de la consommation] tant sur l'environnement que sur les rapports sociaux et son propre bien-être » (PFEQ-C : 9). Ainsi, le rapport à l'environnement est à nouveau centré sur l'être humain. Il répond à la visée du programme de l'école secondaire d'une « structuration de l'identité » chère à Erikson pour laquelle l'enfant doit « prendre position » face au monde (PFEQ-B : 6; C : 8; Erikson 1978 : 133-140).

Des auteurs cités par le programme de formation de l'école québécoise, tous ne semblent pourtant pas d'accord sur cette place de l'environnement, et par là même de l'œuvre, dans l'expérience de l'enfant et dans son apprentissage. À ce titre, le programme d'éducation de l'école primaire prend le plus de liberté à faire participer des auteurs n'ayant pas explicitement traité du développement de l'enfant, tel Maurice Merleau-Ponty pour *La Phénoménologie de la perception* et Friedrich Nietzsche pour *Le Gai savoir* (PFEQ-A : 330). Ce dernier n'est pas très éloquent sur le sujet de l'espace, de l'objet ou de l'œuvre par rapport à l'être et sera plus important dans l'analyse du rapport à l'enfant. Le premier, cependant, fonde sa thèse sur le rapport spontané à l'autre, à l'objet et à l'espace. Pour Merleau-Ponty, « la perception de l'espace et la perception de la chose, la spatialité de la chose et son être de la chose ne font pas deux problèmes distincts » (1945 : 184). L'être est intimement lié à l'espace qu'il occupe et

¹² QUÉBEC, Gouvernement du Québec (2007). *Stratégie gouvernementale de développement durable 2008-2013*, [En ligne], http://www.mdelcc.gouv.qc.ca/developpement/strategie_gouvernementale/strat_gouv.pdf. Consulté le 20 avril 2014.

dans lequel il se meut. De fait, l'espace, comme le corps et ses gestes, existe de façon autonome et la perception de chacun, dans ce qu'il est possible d'en capter un sens par l'expérience de ses sens, permet de tisser les liens entre chacun et d'y projeter son souvenir (Merleau-Ponty 1945 : 26-49). La perception n'est pas le souvenir en soi, certes, mais les données jaillissant de ce qui est perçu permettent un appel au souvenir (Merleau-Ponty 1945 : 42). Pour le pédagogue et théoricien du renouveau pédagogique Philippe Meirieu, l'école agit ainsi comme un schème programmatique (2006 : 37) en construisant « "le contenant" dans lequel les individus et les groupes pourront se reconnaître comme partenaires d'une aventure "commune" » (2006 : 28). Pour l'efficacité de ce schème, l'objet est déterminant. Le pédagogue ne peut simplement présenter son savoir en misant sur la prévalence de son savoir sur celui de l'enfant. Il ne peut légitimement user de l'autorité qu'il accorde à ses connaissances pour les imposer à l'apprenant. Pour Meirieu, « la présence et l'arbitrage des objets permettent de dépsychologiser la relation pédagogique; ils lestent des conflits d'opinions et confèrent à la parole du maître sa véritable autorité » (2006 : 165). Cette position répond parfaitement à la définition constructiviste adoptée par l'instruction publique québécoise que Philippe Jonnaert décrit comme le « primat absolu du sujet connaissant » (2002 : 66). Pour ainsi dire, au sens constructiviste, le sujet possède en lui tout savoir ou toute possibilité de savoir. De même, ce qui peut être observé de l'œuvre est contenu dans l'œuvre et ce que l'humain peut en tirer est contenu en lui-même. Cette relation rend impossible la transmission d'un savoir entre les êtres. Plutôt, l'enseignant doit amener l'apprenant à exprimer son savoir (Jonnaert 2002 : 26).

Dans la perspective piagétienne, il y a une forme de hiérarchisation du développement chez l'enfant où on ne peut l'amener à développer une compétence que sur la base d'un acquis préalable. Ainsi, le langage est l'une des premières capacités développées par l'enfant. La représentation imagée, soit la capacité de tracer une image mémorielle d'un objet ou d'un espace, dépend éminemment de l'apparition du langage, car l'espace représentatif a une fonction symbolique que seul le langage peut exprimer (Piaget et Inhelder 1948 : 14)¹³. Alors,

¹³ Cette idée est explicitement réfutée par Merleau-Ponty qui avait vraisemblablement lu certains ouvrages plus anciens de Piaget. La position piagétienne est fort probablement celle adoptée par le Programme de formation de l'école québécoise. Voir Merleau-Ponty (1945 : 175) : « Mon corps a son monde ou comprend son

l'apprentissage de l'enfant ne tient pas de sa relation à l'adulte ou à l'objet, mais bien de l'innéité. Or, Piaget et Inhelder soutiennent que l'évolution des capacités de représentation se fait en lien avec l'espace perceptif et sensori-moteur, c'est-à-dire l'espace d'exploration mobile et sensible de l'enfant (Piaget et Inhelder 1948 : 15-54). Suivant cette logique, il faut comprendre que le potentiel humain de savoir est stimulé par l'environnement empreint de savoir. Par extension, l'humanité est stimulée par l'environnement *a priori* humain dans lequel elle évolue.

D'une certaine manière, Erikson définit l'être humain et son développement dans le même sens. Erikson n'accorde pas d'importance à l'environnement dans le développement psychologique de l'humain. Or, il considère que la personne a en elle-même des caractères innés l'incitant à prendre certaines positions identitaires. Le plus étonnant en ce sens est sa définition de la féminité et de « l'espace intérieur » (Erikson 1978 : 279-314). Le psychologue se demande si « la formation de l'identité chez la femme se distingue [...] d'une façon originale du fait que sa configuration somatique abrite un espace intérieur destinée à porter la progéniture d'hommes élus, ce qui entraîne, du coup, l'engagement biologique, psychologique et éthique de prendre soin de l'enfance humaine » (Erikson 1978 : 284). Suivant son raisonnement, la femme trouverait son identité dans son espace intérieur, laissant à l'homme l'espace extérieur. Le pouvoir-agir de l'être humain est inhérent à sa nature, à son corps. Si « les femmes [...] semblent considérer comme allant de soi [...] par leur corps et par les nécessités de leur progéniture [...] que le monde constitue l'apanage des hommes » (Erikson 1978 : 293), à quoi bon les conduire à explorer le monde extérieur? Il est étonnant de voir ce recueil de textes rédigés par Erikson entre 1950 et 1967, et colligés en 1978, cité comme source du PFEQ si l'on considère certaines de ses positions passéistes¹⁴. Évidemment, le programme de formation reconnaît les acquis de l'école et propose d'aller plus loin à partir de ces bases (PFEQ-A : 3). Il est à souhaiter que l'ouvrage d'Erikson soit lu dans cette même optique par les auteurs et lecteurs du PFEQ.

monde sans avoir à passer par des “représentations”, sans se subordonner à une “fonction symbolique” ou “objectivante” ».

¹⁴ Les réflexions sur l'espace intérieur chez la femme ont d'abord été publiées en 1964 sous le titre *The Inner and the Outer Space : Reflexions on Womanhood*.

Excusant certains écarts idéologiques, Jonnaert rappelle que l'école fait face à un rapport dichotomique. Elle prend à la fois une position constructiviste et ontologique pour définir la relation au savoir. Selon Jonnaert, dans la considération de leur réalité ontologique, les savoirs ne dépendent en rien d'une condition préalable de l'apprenant. Ils ne sont pas inhérents à la personne mais autonomes (Jonnaert 2002 : 66). Ils peuvent être perçus à travers l'objet qui est lui-même porteur de savoirs. Étant indépendants de l'apprenant et de l'enseignant, leur observation les rend à la fois communicables et enseignables. C'est donc dans la définition ontologique des savoirs, des objets et de l'être humain qu'il faut considérer les rapports de l'un à l'autre dans la perspective éducative. De même, Merleau-Ponty rappelle que la perception doit être comprise dans l'autonomie de chaque élément. Pour lui, « un roman, un poème, un tableau, un morceau de musique sont des individus, c'est-à-dire des êtres où l'on ne peut distinguer l'expression de l'exprimé, dont le sens n'est accessible que par contact direct et qui rayonnent leur signification sans quitter leur place temporelle et spatiale. C'est en ce sens que notre corps est comparable à l'œuvre » (1945 : 188).

Comme le souligne Jonnaert, le système québécois prend des positions s'opposant. Dans le rapport au savoir, ces positions oscillent entre une connaissance inhérente à l'être et extérieure à l'être. Le programme ne tranche pas pour une ou l'autre des conceptions du savoir, sinon qu'il n'avoue pas adopter une perspective ontologique. Certes, comme l'admet le programme, le Québec est une société pluraliste et il est essentiel que « l'école joue un rôle d'agent de cohésion » (PFEQ-A : 3). Faire participer des théories diverses au projet d'instruction publique permet de prendre en compte des nuances dans les perceptions de chacun et dans leur rapport au monde. Or, comme le souligne Merleau-Ponty, « les pensées de l'adulte » ne se suffisent pas et leur seul appel ne lève pas toutes les contradictions (1945 : 413).

Le cas des écoles Jonathan-Wilson et Annie Whiskeychan Memorial

Avant de faire l'étude de l'incidence de ces observations sur les arts dans l'école, il est nécessaire de présenter les projets d'intégration à leur architecture. Suivant le décret 955-96¹⁵,

¹⁵ Les œuvres de l'école Jonathan-Wilson répondent à la politique de 1981 mise à jour en 1985 et respectivement connues sous le titre de *Décret 505-81* et *Décret 170-85*. Les trois versions sont très semblables et les nuances seront soulignées lorsqu'il y aura lieu.

toutes les œuvres analysées ont été créées spécialement pour l'environnement dans lequel elles ont été intégrées, à l'exception de l'œuvre de Denis Farley et des oies dans l'escalier de l'école Annie Whiskeychan Memorial, qui ont été « insérées » dans l'école (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996 : 2¹⁶). Pour chacune des autres œuvres, le propriétaire du bâtiment a proposé un « programme d'intégration des arts » d'après le devis de l'architecte, suggérant la nature de l'œuvre et son emplacement, et a fait adopter le programme par un comité constitué ad hoc pour l'application de la Politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et des sites gouvernementaux et publics (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996 : 6-7; 16).

Pour des projets ne relevant pas d'un organisme du gouvernement, entre 1981 et 1996 et pour des projets de plus de 2 000 000 \$ après 1996, un représentant des usagers de l'édifice peut siéger au comité (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1981 : 6e; 1996 : 11). Pour le cas d'une école, il aurait été intéressant d'entendre la voix d'un des futurs usagers, à savoir l'un des élèves, plutôt que celle d'un enseignant. Les propositions auraient peut-être été différentes ou présentées différemment si les artistes s'étaient trouvés devant un enfant plutôt qu'un comité composé exclusivement d'adultes. De fait, de tous les projets pour lesquels il a été possible d'évaluer la composition du comité, aucun ne comptait parmi ses membres un élève de l'école. En ce qui a trait au choix des artistes, la procédure normale voudrait que le ministère de la Culture présente au comité une liste de dossiers d'artistes pouvant participer au concours (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996 : 8; 20). Cette liste compte les artistes admissibles de la région administrative où se trouve le bâtiment (SIA 2009 : 55). Cette procédure fut respectée à l'école Jonathan-Wilson. Dans le Nord-du-Québec, la liste ne comprend pas tous les artistes de la région administrative, mais est réservée aux artistes de la communauté lorsque le bâtiment se trouve en territoire autochtone (SIA 2009 : 55; QUÉBEC, Ministère de la Culture 2013B; 2013 C). À l'école Annie Whiskeychan Memorial, les concours s'adressaient donc aux artistes de Waskaganish.

¹⁶ Les numéros de référence pour les décrets ministériels renvoient, comme pour les autres textes de loi, au numéro de l'article et non à la pagination.

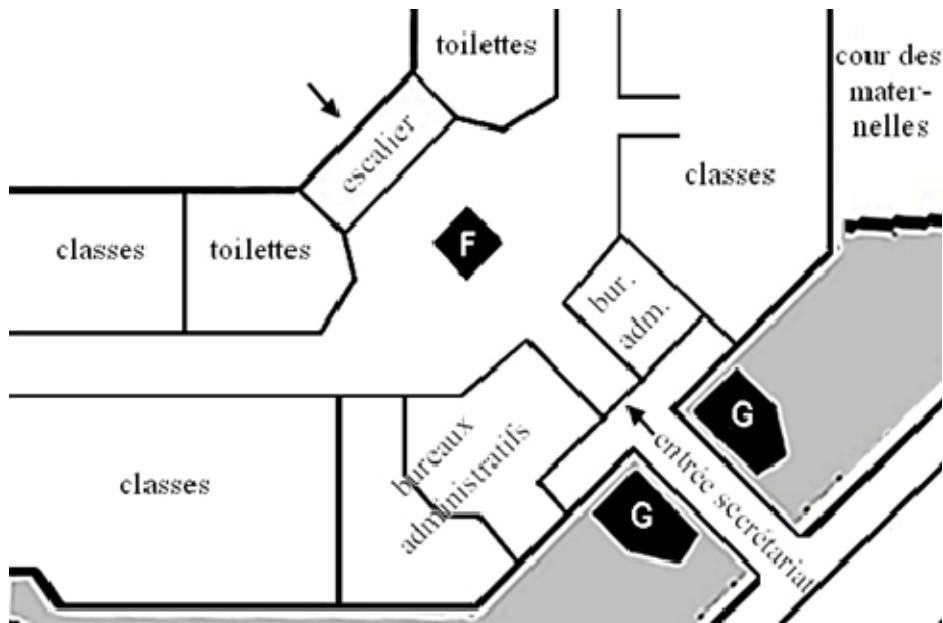
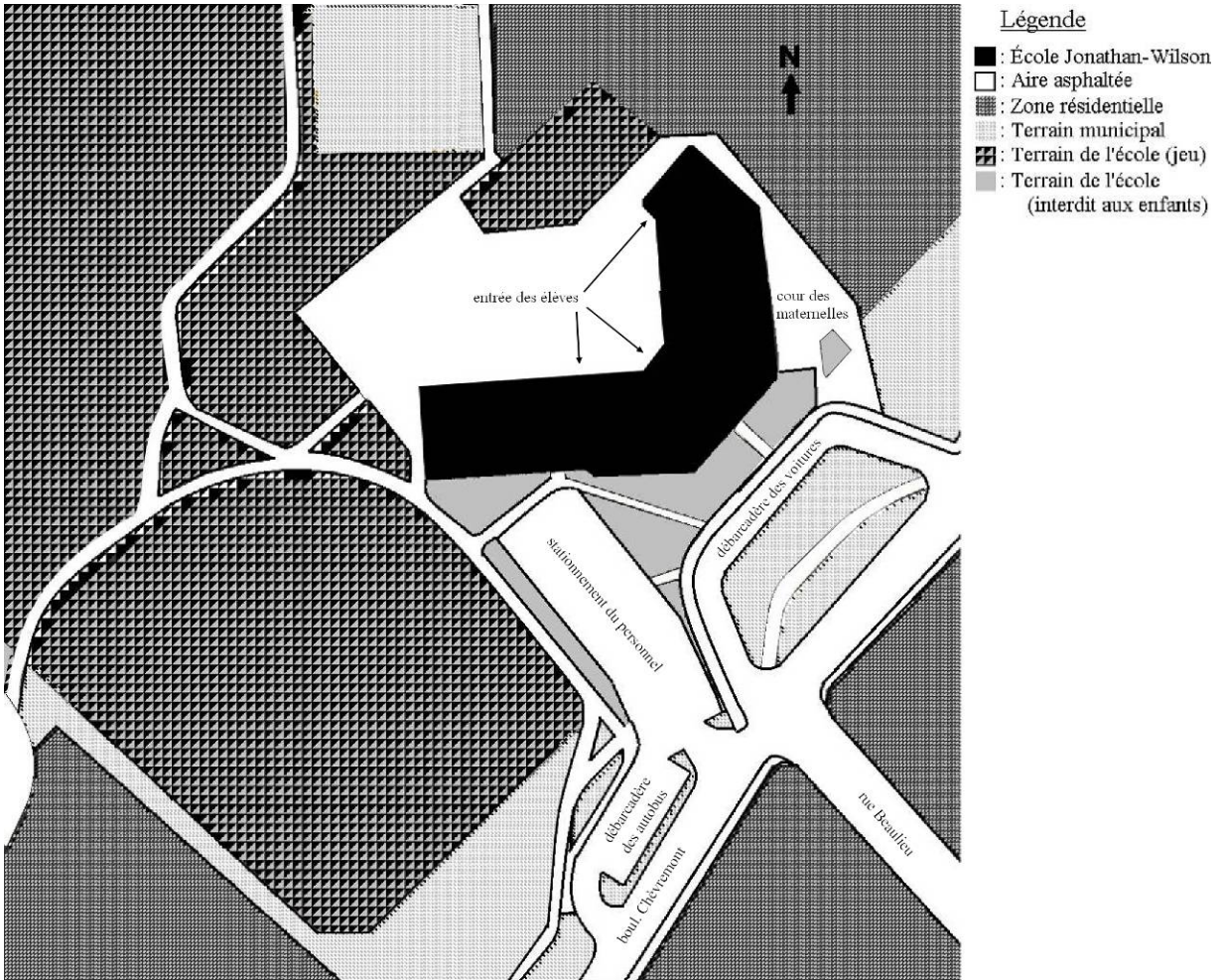


Figure 2 École Jonathan-Wilson. Plan du site.
 École Jonathan-Wilson (détail). Plan du rez-de-chaussée montrant les œuvres de Farley (F) et de Gnass (G).



Figure 3 Peter Gnass, Nature-Culture, 1986, acier, béton et bois, 3,30 X 7,61 X 7,50 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard. Vue Est.

Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014

En 1985, le projet de construction d'une nouvelle école primaire pour la municipalité de L'Île-Bizard est entrepris par la commission scolaire Baldwin-Cartier¹⁷. Le coût projeté de la construction (2 056 000 \$) fait en sorte que quatre à six membres doivent siéger au comité d'intégration des arts (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1985 : annexe). À ce moment, la commission scolaire n'est pas considérée comme un organisme du gouvernement, ce qui lui confère le droit de faire siéger au comité « un représentant de l'organisme constructeur et un

¹⁷ Les données rapportées dans ce paragraphe sont tirées du document *QUÉBEC, Ministère des Affaires culturelles 1985* pour ce qui a trait au programme d'intégration des arts et au document *QUÉBEC, Ministère des Affaires culturelles 1986* pour ce qui a trait à l'évaluation des maquettes et au choix du comité.

représentant des usagers de l'édifice » (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1981 : 6e). Ainsi, six membres siégeaient à ce comité, dont ces deux représentants entendus par la disposition particulière. Suivant son mandat, l'architecte Claude Leclerc propose au comité de « traiter le mur de briques du gymnase en façade du bâtiment ». Le comité retient la proposition, mais opte plutôt pour « le traitement en façade [...] du volume formant sur les plans un muret. Ce muret est en parallèle au trottoir conduisant à l'entrée ». Il s'agit en fait de l'accès au secrétariat de l'école. Un muret de béton pare, au sud-ouest, le couloir extérieur joignant le débarcadère aux bureaux administratifs. À partir de cette base, l'artiste doit « traiter ce mur », « recomposer le mur en briques ou avec un matériau résistant » et « former des éléments sculpturaux ancrés sur cette base ». Le choix des artistes est par là même restreint aux sculpteurs. Le comité cherche à ce que le travail de l'artiste « [conserve] la présentation d'un élément architectural qui se dégage du bâtiment et compose avec le retrait de l'entrée; [marque] la façade d'un ou d'élément(s) sculptural(aux) formant un signal; [crée] un ou des événement(s) en parallèle au trottoir (les formes, les couleurs, le rythme, etc.); [et apporte] une solution qui fera appel à l'imaginaire des enfants ». Cette dernière mention est la seule concernant la place de l'enfant dans l'environnement du bâtiment visé par le programme d'intégration. Plus tard, au moment du choix de l'œuvre, une autre mention sera faite afin que « l'artiste apporte une attention particulière [...] à un sol de réception (gazon, sable ou équivalent) à la base de toutes composantes de la sculpture susceptible de recevoir des enfants qui grimpent ».

Pour le choix de l'œuvre, le comité retient unanimement la proposition de Peter Gnass d'un « concept basé directement sur les données et les considérations géométriques de l'architecture de l'édifice, avec des éléments de béton, de bois et de la végétation ». Pour l'artiste, « la pièce centrale est la colonne de bois ». Dans son œuvre intitulée *Nature-Culture*, « la pièce carrée de bois... représente la culture et renvoie par un alignement à l'arbre, le pin, la nature ». Cette colonne tient sur le muret de béton, à mi-chemin entre le débarcadère et la porte d'entrée. Entre elle et le secrétariat se dresse un « escalier ». Du côté nord-est du passage, un pin est planté devant lequel se tiennent cinq poutrelles juxtées, formant, face au débarcadère, un second escalier. Le budget comprend la « plantation d'arbustes, arbres et gazon », mais les usagers ont tendance à ne pas considérer les éléments de nature comme

faisant partie de l'œuvre. Les deux autres propositions d'œuvres comprenaient des éléments s'accrochant au bâtiment et de timides modifications des éléments architecturaux prévus par les plans de l'architecte. Le rapport du comité ne donne pas de détails quant aux éléments justifiant son choix.



Figure 4 Denis Farley, *Entre ciel et terre*, 1993, installation (photographie, verre, miroir, acier lumière), 2,36 X 0,77 X 0,62 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard.

Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014

En 1992, l'école Jonathan-Wilson dépasse déjà sa capacité maximum et doit réaliser un projet d'agrandissement prévu depuis la construction même de l'édifice¹⁸. Denis Farley, l'artiste retenu par le comité pour ce projet, dit s'être vu accorder un budget de 13 700 \$ pour l'insertion de son œuvre, c'est-à-dire pour « une œuvre d'art [...] ajoutée à un édifice sans que les plans et devis [ne soient] conçus à cet effet » (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1981 : 1). Ainsi, en raison du budget de construction restreint, le comité aurait choisi l'artiste sur la seule base d'un dossier; il n'a pas lancé un concours pour choisir l'œuvre qui serait intégrée au bâtiment. Or, en vertu du décret 505-81, le coût de construction devait alors être de 1 016 000 \$, ce qui fait en sorte que le comité aurait dû prévoir l'incorporation d'une œuvre, soit une œuvre « réalisée pour faire corps avec un édifice conformément à des plans et devis » (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1981 : 1-2). Le service d'intégration des arts (SIA) n'ayant pas conservé les documents relatifs à cette œuvre et la commission scolaire n'ayant pas donné accès aux documents, il n'est pas possible de se faire une idée claire sur le sujet. Suivant le souvenir de Denis Farley, le comité l'a choisi sur la base de son dossier comme seul candidat pour la production d'une œuvre devant être insérée dans l'espace central de l'école. L'œuvre se trouve dans l'espace ouvert de l'étage principal, entre les bureaux administratifs et l'entrée des élèves. Avec pour seule contrainte un volume limité pour l'œuvre en trois dimensions, l'artiste a alors soumis l'idée d'un « concept [offrant] au spectateur [...] une multitude de façons d'observer et de contempler les éléments qui leur sont présentés. Ceci autant d'une façon conceptuelle que perceptuelle » (Farley 1993A). L'œuvre intitulée *Entre ciel et terre* est un prisme de verre montrant, sur ses bases inférieure et supérieure, des images photographiques translucides. L'image du bas présente une carte du ciel où l'on voit la Terre, des étoiles et trois constellations – *Canis Maj*, *Lepus* et *Columba Noachi*¹⁹ – dont les noms sont inscrits en latin. L'image du haut montre un disque, sur lequel sont plantés un radiotélescope, un télescope et quelques arbres, et au-dessus duquel deux flèches indiquent les mouvements de la Terre, sa rotation et sa révolution autour du Soleil. Au milieu du prisme,

¹⁸ Les données rapportées dans ce paragraphe sont tirées du document *FARLEY, Denis 1993A-B* offert gracieusement par l'artiste Denis Farley pour ce qui a trait au programme d'intégration des arts et à une entrevue téléphonique réalisée le 24 février 2015 avec l'artiste pour toute information supplémentaire.

¹⁹ Le « Grand chien », le « Lièvre » et la « Colombe (de Noé) » sont des constellations de l'hémisphère sud.

deux vitres-miroirs reflètent les bases, formant une image virtuelle sur la face arrière du prisme où les deux images se superposent. Pour Farley, en plus de « l'imagerie utilisée pour produire les deux images [... visant] à stimuler l'intérêt et les liens entre la notion d'appartenance à une cosmologie, et les moyens scientifiques et imaginaires utilisés pour étudier et représenter ces aspects de notre univers », l'utilisation des miroirs semi-réfléchissants « [ajoute] sans aucun doute un élément de jeu et de découverte parmi les divers groupes d'âge » (Farley 1993A). Au moment de la présentation de la maquette au comité, l'artiste a soumis quelques images issues d'une recherche préliminaire à partir desquelles il prévoyait élaborer son dessin. Il mentionnait que ces images allaient être « travaillées de façon à pouvoir rendre le maximum au niveau de l'évocation, et évidemment au niveau du rendu visuel » (Farley 1993A). Le comité a accepté la proposition de cette œuvre sans demande de modification.

L'école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School a été construite en 2002 pour répondre au besoin de la population grandissante de Waskaganish²⁰. Les communautés du Nord-du-Québec n'étant pas soumises à des modalités aussi strictes pour l'application de la Politique du 1 % (SIA 2009 : 55), l'école opte pour le déplacement de trois des œuvres intégrées à l'école Wiinibekuu vers la nouvelle école en plus des cinq projets d'intégration qu'elle prévoit pour Annie Whiskeychan Memorial. Aujourd'hui, la direction – commune aux deux écoles – a fait réintégrer deux des œuvres à l'école d'origine et pense à restaurer la dernière, qui est entreposée depuis quelques années. Pour ce qui est des projets d'intégration, comme c'est généralement le cas dans les communautés autochtones du Nord-du-Québec, l'appel de proposition est lancé aux artistes de la communauté seulement. Ainsi, du nombre impressionnant d'œuvres dans les écoles de Waskaganish – environ 2,2 % des œuvres réalisées pour les écoles du Québec en vertu de la Politique du 1 %, dont 1,4 % à Annie Whiskeychan Memorial seulement –, il n'est pas étonnant de voir des œuvres produites

²⁰ Les données rapportées dans ce paragraphe et au paragraphe suivant sont tirées d'entrevues réalisées entre le 16 et le 19 mars 2015 avec l'artiste Jimmy Tim Whiskeychan et la direction des écoles de la communauté de Waskaganish. Les données aux trois paragraphes suivants, concernant l'annexe de l'école construite en 2014, sont tirées des documents *QUÉBEC, Ministère de la Culture 2013B-E* offert gracieusement par le SIA.



Figure 5 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, acrylique sur aluminium, 2,5 X 1,5 m (tableau du haut);
 Bert Moar, 2002, acrylique sur aluminium, 2,5 X 1,5 m (tableau du bas);
 Harry Whiskeychan et Harvey Blackned, 2002, cinq oies en branches de mélèze, 0,45 X 4,70 m;
 école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie),
 Waskaganish.
 Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014

par un petit nombre d'artistes. En ce qui a trait aux contraintes imposées par le comité, on exige le plus souvent des artistes que les œuvres représentent la culture de la communauté ou l'apprentissage. Les artistes choisissent généralement de mettre en scène la culture crie de Waskaganish, parfois sous un angle didactique.

Des cinq projets originaux, trois prévoyaient l'installation d'œuvres dans la cage d'escalier principale de l'école. Deux œuvres picturales sur support d'acier – l'une réalisée par Bert Moar et l'autre par Jimmy Tim Whiskeychan – sont incorporées de manière à se faire face au haut de l'escalier. Entre les deux œuvres, cinq outardes en vol sont suspendues au plafond. Les oiseaux sont façonnés en branches de mélèze, suivant la tradition crie. Les oies insérées entre les tableaux ont été réalisées par Harry Whiskeychan, le défunt père de Tim Whiskeychan, et Harvey Blackned. Depuis le rez-de-chaussée, aucun des éléments n'est visible. Il faut atteindre le pas de l'escalier longeant le mur nord pour voir le tableau de Whiskeychan accroché au même mur et les oies suspendues le long des fenêtres formant le mur est. Montant les marches jusqu'au premier palier tournant vers le mur sud, on peut apercevoir l'œuvre de Moar, au-dessus de la dernière série de marches longeant ce mur. Au deuxième étage, un palier parallèle à la fenêtre permet de voir les deux tableaux accrochés au niveau du regard et les bernaches un peu plus haut. L'œuvre de Moar présente un paysage hivernal. Le ciel et l'eau se fondent dans le même blanc et seuls la rive rocailleuse et quelques arbres, à l'horizon de la baie ou au-delà de la rive, permettent de discerner la terre. Au centre de la composition, la silhouette d'un buste de caribou tracée devant le disque lunaire domine l'espace. Depuis la tête, à l'intérieur du corps, une aura rouge, orange et jaune irradie l'espace découpé par le buste. Au cœur de la silhouette qui semble prendre racine au bas de l'œuvre, un caribou se tient sur la rive de la baie, à la droite du tableau. Devant le buste, à la gauche de l'œuvre, l'horizon d'un espace ne correspondant pas à la rive de droite se trace. Là, la baie reflète les arbres au-dessus desquels quatre volées d'oies migrent. Face à cette œuvre, le tableau de Whiskeychan présente des lieux tout autres. En trois parties, l'œuvre témoigne de l'activité des habitants de la communauté. Dans la section la plus à gauche du tableau, une aînée aide une enfant à marcher

autour d'un mélèze sur la plaine devant le tipi. L'image présente la *Walking Out Ceremony*²¹ lors de laquelle la grand-mère offre une hachette de bois et un petit sac plein d'objets traditionnels au bambin. Ces cadeaux sont une bénédiction offerte à l'enfant; ils symbolisent le travail qu'il saura accomplir plus tard. Au centre, un cadre de tannage tend une peau de castor sur laquelle le fleuve Rupert est dépeint. Depuis la rive de Waskaganish, on peut voir la rive nord du fleuve. Au-dessus de l'eau, deux oies planent vers la communauté. Dans la section la plus à droite, on voit un canot dirigé par deux avironneurs. À l'horizon, le soleil domine tout juste la rive. Les trois parties sont séparées par des outils traditionnels. Une pelle à neige en bois de bouleau coupe l'image de droite de celle du centre; un couteau croche, un ciseau à bois, coupe le centre de la gauche. Entre les deux tableaux, cinq bernaches sont suspendues dans différentes positions de vol. Traditionnellement, les outardes en branches de mélèze, servant de leurre pour la chasse, sont présentées au repos. Les artistes se sont ici écartées de la tradition.

²¹ La *Walking-out ceremony* et la *First snowshoe walk ceremony* célèbrent les premiers pas de l'enfant sur la terre. La première a lieu dans le premier été où l'enfant marche et souligne le premier contact de l'enfant avec la terre. La seconde a lieu lorsque l'enfant est un peu plus vieux, car la marche en raquette demande une motricité et une coordination plus grandes. Elle célèbre le premier contact avec le sol hivernal. Pour les deux cérémonies, l'enfant se voit offrir différents objets traditionnels.



Figure 7 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, vitrail, 5,4 X 1,8 m, école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish. Vue du corridor devant la bibliothèque.

Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014

Pour la construction de l'école, un autre projet original prévoyait l'intégration d'un vitrail à la fenêtre de la bibliothèque de l'école²². Tim Whiskeychan remporta le concours avec la proposition d'une œuvre où aucune plombure n'est utilisée. Sur le verre, deux grandes outardes se tiennent debout d'un côté et deux autres planent de l'autre, au-dessus de quelques brins d'herbe. L'ensemble est très peu chargé. Entre les différents éléments figuratifs, seules des bandes sinueuses de couleur suggèrent l'eau, le ciel et le relief de la terre. Pour l'ensemble de cette série de projets, un seul comité a été formé, comme c'est souvent le cas dans la région du Nord-du-Québec pour des projets de construction appelant plusieurs intégrations d'œuvres. Le comité comptait parmi ses membres deux représentants locaux, soit un représentant de l'école et un membre de la communauté de Waskaganish.

²² Une image plus détaillée est présentée en annexe 3.

En 2014, la croissance démographique à Waskaganish fait en sorte que les places manquent dans les deux écoles. La commission scolaire crie accepte alors d'agrandir l'école primaire en y ajoutant une nouvelle aile. Le projet de construction de près de 3,5 M\$ réalisé par les architectes Pascale Tétréault et Stephen Rotman consacre un budget de 48 500 \$ à l'intégration d'œuvres d'art. Le comité, comptant parmi ses membres une représentante des usagers – une enseignante crie de l'école – et une observatrice de la communauté sans droit de vote en plus du représentant de la commission scolaire crie, propriétaire des écoles, décide de répartir le budget sur deux projets indépendants. Les critères généraux sont les mêmes que ceux des projets antérieurs, à savoir la représentation de la culture crie de Waskaganish ou la représentation de l'apprentissage scolaire. Un des programmes propose l'intégration de trois murales en céramique dans le corridor principal menant à l'annexe²³ et l'autre l'intégration d'une murale peinte sur aluminium dans la salle multifonctionnelle. Les mêmes artistes ayant participé aux deux concours, le comité a retenu la proposition de Tim Whiskeychan pour deux des murales en céramique et celle de Bert Moar pour la troisième et a opté pour le projet de Tim Whiskeychan pour la grande murale sur aluminium. Pour cette dernière œuvre, dont la maquette montrait aléatoirement des caractères du syllabique crie, le comité demande à l'artiste d'y faire écrire « un mot significatif en syllabique Crie [sic] » (QUÉBEC, Ministère de la Culture 2013E).

²³ Ce projet ne fera pas partie de l'étude. Le comité était le même pour la murale de l'agora et pour les murales du corridor du nouvel annexe.



Figure 8 Jimmy Tim Whiskeychan, 2014, acrylique sur aluminium, irrégulier (environ 55,7 m²), école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish.
Crédit photographique : Mathieu Boivin 2015

La murale de Whiskeychan est intégrée au mur est de l'agora au cœur de la nouvelle annexe de l'école. Au rez-de-chaussée, toutes les classes s'ouvrent sur cet espace aménagé de sorte à en faire un lieu de rassemblement. À l'étage supérieur, des fenêtres sont ménagées dans les murs du corridor et d'une classe en porte-à-faux sur l'agora. Près de ces fenêtres comme

sur la place centrale, des bancs permettent aux usagers des lieux de s'asseoir pour observer l'œuvre ou pour travailler. Devant la murale de Tim Whiskeychan, un gradin à deux niveaux en ligne rompue, haut de quatre marches, permet aux groupes de s'asseoir le long du mur adjacent à la gauche de l'œuvre. La pièce est éclairée par quelques néons suspendus en plus des deux grandes fenêtres, l'une au-dessus de l'œuvre et l'autre y faisant face. L'œuvre est séparée en quatre sections dont une séparée en trois parties. Dans la section supérieure, des oies planent au-dessus d'un espace semblable à l'embouchure du fleuve présentée au centre du tableau de 2002. Au-dessus des bernaches, l'artiste a choisi d'inscrire un vers d'une comptine traditionnelle crie au lieu des syllabes aléatoires proposées au comité. Sans signification particulière, la comptine sert à l'apprentissage des sons et des signes du syllabique cri. Entre les deux sections, un crayon apparaît à la droite. Au côté opposé, le coin supérieur de l'image de la *First snowshow walk* est dépeint comme étant replié. Pour l'artiste, ces deux éléments représentent l'histoire qui s'écrit et le travail de l'artiste. D'une part, les pages d'un livre s'écrivent et se tournent une à une; d'autre part, le crayon, premier outil de l'artiste selon Whiskeychan, trace sur les feuilles ces dessins qui s'affichent tour à tour.

Plus bas, au niveau de la dernière marche des gradins, trois parties se succèdent. À gauche, une *Walking-out ceremony* présente un petit garçon recevant un fusil des mains de son père. Derrière eux, un tipi est planté sur la plaine devant l'embouchure de la baie. Entre l'eau et la tente, un buisson se dresse à la droite de l'image. Au centre, une aînée dépêche des poissons au bord du fleuve. On y reconnaît la défunte Joséphine Diamond assise à une table à pique-nique à l'endroit que l'on appelle *Smokey Hill*. L'image est coupée en coin pour permettre l'ouverture vers le corridor, à sa droite, et le coin inférieur est coupé en angle pour laisser place à un espace présentant simplement une fleur. Devant les marches des gradins, sous Joséphine Diamond et la fleur, une dernière section présente l'aube sur l'embouchure du fleuve. Sur la rive gauche, une ourse et son ourson s'avancent vers l'eau. Au large, deux canots dirigés par quatre avironneurs s'avancent sur une eau jaunâtre sous un ciel rosé où s'étirent quelques cirrus. Au moment de l'installation de l'œuvre, l'artiste a dû l'adapter à l'espace qui ne respectait pas les plans. La maquette prévoyait présenter Joséphine Diamond sans aménager un coin dans l'image pour permettre le passage sous l'œuvre. Dans son projet, l'artiste dépeignait plutôt la *Walking-out ceremony* et l'aînée comme deux pages d'un livre, et

ne proposait pas de registre inférieur. Lorsque l'annexe fut terminée, l'artiste dut modifier ses plans.

Ainsi, pour l'ensemble des projets des écoles à l'étude, les artistes se sont vus commander des œuvres originales, ce qui n'est pourtant pas requis pour des œuvres « insérées » à un bâtiment. Les comités, comptant le plus souvent parmi leurs membres un représentant des usagers, ont préféré faire appel à un enseignant plutôt qu'à un élève pour évaluer « chaque œuvre d'art proposée en fonction notamment de sa qualité artistique et de sa conformité au programme d'intégration, du réalisme des prévisions budgétaires, de l'impact de la réalisation de l'œuvre sur le déroulement des travaux de construction ainsi que du devis d'entretien de l'œuvre proposé par l'artiste » (QUÉBEC, Gazette officielle du Québec 1996 : 21). Suivant la perspective béhavioriste voulant que l'enfant intègre à son comportement ceux observés dans son environnement, il convient de placer l'enfant dans un milieu empreint du savoir humain, celui de l'adulte. Placer l'enfant dans un milieu construit par l'enfant serait le priver de la possibilité de développer son potentiel citoyen. Pour Erikson, « [les adolescents] ont besoin avant tout d'un moratoire pour intégrer des éléments d'identité assignés [...] aux stades de l'enfance : à cette différence près que, maintenant, une unité plus large [...] remplace le milieu de l'enfance – c'est-à-dire la “société” » (1968 : 133). L'école joue alors le rôle d'intermédiaire permettant l'intégration progressive des comportements sociaux. Cette tâche ne peut être déléguée aux enfants qui n'échappent pas à la « confusion d'identité » (Erikson 1968 : 148-220), car cette confusion les prive parfois « [des] moyens de mobiliser leur énergie intérieure vers des préoccupations ouvertes sur l'avenir » (1968 : 189), à savoir vers celles d'êtres humains au plus haut niveau de développement, vers des préoccupations citoyennes. Cela dit, pour Meirieu, « la société n'existe pas spontanément : elle est à construire » (2006 : 44) et, comme l'école doit « concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société » (PFEQ-A : 3), « [l'espace scolaire] doit être construit comme un “espace public” », soit « le lieu possible d'une coexistence [des histoires et des adhésions individuelles] et de la poursuite d'un projet commun » (Meirieu 2006 : 44). L'école doit ainsi établir des règles consenties par la société pour qu'aucun ne se sente exclu. Évidemment, à la lecture des critères d'évaluation proposés par le décret 955-96, l'enfant risque peu de faire preuve d'un grand souci pour les débats du comité. Or, « l'impératif catégorique de

l'institution scolaire est [...] de construire "le contenant" dans lequel les individus et les groupes pourront se reconnaître comme partenaires d'une aventure "commune" » (Meirieu 2006 : 28). Contrairement à ce que suggère Erikson, l'enfant peut et doit participer à la construction de son environnement. Les critères d'évaluation des œuvres et les exigences de l'institution scolaire devraient peut-être se concilier si l'on veut préserver leur intérêt pour l'œuvre, l'école et la société.

C'est parce que les enfants apprendront à « produire de l'espace public » à l'École qu'ils pourront, ensuite, travailler ensemble à la définition et à la mise en œuvre du « bien commun ».

— MEIRIEU 2006 : 45

L'Être individuel

Bien que les textes légaux et les auteurs cités par le programme de formation de l'école québécoise parlent peu de la place des œuvres d'art dans l'espace scolaire ou de la fonction de l'espace et de l'objet dans le développement de l'enfant, il serait faux de penser que les adultes dans l'école font preuve de la même indifférence. Questionnés sur le sujet, la plupart trouvent des réponses à donner pour expliquer le rapport du public à l'œuvre ou pour donner un sens à l'œuvre. Seulement, il est clair que tous ne partagent pas la même opinion et, de manière générale, la position adoptée par les adultes diffère de celle adoptée par les enfants dans l'établissement. À partir des entrevues réalisées avec des enseignantes et des membres du personnel de soutien des deux écoles et avec certains des artistes, il sera pertinent de réévaluer les théories présentées plus haut.

Pour toutes les entrevues, les enfants et les adultes ont été invités à se réunir autour des œuvres²⁴. Une série de questions ciblées ont été posées à chaque groupe devant chacune des œuvres, amenant par là même les intervenants à échanger entre eux. Pour l'étude des publics adultes, cinq membres du personnel de soutien de l'école Jonathan-Wilson ont été interviewées. Toutes sont des Québécoises francophones depuis plusieurs générations, alors que, des douze enseignantes de l'école Annie Whiskeychan Memorial rencontrées, six sont d'origine crie parlant anglais et six sont des Québécoises francophones ayant intégré la communauté de Waskaganish pour leur emploi. Afin de mettre en relief certaines observations, elles seront présentées de façon indépendante pour chacune des œuvres avant d'être mises en relation avec les visées des artistes et celles du programme de formation de l'école québécoise.

Toutes les entrevues à l'école Jonathan-Wilson ont été réalisées le 24 février 2015. Les adultes ont été rencontrés les derniers, plus d'une heure après la fin des classes, soit après que

²⁴ Il était prévu de faire l'étude de la représentation de l'œuvre et de l'espace telle que Piaget et Inhelder le décrivent dans leur ouvrage *La représentation de l'espace chez l'enfant* (1948). Les participants étaient invités à produire un document décrivant l'œuvre en vertu de leur souvenir avant de participer à l'entrevue de groupe. Or, aucun des adultes rencontrés ne s'est soumis à cet exercice. Deçà, il ne sera pas possible de faire la critique des propos de Piaget et Inhelder au sujet du développement attendu chez l'humain ou des propos de Merleau-Ponty voulant que Piaget limite l'étude des capacités de l'enfant au comportement attendu chez l'adulte (Merleau-Ponty 1945 : 143). Certains des enseignants rencontrés ont toutefois proposé l'exercice aux élèves, ce qui rend possible l'analyse des résultats de recherche dans les limites des travaux des pédopsychologues. Les résultats sont présentés au prochain chapitre.

les enfants du service de garde aient été interviewés. Elles étaient quatre éducatrices au service de garde (nommée intervenante A à D) et une employée du service d'entretien (intervenante E)²⁵. Aucun enseignant n'est resté à l'école pour l'entrevue. Comme il se faisait tard et que l'air était très froid, le groupe a préféré demeurer à l'intérieur, près de l'œuvre de Denis Farley, et parler de l'œuvre de Gnass de mémoire.

Avant même qu'une question ne soit posée au sujet de l'œuvre *Nature-Culture*, les intervenantes interrogent l'étudiant-chercheur au sujet de l'utilité de l'œuvre. Les intervenantes A et E ont avoué ne pas comprendre le sens de l'œuvre et B a dit avoir déjà pensé qu'elle était incomplète, inachevée ou partiellement démantelée et n'avoir constaté qu'il s'agit d'une sculpture que lorsqu'on lui a fait lire le cartel. De fait, il semble que peu de gens s'y attardent. Les adultes entrent dans l'école par une autre porte, plus près du stationnement. Ils n'ont généralement pas à circuler dans ce secteur de l'école, car les enfants n'y ont pas accès. Ainsi, à moins d'un intérêt avoué pour l'œuvre ou pour l'art, le personnel de l'école ne prend pas le temps d'observer *Nature-Culture*. Cela dit, l'intervenante C s'est dite particulièrement « inspirée » par l'œuvre. Elle y conduit occasionnellement ses groupes pour prendre des photos sur l'escalier et, avant que le présent projet de recherche sur l'intégration des arts ne soit présenté à l'école, elle a organisé un rallye dans lequel les enfants avaient à « découvrir leur école » et pour lequel ils avaient à observer *Nature-Culture* et *Entre ciel et terre*. Cette activité a aussi amené d'autres membres du personnel de l'école à découvrir les œuvres.

À l'occasion d'un travail scolaire, cette intervenante a utilisé l'œuvre comme pièce centrale d'un conte. Dans l'histoire qu'elle imagine, Jonathan Wilson (1982-1986), un jeune Bizardien qui rêvait de pouvoir aller à l'école Pierre-Boileau qui était en construction en 1986 et qui est mort de la leucémie quelques mois avant l'inauguration de l'école qui portera finalement son nom (MONTRÉAL, Société patrimoine et histoire de L'Île-Bizard et Sainte-Geneviève 2008 : 157), personnifie l'école et l'enfant qui y chemine. Pas à pas, il gravit

²⁵ Comme un seul homme a été interviewé parmi les adultes de l'école Jonathan-Wilson et deux pour l'école Annie Whiskeychan Memorial, le générique féminin sera utilisé pour la description des entrevues des adultes dans l'école. Par ailleurs, aucune différence manifeste entre les perspectives féminines et masculines n'a semblé justifier la distinction des genres.

chacune des six marches de l'escalier, quittant le sol, le terreau de la maternelle, pour s'envoler vers d'autres lieux lorsque son pied dépasse le dernier palier, après sa sixième année de formation primaire. Une histoire semblable a été racontée aux élèves de l'école, mais de la bouche d'un membre du personnel de l'école qui n'a pas été rencontré. Or, l'intervenante C ne se souvient pas avoir fait part du conte à ses collègues. Il apparaît donc que certains adultes dans l'institution ont cherché à donner un sens à l'œuvre. Par ailleurs, l'explication trouvée ne tient pas compte de tous les éléments de la composition. Comme les intervenantes D et E l'ont rappelé à l'évocation du conte, l'explication considère l'escalier, mais non les cinq piles en béton formant aussi un escalier de l'autre côté du chemin menant au secrétariat, ou « la colonne de bois » qui était, pour Gnass, « la pièce centrale » (QUÉBEC, Ministère de la Culture 1986). De plus, elle ignore « l'arbre, le pin, la nature » auxquels la poutre renvoie en faisant le pont avec la « culture » (QUÉBEC, Ministère de la Culture 1986). Il y a, dans la vision de C, ou de ceux racontant cette histoire, la culture seule et la nature n'a pas sa part dans le cheminement de l'enfant dans l'école. Le sens de l'œuvre se trouve dans le rêve inassouvi d'un enfant, dans le projet humain. Pour ces adultes, le lieu et l'objet prennent leur sens dans le projet auquel eux-mêmes participent : en milieu scolaire, l'espace prend sens dans le projet éducatif. D'ailleurs, comme le rappelle les intervenantes B et D, les enfants n'ont pas accès à l'œuvre. On leur refuse généralement de s'en approcher, car ils ont tendance à grimper sur la sculpture et « l'escalier est dangereux ». Pour ainsi dire, les adultes, par leur culture et pour la culture à laquelle on veut conduire l'enfant, tentent de prévenir les enfants des dangers de leur nature.

L'entrevue autour des œuvres à l'école Jonathan-Wilson s'étant déroulée auprès de l'œuvre de Farley, la question de cette œuvre est abordée d'entrée de jeu. Au début de l'entrevue, toutes se placent en rond, de façon à ce qu'elles puissent se voir et il est demandé ce que chacune fait lorsqu'elle vient dans l'espace où l'œuvre se trouve. L'intervenante C dit contourner l'œuvre, D dit la regarder furtivement pour ne pas la heurter lorsqu'elle marche à reculons pour garder l'œil sur le groupe d'élèves et tous s'entendent pour dire que les enfants s'y attardent. Pour ces adultes, *Entre ciel et terre*, comme l'œuvre de Gnass, « fait partie du décor ». Au cours des échanges, alors qu'elles sont questionnées au sujet de différents éléments, il faut les inviter à rompre le cercle de discussion formé au début pour qu'elles

jettent un œil sur l'œuvre. Dans leur position initiale, chacune pouvait voir les autres, mais ne pouvait voir l'œuvre. Encore, c'est lorsque l'étudiant-chercheur les interroge au sujet de certains éléments précis qu'elles les remarquent; les constellations, les noms inscrits, les outils de communication, toutes ne les avaient pas vus. Si la plupart travaillent à cette école depuis plusieurs années, elles ne découvrent les détails de l'œuvre qu'au moment où elles sont invitées à s'y attarder. De même, si elles avaient constaté les effets de miroir qui fascinent les enfants et comprenaient que le sujet représenté est « la planète; la Terre », les visions du ciel proposées par Farley n'avaient jamais été perçues. Les constellations n'avaient pas été remarquées par la plupart. Cela dit, le mouvement évoqué par les flèches indiquant le sens de la rotation de la Terre et de sa révolution autour du Soleil suscite un certain intérêt pour l'intervenante C. Ce mouvement dans l'œuvre lui donne un caractère abstrait qui éveille sa curiosité. Encore une fois, comme le groupe pose plus attentivement son regard sur l'installation, il en vient à demander : « Pourquoi ça? » Pourquoi ces éléments? Pourquoi ce dispositif? Pourquoi cette structure? Avant de proposer elles-mêmes des réponses, elles demandent d'avoir accès à une vérité. Pour eux, l'œuvre est peut-être un cadeau offert à l'école, car l'art, « c'est pour décorer ». En fait, lorsque la Politique du 1 % leur est présentée, elles en sont plutôt surprises. Elles considèrent que le projet est intéressant, quelques-unes y sont plutôt indifférentes. Pour les intervenantes B et C, il est important que les enfants soient exposés à des œuvres et on apprécie qu'elles soient placées dans des lieux publics. Pour les autres, c'est plus le soutien aux artistes qui est digne d'être remarqué. Par ailleurs, en ce qui a trait au statut de l'œuvre, Denis Farley s'est dit déçu qu'elle serve de meuble d'affichage plutôt qu'elle ne prenne une place autonome dans l'espace. En effet, à l'occasion d'évènements, comme les fêtes de Noël ou de l'Halloween, l'objet au centre de l'espace est habillé de décorations. Le commentaire suscite un certain malaise au groupe qui accorde raison à l'artiste.

Les adultes de l'école Annie Whiskeychan (nommée intervenante F à L pour celles d'origine crie et M à Q pour les autres) ont aussi été rencontrées les dernières, le 19 mars 2015 après la fin des classes. La direction de l'école a accepté de substituer l'entrevue suggérée à une réunion collective – réunion comprise dans la tâche des enseignants en vertu de leur convention collective (CPNCF 2011 : 8-5.02) –, prévue à l'horaire du jeudi soir. De même,

seules des enseignantes y ont participé, et de façon obligatoire. Avant de commencer l'entrevue, comme à l'école Jonathan-Wilson, certaines ont dit n'avoir rien à dire sur les œuvres parce qu'elles s'en souciaient peu ou ne les avaient jamais vraiment observées. Seulement, contrairement à l'autre groupe, une, l'intervenante M, a aussi choisi de ne répondre à aucune question et de ne pas participer aux échanges. Toutes les œuvres de l'école de Waskaganish sont exposées dans un espace invitant à s'asseoir, contrairement à l'autre école, ce qui ne permet pas d'observer le même comportement dans l'organisation du groupe en situation d'échange. Dans l'escalier, quatre intervenantes décident de s'asseoir sur les marches, F et G ensemble sur un palier, N et O sur un autre, en prenant soin de laisser un espace suffisant entre elles pour que quelqu'un puisse passer malgré que l'école soit presque déserte à cette heure. Des autres, la plupart se placent côte à côte, appuyées contre la rampe et dans l'axe de la volée d'ois façonnées en branches de mélèze. Pour voir les tableaux, elles doivent se tourner à 90°, mais elles concentrent surtout leur attention à l'avant et au palier inférieur de l'escalier, soit vers l'extérieur et sur l'étudiant-chercheur²⁶. À la question « Que faites-vous lorsque vous venez ici? », monter et descendre est la réponse évidente et il faut un certain temps avant qu'autre chose soit proposé. L'intervenante O dit avoir pris le temps de regarder les différentes œuvres au début de l'année, alors qu'elle découvrait l'école. Invitées à se remémorer leurs premiers jours dans l'établissement, certaines autres en arrivent aussi à cette observation. Les enseignantes d'origine crie disent se souvenir avoir trouvé intéressant que leur culture soit ainsi intégrée à l'espace de l'école et les autres prenaient pour acquis que les œuvres étaient le reflet de cette culture. L'intervenante P explique aussi prendre le temps de regarder à l'extérieur. En effet, le mur vitré entre les tableaux jette une lumière éblouissante sur l'espace intérieur et particulièrement lorsque les rayons du soleil se reflètent sur la neige. D'ailleurs, les jours de ciel dégagé, le cadre bleu des fenêtres se fond au ciel. Selon l'enseignante Q, ces jours-là, on a l'impression que le mur disparaît pour laisser les ois s'envoler. Les frontières intangibles de l'espace d'exposition qui s'ouvre sur l'extérieur s'accordent avec l'impression d'étendue sans limites que les non-Cris ressentent à leur arriver dans la Réserve. Donnant vue sur la taïga où les arbres sont maigres, petits et distants l'un de

²⁶ D'autres images des œuvres sont présentées en annexe 3. Elles permettent de mieux voir la position relative des œuvres dans l'installation et par rapport à la fenêtre.

l'autre, la fenêtre laisse voir un ciel immense au-dessus du plateau du Bouclier canadien. Pour P, entre le tableau de Moar et cette vue, l'espace fait peut-être même plus penser au Nunavik et sa toundra. En effet, l'œuvre de Moar, montrant un caribou et une étendue presque totalement blanche, rappelle un territoire un peu plus nordique que celui de Waskaganish. S'il arrive que l'animal migre au sud lors des hivers les plus froids, c'est plus généralement les chasseurs qui vont voyager vers le nord pour le trouver. D'ailleurs, pour la peau de castor au centre et le canot à gauche dans le tableau de Tim Whiskeychan, pour le caribou de Moar et pour les outardes dans l'ensemble, les trois œuvres évoquent la chasse et la pêche pour les Cris. Les oiseaux suspendus au plafond y sont un appel direct, car la technique utilisée sert traditionnellement à fabriquer des leurres. La bernache en mélèze est alors présentée debout sur le sol, les ailes contre le corps, et est plantée au bord de l'eau pour attirer l'animal. L'intervenante O a rencontré un artisan qui fabrique des leurres. Pour elle, c'est le matériau et le travail qui la captivent dans ces sculptures. En fait, représentée dans presque toutes les œuvres des deux écoles de la communauté, l'outarde est partie prenante de la culture crie. Pour enfants et les adultes, elle est symbole de la chasse et évoque le repas, le partage et les vacances²⁷. Dans cet espace ouvert, espace convivial par sa lumière et ses dimensions, l'oie semble prendre vie. La liberté évoquée par cette ouverture n'inspire pas pour autant le groupe. Si O dit se laisser emporter et chanter quelques notes lorsqu'elle est seule dans l'escalier, parce que la lumière et l'acoustique l'y invitent, ou avoir osé glisser le long de la rampe, les autres s'en étonnent en disant n'y avoir jamais même pensé. Leur regard sur les œuvres est détaché. Elles voient la culture de la communauté, par la chasse et la pêche et par la cérémonie représentée dans le tableau de Tim Whiskeychan, mais ne s'attardent pas plus longtemps à des considérations diverses sur les œuvres ou sur l'espace d'exposition.

Le vitrail de Tim Whiskeychan est la dernière œuvre sur laquelle le groupe a été interrogé. Les entrevues ayant eu lieu pendant une rencontre obligatoire, l'intervenante P a rappelé à toutes, au moment d'entrer dans la bibliothèque, qu'elles étaient normalement libres de partir

²⁷ Le calendrier scolaire de la Commission scolaire crie prévoit deux semaines de congé au printemps pour la chasse aux outardes. On compense cette vacance en reprenant les classes plus tôt en août et en déplaçant la « semaine de relâche » prévue dans les autres écoles du Québec au mois de mars.

d'ici quelques minutes. À cette école, les entrevues avec les enfants étaient aussi serrées dans le temps, car une période seulement – environ 45 minutes – avait été libérée pour chaque groupe. Ce ne sont évidemment pas les élèves qui auraient joué les gardiens du temps et les enseignants ont en général été ouverts à de maigres débordements sur le temps de classe, lorsqu'il y a eu lieu. L'attention de tous se dissipant avec le temps, il est intéressant de noter l'attitude particulière des adultes. Avec le temps, elles se ferment à l'échange. Ainsi, l'enseignante P a rappelé les délais convenus, F et O se sont penchées sur leur téléphone portable et M et P se sont assises dos à l'œuvre. Au cours des échanges, comme certaines ne s'entendaient pas sur la technique utilisée, M et P se sont levées et ont abandonné l'entrevue²⁸.

Le vitrail n'est pas travaillé à la manière traditionnelle. Les différentes pièces de verre sont collées l'une à l'autre plutôt que d'être jointes par une plombure. Ainsi, Q disait voir un ouvrage près du verre fusion et P un semblant de mosaïque transparente. Chacune a justifié son point de vue et, malgré qu'il ait été entendu que toutes les réponses seraient bonnes, P a concédé ne pas être « aussi calée » que Q. Pour résoudre la question, on s'en est remis à l'autorité apparente, l'étudiant-chercheur, qui s'en est remis à plus haute autorité, les documents du Service d'intégration des arts classant l'œuvre comme un vitrail. Au-delà de ces considérations, toutes s'entendent pour dire qu'on admire l'œuvre pour sa couleur et la lumière qu'elle jette sur la pièce. L'intervenante O dit avoir été d'abord intéressée par l'œuvre qui, parmi ceux qu'elle a vus, est le premier vitrail de cette envergure à ne pas présenter un sujet religieux. Les Cries voient plutôt les bernaches, soit un symbole de la chasse et du repas que l'on apprécie ensemble. Assises sur leur chaise dans la bibliothèque, elles rappellent aussi que les enfants sont captivés par la couleur et prennent souvent le temps de regarder à travers les différentes teintes qui recolorent le paysage derrière la fenêtre. Aux dires des intervenantes, ce jeu amuse surtout les élèves les plus jeunes, les plus vieux étant plus attentifs et plus aptes à la lecture des livres. N'ayant jamais été témoin du jeu, l'intervenante N s'abandonne à sa curiosité en se tortillant sur son siège, sans pour autant le quitter pour réellement tenter

²⁸ Il était prévu que toutes puissent partir sans contrainte et comme l'horaire de la réunion indiquait que le temps était écoulé, le geste est légitime. Or, il semble encore évident que cette liberté n'aurait pas été prise par les enfants. Il est vrai que des jeunes ont abandonné l'entrevue, mais c'est à la demande de l'adulte responsable du groupe et jamais de leur pleine initiative.

l'expérience des enfants. Comme pour l'œuvre de Farley, l'adulte ne rompt pas l'arrangement à moins qu'on ne l'y invite. Il préfère préserver l'ordre établi au début de l'entrevue et compléter sa représentation de l'œuvre par l'idée plutôt que par l'expérience.

Pour l'entrevue auprès de la murale dans l'agora, les enseignantes se sont assises en un seul rang sur la partie rectiligne du gradin, soit à quelques mètres de l'œuvre et perpendiculairement à celle-ci. Ainsi placées, toutes ne voient pas pleinement la murale et, comme il a déjà été dit, les adultes ne rompent pas l'arrangement initial pour satisfaire leur curiosité et compléter leur représentation par l'expérience. Lorsque l'une remarque un élément de la composition, les autres s'inclinent sur leur siège pour observer l'élément ou tentent simplement de s'en faire une image mentale. Cela dit, l'idée que se fait le public adulte de cette œuvre est plus commune. Comme elle a été installée à l'automne 2014, plusieurs intervenantes ont été témoins du travail de l'artiste et des artisans qui ont aidé à l'incorporation de la murale dans le nouvel édifice et elles ont eu le temps d'admirer ses différentes pièces étape par étape. Pour toutes, l'œuvre reflète la culture crie et la communauté de Waskaganish. Même, certaines reconnaissent les différents personnages présents dans la composition, qui sont des habitants de la Réserve et, dans le cas des trois filles marchant en raquettes, des élèves de l'école. Cette marche est d'ailleurs la représentation d'une autre cérémonie traditionnelle, la *First snowshoe walk*. Les bernaches dans la partie supérieure et les ours dans le registre inférieur, comme le fusil que l'on présente à l'enfant dans la représentation de la *Walking-out ceremony*, sont des symboles de l'importance de la chasse pour la communauté. Pareillement, les canots sur le lac, au bas de la murale, et la dame dépeçant le poisson au bord de la rivière représentent la pêche.

Les enseignantes crie disent : « It's our culture ». En réponse, l'intervenante P ajoute : « pour moi, c'est mon enfance », celle qu'elle a passée en Abitibi où elle a chassé et pêché avec son père. Néanmoins, au-delà des activités dépeintes, on reconnaît la Réserve. Les images des cérémonies montrent les lieux où elles prennent place; l'aïeule défunte qui nettoie les poissons est à *Smokey Hill*, au bord du fleuve; les pêcheurs au bas voguent sur la baie que les oies au haut surplombent. Ainsi, pour l'intervenante N, l'ensemble illustre plutôt ce qu'elle a appris depuis qu'elle est arrivée en territoire cri. Elle s'étonne encore que la chasse soit si importante que l'on confie un fusil à un si jeune enfant, comme le montre le tableau. Pour les

Cris, il ne s'agit pas d'une insouciance : l'arme est une imitation en bois, comme la hachette pour la petite fille dans l'œuvre de 2002. Le symbole a une fonction de bénédiction, une promesse faite à l'enfant de ce qu'il saura devenir. Quant au crayon qui se trouve entre les deux sections supérieures de l'œuvre, il rappelle la réalité de l'école moderne en lien avec la tradition présente dans l'école, selon N. Semblablement, les caractères syllabiques cris, au haut de l'œuvre, témoignent d'une inscription contemporaine de la culture traditionnelle²⁹.

Enfin, comme les autres œuvres de l'école, celle-ci rappelle les vacances et le *goose break*. Les grands espaces évoqués par les différentes sections de la murale font penser à ces moments où il n'y a plus de téléphone, où il n'y a plus de distraction. Au cours de l'entrevue, aucune n'a parlé de l'espace d'exposition et de son arrangement qui permet d'observer l'œuvre sous plusieurs angles. S'il arrive que certaines s'assoient dans la pièce et contemplent la murale en attendant leur groupe d'élèves lorsqu'ils suivent des cours spécialisés de culture ou de langue crie, elles ne semblent pas s'être intéressées à l'organisation du lieu permettant plusieurs vues. Pourtant, des enseignantes rencontrées ont leur salle de classe dans cette section du bâtiment.

Les regards de l'adulte : adéquations et inadéquations

D'une école à l'autre, bien que les groupes ne présentent pas la même unité culturelle, certains traits ont semblé universels dans la manière de chacun d'observer et de discuter des œuvres et dans leur rapport à l'autre. Ainsi, alors que le groupe était invité à se déplacer d'une œuvre à l'autre pour chaque segment de l'entrevue, les adultes ne semblaient pas juger nécessaire de se placer de manière à pouvoir voir les œuvres. Plusieurs disaient ne remarquer des éléments des œuvres qu'à ce moment où l'entrevue les amenait à y poser leur regard, car jamais avant on ne s'y était attardé. Pour toutes les œuvres, une ou plusieurs des intervenantes en est venue à demander quelle était l'intention de l'artiste derrière un élément donné ou

²⁹ Annie Whiskeychan (1937-1997), qui donnera son nom à l'école, s'est affairée à cette intégration de la culture crie dans le programme scolaire. Après avoir travaillé comme interprète pour le Bureau de bande de Waskaganish au cours des années 1960, elle obtient un diplôme en éducation de l'UQAT en 1972. Pour le compte des communautés crie, elle participe au *Cree Way Project* visant à créer un programme de formation pour les enfants cris. Elle travaille aussi à dresser un lexique des dialectes de l'est de la baie James. Elle parvient à donner une place légitime à la langue et à la culture crie dans la formation des jeunes du territoire (German 2006)

quelle est le propos « officiel » autour dudit élément. Sur ce point, il apparaît que le rapport à l'autorité et surtout la probité intellectuelle ne sont pas les mêmes chez les enfants que chez les adultes. Si, pour toutes les entrevues, certains individus se sont gardés de participer verbalement à l'échange, les adultes sont plus enclins à faire fi de leur opinion pour s'en remettre à une autorité – celle du gouvernement ou du service d'intégration des arts, celle de l'artiste concepteur de l'œuvre ou celle de l'étudiant dirigeant l'entrevue. Aussi, les adultes conçoivent plus souvent les œuvres comme ayant une fonction ornementale pour le bâtiment, plutôt que de tenter de définir une autre fonction de l'œuvre ou de la considérer comme faisant partie de l'espace. Enfin, dans leur rapport à l'œuvre, les adultes adoptent souvent une position fonctionnelle. Pour ainsi dire, elles définissent leur relation avec l'œuvre en fonction de leurs tâches et de leur activité. Certes, il serait possible de parler d'une relation plus intellectuelle. En effet, plusieurs s'expriment en s'appuyant sur leurs savoirs. Certaines tentent aussi de légitimer leur point de vue en le présentant comme savant; l'altercation autour de l'œuvre de Whiskeychan – verre fusion, mosaïque ou vitrail – mettait de l'avant des concepts que la plupart ne comprenaient pas. Or, prendre le parti d'une relation plus intellectuelle de l'adulte avec l'œuvre serait à la fois nier le discours sensible soutenu par certaines et nier la capacité et la volonté intellectuelles des enfants.

À Waskaganish, il semble que les œuvres répondent parfaitement à l'école telle qu'elle est définie par le programme de formation au primaire voulant que :

L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. (PFEQ-A : 2)

S'agissant d'acquis sociaux, il est indéniable que la liberté d'enseigner la langue de la communauté et la culture partagée entre les générations doit compter dans la formation des élèves cris. Or, en vertu du PFEQ, c'est l'environnement humain, celui des « activités de formation », qui amène l'élève à s'approprier la culture et non l'environnement physique. Autrement dit, dans l'espace scolaire, l'exploration autonome de l'enfant ne suffit pas à son « adaptation à la société ». Certes, dans une école québécoise, l'élève est amené à agir dans ses apprentissages en vertu de la perspective constructiviste suggérant « l'apprentissage [...]

comme un processus dont l'élève est le premier artisan » (PFEQ-A : 5). Pourtant, depuis la refonte du programme de formation, la dignité de l'adulte est préservée dans le contexte scolaire où, « plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant » (PFEQ-A : 6). À ce titre encore, la relation des adultes à l'œuvre dans les écoles répond aux attentes du programme qui prévoit soumettre l'enfant à « des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (PFEQ-A : 5). Évidemment, comme il sera présenté plus loin, l'enfant n'est pas toujours ébranlé dans « sa quête de compréhension du monde » lorsqu'il est mis face à l'œuvre, mais l'adulte tient pour acquis que l'art doit jouer ce rôle. C'est ainsi que plusieurs des intervenantes rencontrées se sont même d'emblée détachées de leur rapport à l'œuvre. Pour elles, la compréhension de l'œuvre dépasse nécessairement leur entendement; l'art se place en dehors des limites de leur compréhension du monde et entraîne des remises en question trop importantes.

Pour Erikson, l'enfance entraîne « un nouveau *sentiment d'aliénation* éveillé par la prise de conscience de nouvelles dépendances et de nouvelles fréquentations » (1968 : 108), un sentiment encore manifeste chez l'adulte. En effet, tous les groupes s'en remettent, tôt ou tard, à l'autorité pour trouver réponse aux interrogations. Face à l'œuvre, ou peut-être même, plus largement, face à l'autre, la conscience d'une compétence fondée sur la spécialisation conduit à un détachement, non du savoir en soi, mais de la quête de savoir ou de « compréhension du monde ». Pourtant, le programme admet que « les seules compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement l'ensemble des habiletés requises pour l'atteinte de [l'] objectif [visant à...] faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions » (PFEQ-A : 12) et c'est en ce sens qu'il prévoit le développement de compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel (PFEQ-A : 12-40; B : 31-54; E). Ainsi, il semble que le programme cherche à stimuler le développement de compétences qui n'ont pas été acquises par l'ensemble de ceux qu'il présente, dans « une vision renouvelée », comme « médiateur entre l'élève et les savoirs » (PFEQ-A : 6). Suivant Erikson, ce rapport de l'un à l'autre, systématiquement mise en scène en éducation, répond à « la tendance innée de l'enfant à se sentir impuissant, abandonné, honteux et coupable au sein de sa relation de

dépendance à autrui » (Erikson 1968 : 26). Observant les relations de pouvoir entre l'enfant et l'adulte, Mill décrit cette tendance comme un « inviolable sentiment de soumission à la loi » (2009 : 110). De plus, pour le philosophe, « l'art ne possède aucun pouvoir indépendant, propre à lui. Il est emploi des pouvoirs » (Mill 2003 : 50) et l'œuvre dans l'institution scolaire ne saurait échapper à ce constat. Dans cette perspective, l'artiste, le comité d'intégration des arts et le personnel de l'école investiraient chacun un pouvoir dans l'œuvre de façon à enraciner ce sentiment, à naturaliser l'enfant, à le mener à son « intégration dans la société » (PFEQ-A : 4).

Du point de vue des artistes, il serait difficile de faire tenir un tel argumentaire. Par exemple, Farley croit que l'œuvre, par sa taille et l'arrangement des jeux de miroirs, s'adresse aux enfants³⁰. Il admet aussi que la lecture des différents éléments de la composition demande le support de l'adulte. Pour lui, l'échange se fait entre les trois partis. Comme il a été signalé plus haut, cet échange n'est pas étranger à l'institution scolaire et est même vu comme nécessaire. Dans l'institution artistique, les artistes cherchent depuis longtemps à faire valoir une relation de l'œuvre au public et entre les publics. De même, Farley présente dans son œuvre des éléments qu'il sait peu accessibles aux deux publics, mais qu'il croit intrigant pour tous, comme les références à la physique électromagnétique ou les principes inspirés des fantasmagories d'Étienne Gaspard Robert, dit Étienne Robertson.

Pour Tim Whiskeychan, chaque élément de la composition doit être pensé de manière à être accessible aux différents publics. Pour l'aider dans cette tâche, depuis quelques années, il demande à sa fille, née en 2005, de critiquer ses œuvres et les maquettes qu'il présente au jury pour l'intégration d'une œuvre à une école crie. Ainsi, son œuvre ne laisse pas indifférent le public adulte. Il y a quelques années, un enseignant a même choisi d'intégrer la communauté de Waskaganish après avoir rencontré une image du vitrail de la bibliothèque de l'école Annie Whiskeychan Memorial. Pour l'enseignant Pierre Coulombe, qui a écrit un article dans la revue *Nation* pour présenter l'artiste, l'œuvre est « parmi les meilleurs projets décoratifs

³⁰ Les données rapportées dans ce paragraphe sont tirées d'une entrevue réalisée avec Denis Farley le 24 février 2015. Les données rapportées au prochain paragraphe sont tirées d'entrevues réalisées avec Tim Whiskeychan les 18 juin 2014 et 19 mars 2015. Les données complémentaires sont tirées des rapports des comités de sélection des arts (QUÉBEC, Ministère de la Culture 1985; 1986; 2013A-D).

jamais réalisés pour une école »³¹ (Coulombe 2011 : 10-12). Quant à Gnass, bien qu'il n'ait pas été rencontré et n'eut pas la chance d'exprimer son idée par rapport à son œuvre, il est évident que *Nature-Culture* ne présente pas pour lui qu'une relation entre deux états de matière. En 1984, Gnass concevait une sculpture-parc pour enfants pour le nouveau square Viger à Montréal. Ces *Jeux d'enfants*, qui prévoyaient que les enfants y grimpent pour s'amuser, ont tôt été affectés par les changements de réglementation de la ville relatifs aux installations pour les enfants. On peut croire que l'artiste a pensé à un projet invitant plus subtilement le public plus jeune à entrer en relation avec l'œuvre. Au moment de choisir l'œuvre pour l'école Jonathan-Wilson, le comité a d'ailleurs compris que l'enfant serait appelé à gravir les marches et a demandé à prévoir un « sol de réception » adéquat. À cet égard, la dualité entre la *Nature* de l'enfant et la *Culture* de l'adulte est au cœur de l'œuvre. Sans le savoir, les usagers des lieux en font la démonstration, les uns jouant autour, sur et sous les éléments sculpturaux, les autres les interdisant et s'en gardant eux-mêmes.

Le cas de l'œuvre de Gnass exemplifie parfaitement la relation des publics à l'œuvre. Autour de toutes les œuvres, il est possible d'observer ce que *Nature-Culture* met si justement en scène, tant avec les enfants qu'avec les adultes. Pour ces derniers, le fait le plus intrigant, et le plus probant par rapport à l'hypothèse de ce mémoire, est qu'ils n'observent pleinement l'œuvre qu'au moment où il leur est demandé de le faire. De même, si la représentation imagée a une fonction symbolique, la faisant dépendre de l'apparition du langage, selon Piaget et Inhelder (Piaget et Inhelder 1947 : 14), elle ne dépend pas en soi de l'espace matériel et de l'observation de l'œuvre. La représentation se construit par le langage même chez l'adulte. C'est en ce sens que, au moment où il est mis face à l'œuvre, celle-ci n'a pas besoin d'être vue pour être comprise. La représentation de l'image – l'image mentale – se trace en leur idée par l'intermédiaire du langage parce que, chez l'adulte, elle dépend de lui. Au sujet de l'enfant, malgré ce que soutiennent Piaget et Inhelder, l'argument est plus difficile à défendre.

³¹ Littéralement. : “among the top decorative projects ever designed for a school”. Traduction libre.

Le regard de l'adulte sur l'enfant

L'Être collectif

Au plan didactique, l'École, dans une démocratie, doit permettre à chaque citoyen de comprendre le monde qui l'entoure et de prendre sa part aux discussions qui décideront de son avenir.

— MEIRIEU 2006 : 28

La LIP accorde la première place à l'élève, le définissant dès les deux premiers articles et lui dédiant le premier chapitre du texte (2014A : 1-18.2). Viennent en second lieu l'*Enseignant* (19-35), puis l'*École* (36-96.27), les *Centres de formation professionnelle et Centre d'éducation des adultes* (97-110.12) et la *Commission scolaire* (111-398), les *Gouvernement et ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport* se réservant le chapitre ultime du document (447-725). Il y a ainsi, dans cette loi, une hiérarchisation dans la définition du rôle de chacun qui concorde avec la position qu'il occupe dans le texte. Certes, l'élève est à la source d'un projet d'instruction publique et on lui réserve un espace parallèle à celui de l'enseignant, tout comme l'École se définit homologiquement aux Centres de formation et d'éducation. Or, sa place se confond dans la masse des données et l'enfant, parmi les élèves qui comprennent aussi les adultes en apprentissage, ne détient pas une position autonome. En fait, entre l'École – destinée aux enfants – et les Centres – pour adultes ou pour adolescents visant l'emploi dès leur sortie du centre –, le poids accordé à l'opinion de l'élève se traduit différemment. À ce titre, les articles les plus éloquents sont ceux dédiés au « conseil d'établissement » (CE), un organe chargé d'un grand pouvoir. Le CE « analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert » en traitant tantôt avec la direction de l'établissement et tantôt avec la commission scolaire (LIP : 74). Pour les écoles,

Le conseil d'établissement comprend au plus 20 membres et il est composé des personnes suivantes :

1° au moins quatre parents d'élèves fréquentant l'école et qui ne sont pas membres du personnel de l'école, élus par leurs pairs;

2° au moins quatre membres du personnel de l'école, dont au moins deux enseignants et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre

du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs;

3° dans le cas d'une école qui dispense l'enseignement secondaire du second cycle, deux élèves de ce cycle élus par les élèves de l'école inscrits au secondaire ou, selon le cas, nommés par le comité des élèves ou l'association qui les représente;

4° dans le cas d'une école où des services de garde sont organisés pour les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, un membre du personnel affecté à ces services, élu par ses pairs;

5° deux représentants de la communauté et qui ne sont pas membres du personnel de l'école, nommés par les membres visés aux paragraphes 1° à 4°.

Les représentants de la communauté n'ont pas le droit de vote au conseil d'établissement. (LIP : 42)

Alors que, pour les Centres,

Le conseil d'établissement comprend au plus 20 membres et il est composé des personnes suivantes, qui en font partie au fur et à mesure de leur nomination ou élection :

1° des élèves fréquentant le centre, élus par leurs pairs selon les modalités établies par le directeur du centre après consultation des élèves ou de l'association qui les représente, le cas échéant;

2° au moins quatre membres du personnel du centre, dont au moins deux enseignants et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs selon les modalités prévues dans leur convention collective respective ou, à défaut, selon celles qu'établit le directeur du centre après consultation des personnes concernées;

3° au moins deux personnes nommées par la commission scolaire et choisies après consultation des groupes socio-économiques et des groupes socio-communautaires du territoire principalement desservi par le centre;

4° dans le cas d'un centre de formation professionnelle, au moins deux parents d'élèves fréquentant le centre qui ne sont pas membres du personnel du centre, élus par leurs pairs selon les modalités établies par le directeur du centre;

5° au moins deux personnes nommées par la commission scolaire et choisies au sein des entreprises de la région qui, dans le cas d'un centre de formation professionnelle, œuvrent dans des secteurs d'activités économiques correspondant à des spécialités professionnelles dispensées par le centre. (LIP : 102)

Si l'on s'attend à ce que la capacité de raisonnement de l'enfant ne soit efficiente qu'à partir de l'âge de quatorze ans, suivant le Code civil québécois³², et, de ce fait, que la charge

³² Au sens du Code civil québécois (*Code civil*, « section II De la minorité », art.155-166) et du droit canadien (voir les lois sur la *protection de la jeunesse, des mineurs* ou *de l'enfance* du Canada et des provinces

des choix qu'il a à faire est déléguée à ses parents, on peut comprendre que la fonction du parent au CE est de représenter l'enfant. Par ailleurs, au moment où l'enfant atteint l'âge de raison, au deuxième cycle du secondaire, il peut lui-même prendre part aux décisions qui vont régir son cadre de vie. Comme « le nombre total de postes pour les représentants des membres du personnel visés aux paragraphes 2^o et 4^o du deuxième alinéa de l'article 42 doit être égal au nombre de postes pour les représentants des parents » (LIP : 43), que la présidence du conseil est assurée par un parent non membre du personnel de la commission scolaire (56) et que « le quorum aux séances du conseil d'établissement est de la majorité de ses membres en poste, dont la moitié des représentants des parents » (61), il est indéniable que la voix du parent dans l'école est prépondérante. Additionnant l'intermédiaire des parents et les élèves au secondaire – et potentiellement d'autres enfants si le CE choisit un ou les deux « représentants de la communauté » parmi les élèves –, la voix des élèves domine le conseil.

Cette lecture est mise en doute par la place accordée aux apprenants dans les CE des Centres. En effet, comme les usagers de ces institutions ont atteint l'âge de raison, il n'y a plus de motif à faire siéger leurs parents au conseil. Deçà, on pourrait s'attendre à ce que leur place soit prise par l'élève même, mais le pouvoir de l'apprenant sur le conseil semble plus faible. Au CE des centres, contrairement à celui des Écoles, le nombre de représentants des élèves comptant parmi les membres n'est pas fixé et n'a pas à être équivalent à la moitié du nombre des autres membres (LIP : 102); la présidence est assurée par un membre quelconque du CE, du moment qu'il ne soit ni employé par la commission scolaire ni élève de l'établissement (107); le quorum n'a pas à tenir compte de la présence des élèves (107.1). Traçant un parallèle entre les deux chapitres de la LIP, on comprend que ce n'est pas la voix de l'apprenant en soi qui prime, mais celle de l'adulte et plus encore celle du « citoyen ». En effet, à la lecture du PFEQ, il semble que l'élève, même adulte, n'est pas membre à part entière de la société. Le programme de formation ne prévoit pas d'« adapter l'individu au milieu social ambiant », tel que le suggèrent Piaget et d'autres (Piaget 1969 : 221; Durkheim, *Éducation et société*, 1980 : 17, cité dans Meirieu 1999 : 85), mais bien son « intégration sociale » (PFEQ-A : 3-4; B : 3; F : 8). En vertu de la définition des théoriciens, l'enfant fait *a priori* partie de la société, mais

canadiennes), l'enfant n'acquiert la capacité de juger par lui-même de son état ou de sa personne qu'à l'âge de 14 ans. Les raisons ne sont pas explicitées.

ne possède pas tous les outils nécessaires pour être le plus efficace³³. Suivant ce que proposent les auteurs du programme de formation, l'élève est plutôt un être à part de la société et doit y être « intégré » ou « inséré ».

Il n'est pas évident de comprendre la nuance entendue par le programme quant au statut de citoyen dans les premiers segments de l'écrit. Il faut attendre la présentation de la formation professionnelle dans le programme du deuxième cycle pour en saisir la subtilité. Dans la perspective de cette formation de l'élève, le programme conçoit que, « l'identité professionnelle devenant davantage objet d'attention, il est amené [...] à s'affirmer comme personne, comme travailleur et comme citoyen » (PFEQ-C : 8). Alors, la motivation de la formation élémentaire à « préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place, celui de l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement et celui de la globalisation des économies » (PFEQ-A : 2), prend son sens. Pour les auteurs du programme, c'est vraisemblablement l'emploi qui détermine la citoyenneté. Cette vision apparaît clairement dans la définition et la réaffirmation du statut de l'enseignant avancées par le programme. Lorsque l'on propose que « mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement » (PFEQ-A : 6), on présente en quelque sorte un théorème de l'apprenant duquel découle implicitement la fonction de l'enseignant. Ainsi, on conclut d'emblée que ce dernier est « médiateur entre l'élève et les savoirs », car, « plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant » (PFEQ-A : 6). Dans cette perspective, l'enfant est incapable de savoir sans l'intermédiaire de l'adulte et, plus encore, du professionnel en enseignement. En somme, dans l'école, par le CE et par l'enseignant, c'est au citoyen de conduire l'enfant à la citoyenneté. L'enfant lui-même n'a pas les aptitudes innées lui permettant de faire partie de la société et de s'y adapter, simplement.

³³ Dans l'idée deweyenne d'un évolutionnisme social, on pourrait comprendre que l'humain, dans sa constitution physiologique et psychologique, est apte à se développer pour être le plus efficace dans son contexte sociétal. Par exemple, au Moyen Âge, l'espérance de vie était plus courte que dans les sociétés occidentales actuelles et la taille moyenne des humains était aussi plus courte. Contre l'idée populaire voulant que ce soit la conséquence de piètres conditions de vie, on pourrait plutôt penser qu'il s'agit d'une adaptation de « l'individu au milieu social ambiant ». Le développement du corps répondrait alors aux besoins dus à un milieu particulier pour en optimiser les actions. Le concept sera étudié plus longuement au prochain chapitre.

Par ailleurs, cette idée, comme il a été démontré précédemment, ne correspond absolument pas à la conception constructiviste du développement de l'enfant et de la connaissance chez l'enfant préconisée par le PFEQ³⁴. S'il arrive tôt ou tard que l'enseignant soit témoin d'un « “moment pédagogique” [où] l'éducateur découvre la résistance de l'éduqué à l'entreprise pédagogique » (Meirieu 2006 : 13), l'apprenant n'est pas pour autant impropre à apprendre. En fait, selon Meirieu, « l'enseignant a besoin de s'appuyer sur les intérêts des élèves, mais, ce faisant, il risque soit de tuer ses intérêts en les scolarisant, soit de renoncer aux apprentissages qu'il doit garantir » (2006 : 80). L'enseignant doit entretenir les curiosités de l'élève et l'amener à d'autres savoirs – ceux « qu'il doit garantir » en vertu du programme de formation – à partir de ces intérêts. La tâche n'est pas simple, mais « si le maître n'accepte pas de se dessaisir de son pouvoir personnel au profit de l'autorité qu'il incarne, alors il s'expose à ce que sa parole soit perçue comme une opinion parmi d'autres » (Meirieu 2006 : 50). À ce titre, il doit aussi accepter de ne pas avoir réponse à toutes les questions de l'élève et lui présenter des questions ouvertes. En effet, comme le soulignait déjà Léon Tolstoï, l'enseignant offre trop souvent une vision fermée en posant des questions auxquelles il connaît les réponses (Meirieu 2001). Ce faisant, il présente la connaissance du monde comme une finitude, comme un tout défini duquel on maîtrise les limites. Comme le rappelle Meirieu dans sa lecture du conte de Perceval, et comme le pensait aussi Tolstoï, « il faut que les questions restent ouvertes pour tout à la fois éveiller notre intelligence et témoigner de notre finitude³⁵. L'éducateur n'est sans doute que le laborieux et médiocre accompagnateur d'un être dans l'affrontement inévitable des questions sans réponses » (Meirieu 1999 : 25). C'est à ce titre que l'enseignant peut agir comme médiateur. Il n'est pas la condition *sine qua non* de l'apprentissage. C'est en exigeant humblement de lui-même « justesse », « précision » et « rigueur » qu'il peut espérer faire partager une dynamique, engager d'autres que lui dans un “mouvement vers” le savoir et la vérité » (Meirieu 2006 : 51).

³⁴ Selon Philippe Jonnaert (2003 : 29-30), « la perspective constructiviste s'appuie sur le double postulat suivant : le sujet construit ses connaissances à travers sa propre activité; l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que sa propre connaissance ». Ainsi, le savoir est construit par l'enfant et non conduit par l'adulte.

³⁵ Pour Léon Tolstoï, le savoir est infini, mais l'humain, lui, est un être « fini ». Voir Meirieu 2001 : 4-9.

D'ailleurs, le programme admet en partie l'importance de ce travail. Alors que l'on tient pour acquis qu'à l'adolescence, les élèves sont pressés par la quête identitaire, le programme affirme que « c'est par leurs questionnements et leurs prises de position qu'ils sont en voie de définir leur identité. Tout comme le souhaitent leurs éducateurs, ils aspirent à une intégration réussie dans le monde qui les attend » (PFEQ-B : 3). Évidemment, cette rhétorique suggère que l'enfant n'a pas d'identité propre, ou du moins qu'elle n'est pas avérée. Pour faire valoir cette idée, le programme souligne les « attitudes paradoxales » de l'élève : « grande curiosité, mais motivation mitigée par rapport aux études; recherche de signification, mais oubli de l'interdépendance des phénomènes; désir d'autonomie, mais besoin d'appartenance » (PFEQ-B : 3). Selon Erikson, auteur d'*Adolescence et crise*, ces paradoxes s'expliquent à cette période de la croissance et du développement par « un nouveau *sentiment d'aliénation* éveillé par la prise de conscience de nouvelles dépendances et de nouvelles fréquentations [et] une *énergie psychosociale* spécifiquement nouvelle [...] qui présente le fondement de toutes les énergies à venir » (1968 : 108-109). En effet, la possibilité d'échange accrue à l'adolescence par le développement d'outils discursifs et réflexifs plus efficaces (voir Piaget 1974; Piaget et Inhelder 1948; 1968³⁶), amène l'enfant à rencontrer des idées nouvelles et à les confronter à sa vision du monde. Le programme de formation est moins sévère qu'Erikson et Mill à l'égard de la liberté intellectuelle de l'enfant. Il n'affirme pas d'emblée une « impuissance innée » ou une « inviolable soumission » de l'adolescent, ou, au sens plus large, de l'être humain en développement (Erikson 2009 : 110; Mill 1968 : 76; 1987 : 13). Il considère toutefois que, « marquée par des transformations déstabilisantes, l'adolescence provoque chez le jeune d'importantes remises en question de ses idées, de ses croyances et de ses valeurs » et l'élève est en ce sens soumis à sa condition d'adolescent (PFEQ-B : 3). Or, les auteurs des théories ayant inspiré le programme ne s'entendent pas sur ce préalable. Pour Meirieu, « l'influence de la psychologie cognitive, [...] dans le sillage de Piaget, insiste sur le formalisme logico-mathématique au détriment de la sensibilité ». Autrement dit, il y a eu une perte de sensibilité à l'égard de l'enfant jusqu'à Piaget et la pédagogie peine encore à reprendre contact avec lui.

³⁶ Le développement de l'enfant est conçu différemment chez Lev Vygotski (1978; 2002; 2005) et chez Ivette Hatwell (1986; 2003). Voir l'analyse au chapitre suivant.

En fait, l'enfant ne semble en général pas essentiel à l'instruction publique, en vertu de la place qu'il occupe dans le programme et la LIP. Évidemment, l'enseignement est dédié à l'apprenant, mais la rhétorique du discours fixe surtout le *devenir* auquel le Programme de formation de l'école québécoise cherche à conduire l'élève et tient pour acquis – ou pour « inviolable », reprenant les mots de Mill – certains préceptes socialement construits. C'est le cas, entre autres, du statut de l'enseignant tel que revendiqué par le programme. À ce titre, il semble important de rappeler qui sont les auteurs dudit programme et de considérer la valeur qu'ils se donnent à eux-mêmes à travers leur discours. Le premier document, paru dans sa première version en 2001, « est l'aboutissement des efforts conjugués de plus de 500 personnes venant du milieu scolaire, majoritairement des enseignantes et des enseignants » (PFEQ-A : lettre du ministre François Legault); le second, paru sous la forme d'un document de travail en septembre 2004, « a été réalisé grâce à la collaboration de plus de 400 personnes du milieu de l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants » (PFEQ-B : lettre du ministre Pierre Reid); le document publié en 2006 à l'attention des enseignants du deuxième cycle de la formation secondaire est le résultat d'un travail « auquel plus de 500 personnes ont participé, dont des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires » (PFEQ-C : 2). Or, de ceux qui n'occupent pas le poste d'enseignant dans l'institution et qui ont participé à l'élaboration du programme, il faut comprendre qu'ils sont, pour la plupart du moins, des enseignants de formation. En effet, les directions des établissements sont toujours recrutées parmi les enseignants. Il en va de même des conseillers pédagogiques des commissions scolaires. Quant aux « professionnels de l'éducation et [aux] universitaires », il faut supposer qu'ils aient reçu la même formation, ou la suivaient au moment où ils se sont joints au groupe.

Pour les auteurs du PFEQ, il ne semble pas important de souligner que des pédopsychologues, pédiatres, sociologues de l'éducation et autres professionnels et chercheurs étudiant l'enfant auraient été consultés pour l'élaboration du programme de formation. De fait, leur contribution est sûrement mineure et cela explique en partie l'incohérence de certains propos tenus dans le programme et la réaffirmation d'un statut de l'enseignant. En effet, bien que les enseignants appliquent des concepts relevant de ce que Vygotski appelait la *paidologie*, ils n'ont pas nécessairement la maîtrise de ces concepts et ne sont pas appelés à les remettre en

question ou à en pousser l'étude. De la même manière, ils n'ont pas à implicitement se tenir informer des plus récentes découvertes en pédagogie, en didactique ou en psychologie. Certes, la LIP stipule qu'« il est du devoir de l'enseignant [...] de prendre les moyens appropriés qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (2014A : 22), mais cela ne les engage pas à une formation continue. Le fait qu'ils doivent « collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (LIP : 22) et « organiser [et] superviser des stages en milieu de travail » (CPNCF 2011 : 8-2.01) suggère qu'ils seront appelés régulièrement à une mise à jour des approches pédagogiques et didactiques, mais il arrive souvent que l'expérience gagne sur la nouveauté et que les nouveaux enseignants se voient contraints d'adopter des méthodes locales ou surannées. C'est ainsi que l'enseignement apparaît comme « corollaire » de l'apprentissage selon les mots du PFEQ. Pour ainsi dire, l'un ne pourrait apprendre si le « médiateur » ne faisait le pont entre le savoir et l'élève. De même, s'il « revient [à l'enseignant] de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (PFEQ-A : 6), ces responsabilités sont pareillement soustraites à l'élève. En vertu du concept socioconstructiviste défini par Jonnaert, l'enfant, comme tout humain, est en mesure d'apprendre « à travers *sa propre activité* » et parce que « cette activité n'est autre que *sa propre connaissance* » (2003 : 29-30). La tâche de l'adulte n'est donc que celle de lui offrir un cadre. L'enfant joue d'emblée « un rôle actif dans sa formation », dès lors que, suivant la formule de Meirieu, « le maître » accepte de « se dessaisir de son pouvoir personnel » (2006 : 50). Les autres mandats de l'enseignant tels que décrétés par le programme peuvent se lire de la même manière.

En territoire cri, ou en vertu de la Loi sur l'instruction publique abrogée en 1977, la place de l'élève est plus ambiguë, tout comme celle de l'enseignant. Contrairement à la LIP, la LIPACIN ne définit pas les droits et obligations des deux groupes. Le texte ouvrant sur des *dispositions interprétatives et déclaratoires*, il trace en seconde partie les profils *du ministre et des sous-ministres; des visiteurs d'écoles; des inspecteurs d'écoles; de l'école, de son directeur et directeur adjoint* (LIPACIN : 11-32.5). Ainsi, alors que la LIP place aujourd'hui

l'élève en ouverture, la LIPACIN ne le considérait même pas – et ne le considère toujours pas en territoire cri, inuit et naskapi³⁷. Pareillement, à la base de sa pyramide hiérarchique et en guise de fondement du reste se trouvent les élus, puis leurs délégués, leurs représentants et les institutions. Les parties suivantes de la loi traitent du territoire, de la taxation, de la pénalité et de dispositions particulières, à l'exception de la partie VII qui définit certaines modalités de l'institution scolaire³⁸. La partie X, *de la commission scolaire crie* (LIPACIN : 568-599), offre une certaine liberté aux décideurs cris quant à l'éducation des leurs. Entre autres, elle permet à la commission scolaire de :

- e) déterminer, de concert avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le nombre de personnes cries et non cries requises à titre d'enseignants dans chacune de ses écoles;
- f) prendre, avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des dispositions pour engager des cris comme enseignants, même s'ils ne possèdent pas des qualifications conformes aux normes appliquées dans les autres régions du Québec;
- g) choisir des cours, manuels et matériel didactique convenant aux cris et prendre des dispositions pour les mettre à l'essai, les évaluer et, finalement, les faire approuver;
- h) élaborer des cours, manuels et matériel didactique conçus pour préserver et perpétuer la langue et la culture des cris;
- i) conclure des ententes avec des personnes, institutions, collèges ou universités en vue de l'élaboration de cours, manuels et matériel didactique correspondant aux programmes et services qu'elle offre;
- j) donner à son personnel enseignant des instructions et des directives sur les méthodes d'enseignement et sur l'utilisation des manuels et du matériel didactique utilisés pour ces cours;
- k) mettre sur pied des cours et des programmes de formation permettant la qualification de cris comme enseignants;
- l) mettre sur pied des cours et des programmes de formation destinés aux non cris

³⁷ La section V « de la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans » (LIPACIN : 256-280) de la partie III « des municipalités scolaires – des commissions scolaires – des commissaires – des avis – des secrétaires – trésoriers des commissaires » de la LIPACIN présente l'équivalent du chapitre I « Élève » de la LIP. Néanmoins, l'enfant, ou l'élève, n'est considéré que pour sa « soumission à la loi ». Les obligations de l'enseignant sont définies par la « Formule 17 : Engagement d'enseignant » de l'article 202 et correspond à peu d'éléments près à l'article 22 de la LIP. Voir le tableau comparatif des textes légaux en annexe 1.

³⁸ La partie VII « De l'enseignement du dessin, de l'hygiène et de l'agriculture – des bibliothèques scolaires – des livres de classe – des expositions scolaires – des mesures spéciales pour l'instruction de certaines personnes » stipule à l'article 472 que « le dessin et l'hygiène doivent être enseignés dans toutes les écoles, et l'agriculture dans toutes les écoles situées sur le territoire d'une municipalité locale régie par le Code municipal du Québec (chapitre C - 27.1) ». Aucune disposition du genre n'est présentée dans la LIP.

appelés à enseigner dans ses écoles;

m) conclure des ententes avec des personnes, institutions, collèges ou universités pour la formation des membres de son personnel enseignant et de ses futurs enseignants. (LIPACIN : 575)³⁹

La commission scolaire crie a ainsi pu élaborer un programme d'enseignement de la langue crie et un programme de culture crie pour toutes les années de la formation obligatoire. Comme la langue première des enfants sur le territoire de la commission scolaire n'est, le plus souvent, aucune des deux langues premières prévues par le PFEQ, il serait difficile d'évaluer la performance des élèves des écoles cries en comparaison des élèves du reste du Québec. L'enseignement préscolaire est offert en français, en anglais ou en cri, selon la volonté des parents, et la formation scolaire est offerte en français ou en anglais. L'enseignement général se fait à travers une langue seconde, parfois même tertiaire, et par des enseignants ne maîtrisant le plus souvent pas la langue première des élèves. Or, le programme de formation de l'école québécoise prévoit que « la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture » (PFEQ-A : 38). Deçà, il est évident que les enfants cris sont nettement désavantagés par le cadre de l'enseignement offert. Enfin, en ce qui a trait à la place de l'enfant dans l'institution scolaire en vertu de la LIPACIN, il semble pertinent de revenir sur les considérations du CE tel que définies par la LIP. En effet, il n'existe pas de conseil d'établissement dans les écoles soumises à la LIPACIN. Un comité de parent est formé dans toutes les écoles du Québec et a un pouvoir semblable. Dans les écoles cries, inuites et naskapiés, il existe encore un comité d'école, soit « une assemblée générale des parents des enfants qui sont inscrits à une telle école pour l'année scolaire suivante » (LIPACIN : 50) parmi lesquels siègent un enseignant et le directeur de l'école et qui a pour fonction d'émettre des recommandations à l'école et à la commission scolaire (LIPACIN : 50-54). Est aussi formé dans ces écoles un conseil d'orientation ayant un pouvoir semblable à celui du comité d'école.

Le conseil d'orientation est composé des personnes suivantes :

- 1° le directeur ou le responsable de l'école;
- 2° trois parents nommés par le comité d'école;
- 3° deux membres du personnel enseignant de l'école élus par les enseignants de cette école;

³⁹ Les gentils nominaux autochtones ne sont pas marqués par une majuscule dans la LIPACIN.

- 4° une personne élue par le personnel non enseignant de l'école parmi les membres de ce personnel;
- 5° deux élèves de l'école recevant l'enseignement du second cycle du niveau secondaire élus par les élèves;
- 6° un commissaire ou un parent nommé par la commission scolaire.

Le mandat des membres du conseil est d'une durée d'un an. (LIPACIN : 54.2)

Le conseil d'orientation est l'organe dans lequel les parents et les élèves ont la voix la plus forte, mais il ne s'agit pas d'un conseil décideur comme l'est le CE. Présidé par le directeur de l'établissement, il détermine des « orientations propres à l'école » et « [participe] à l'élaboration du projet éducatif » (LIPACIN : 54.5), mais son pouvoir se limite au cadre extrascolaire. Dans les écoles soumises à la LIP, « l'enrichissement ou [...] l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre » et « l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves » sont tributaires du CE (LIP : 85). Pour les écoles du Nord, la charge revient aux commissions scolaires, qui n'ont pas à tenir compte des réalités locales⁴⁰.

Le cas des écoles Jonathan-Wilson et Annie Whiskeychan Memorial

À l'échelle régionale, les commissions scolaires du Nord ne sont pas tenues de produire un plan stratégique quinquennal, comme c'est le cas pour les écoles soumises à la LIP (209.1). Néanmoins, la commission scolaire crie a publié en 2010 le *Strategic Action Plan 2011-2015* et en 2012 le *Cree School Board Youth Sector Strategic Plan* dont les limites temporelles ne sont pas définies (CSC 2010; 2012B). Dans ce second document, il apparaît primordial qu'un système d'éducation cri soit instauré afin de permettre aux jeunes de prendre une place importante dans la communauté et dans la société. En ce sens, on s'en remet à un enseignement stimulant et une valorisation de l'apprentissage pour communiquer les savoirs, et non à l'enseignant même à titre de médiateur⁴¹. De fait, le cadre scolaire décrit dans les

⁴⁰ Le territoire cri est si vaste que la langue n'est pas uniforme. La commission scolaire reconnaît deux dialectes cris (nord et sud), mais ne précise pas quelle langue est d'usage pour l'enseignement.

⁴¹ Littéralement, la vision de la CSC telle que formulée dans le *Cree School Board Youth Sector Strategic Plan* : “A well-educated and successful Cree nation through inspired teaching and valued learning” (2012B : 5). La CSC énonce sa mission ainsi : “To provide for life-long learning while instilling the Cree identity in partnership with our communities to allow each student to attain the qualifications and competencies to become a successful contributor to the Cree nation and society at large” (2012B : 5).

documents de la CSC accorde une place essentielle à l'enfant dans le milieu scolaire, ce qui pourrait être attendu d'un organe plus près de la réalité empirique. Ainsi, pour le libellé de leur mission, les écoles de Waskaganish s'adressent directement aux élèves en ces mots :

Cette école est ton école, d'autres l'ont bâtie pour toi. Tu dois la rendre vivante et lui donner un visage. Son esprit sera construit tous les jours par ton action. Tu la construis pour les autres. Tu n'es pas seul. Tu es membre d'une communauté. Tu obéis aux règles fixées par cette communauté. Tu accomplis chaque jour des obligations qui te lient à nous tous. Tu es solidaire. Tu es responsable. Enfreindre cette loi, c'est te désavouer. La refuser, c'est t'exclure de cette communauté.
(CSC 2014)

Plus que le programme de formation du Québec qui cherche à stimuler un « sentiment d'appartenance à la collectivité » (PFEQ-A : 3; B : 5; C : 6), la communauté de Waskaganish a choisi d'offrir ses écoles aux élèves. Ce n'est plus l'enfant qui est modelé par l'institution, mais c'est lui qui lui donne une image.

À la commission scolaire Marguerite-Bourgeois, le rapport est totalement inverse. Dans son *Plan stratégique 2014-2018*, il est affirmé, en tête des quatre orientations qu'on veut prendre, chercher à « reconnaître et renforcer l'effet de l'enseignant » (CSMB 2014 : 4). Le caractère complaisant souligné plus tôt dans l'étude du statut de l'enseignant dans le texte du programme de formation est renforcé par le plan stratégique de la CSMB. Précisant ses ambitions, la commission scolaire affirme aspirer à prendre la place de « leader québécois » dans une dizaine de domaines et de « leader mondial en entrepreneuriat éducatif » (CSMB 2014 : 2). Or, de tous ces énoncés, aucun ne laisse place à une expression autonome de l'élève. Certes, on vise la diplomation et la réussite du plus grand nombre d'entre eux, mais ce sont « les habiletés à enseigner au XXI^e siècle » qui « doivent permettre aux élèves de se réaliser » (CSMB 2014 : 3), et non, comme le demandait Jonnaert, l'élève même « à travers *sa propre activité* » (Jonnaert 2003 : 29). Évidemment, la commission scolaire emploie les adultes et a pour tâche d'offrir un cadre régional pour l'enseignement. Elle n'a pas à prendre position dans la relation à l'élève.

À l'école Jonathan-Wilson, peu de choses sont dites au sujet de l'enfant ou de l'adulte; parce que l'école ne croit peut-être pas devoir prendre parti. Simplement, il est reconnu, en vertu d'une étude statistique publiée avant l'élaboration du *Projet éducatif 2011-2015*, que « les enfants de 5 ans de L'Île-Bizard qui arrivent à l'école sont plus vulnérables au point de

vue de la maturité affective et des habiletés sociales que la moyenne des enfants du même âge sur l'île de Montréal»⁴² (MONTREAL, école Jonathan-Wilson 2011 : 2). Constatant pareillement « l'importance d'intervenir tôt tant au niveau de la prévention des difficultés que de la motivation », elle explique que « les enseignantes et les orthopédagogues travaillent avec les élèves » depuis plusieurs années (MONTREAL, école Jonathan-Wilson 2011 : 2). Elle conçoit de même un travail conjoint entre les partis, et non celui d'un adulte s'imposant à l'enfant. En somme, à l'échelle locale, le rapport à l'élève semble plus sensible.

Le travail des comités d'intégration des œuvres d'art devrait être près de celui des écoles, car il se rapporte directement au lieu. Il doit prendre en compte la vocation de l'édifice et ses usagers. Toutefois, il est aussi commandé par l'État et l'on pourrait comprendre qu'il se détache du milieu. Aussi, comme il a été souligné au chapitre précédent, les comités soulèvent rarement la question de l'enfant et de son rapport au monde. L'adulte prend plus souvent en compte son projet pour l'enfant, celui de son éducation, que l'enfant même. Cela dit, dans sa constitution, le comité œuvre de manière semblable aux différents groupes décisionnels formés dans les écoles. Dans l'école, l'enseignant est « convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité » (PFEQ-A : 6; B : 14; C : 17; 22). Le comité a un devoir comparable. Il existe toujours un lieu où les adultes peuvent échanger et débattre sagement de leurs opinions pour participer à la conception de leur milieu de vie. Toutefois, la LIP et le PFEQ ne prévoient rien de tel pour les enfants, sinon le comité des élèves du second cycle dans les écoles secondaires allochtones (LIP : 96.5-96.7.1). Encore, c'est peut-être parce qu'on les croit enfin capables de raison qu'on leur accorde le droit de parole.

⁴² L'étude citée considère que les enfants sur le territoire du CSSS Ouest-de-l'île comptent un grand nombre d'enfants vulnérables sur divers plans de la « maturité scolaire » malgré qu'ils comptent proportionnellement, dans le ratio « nombre d'enfants à risque » : « nombre d'enfants sur le territoire du CSSS », parmi les moins vulnérables de Montréal. Leur « maturité affective » et leur « développement cognitif et langagier » sont en dessous de la moyenne, mais le nombre d'élèves à risque est dit « élevé ». Également, leurs « compétences sociales », leur « développement cognitif et langagier » et leurs « habiletés de communication et des connaissances générales » en font proportionnellement les enfants les moins vulnérables à Montréal, malgré que le nombre d'enfants à risque soit le plus élevé. L'étude étant plus quantitative que qualitative ou analytique, elle ne permet pas d'expliquer la vulnérabilité particulière des enfants sur le territoire du CSSS. Voir MONTREAL, Direction de la santé publique 2008.

L'Être individuel

Il est clair que la polarité adulte-enfant vient en tête sur l'inventaire des oppositions existentielles (la polarité mâle-femelle venant ensuite) qui rendent l'homme exploitable et le pousse à son tour à exploiter les autres. — ERIKSON 1968 : 76

Le propos d'Erikson est certainement discutable. Observant le comportement des groupes ou individus, il est vrai que l'on peut déceler une opposition entre deux partis. Certains semblent considérer que les adultes et les enfants sont aux deux pôles d'un spectre social. Or, ces polarités ne semblent pas pour autant existentielles. En ce sens, il est nécessaire de faire à nouveau l'analyse des entrevues menées dans les deux écoles à l'étude, non plus par rapport à l'œuvre même, mais dans la relation de chacun à l'autre. Sans revenir sur les entrevues une à une, il est tout de même pertinent de dissocier celles menées auprès des adultes seuls et celles menées auprès des enfants – pour lesquelles au moins un adulte supervisait le groupe. Contrairement à ce qu'observe Erikson, ce n'est pas tant une « opposition existentielle » que l'on remarque dans la relation de l'adulte à l'enfant, ou vice versa, mais bien l'inscription d'une opposition qui ne semble pas le propre de l'enfant et que l'on pourrait comprendre comme socialement construite. Cette polarité semble plus profonde encore dans la relation entre les adultes. Face à l'enfant, l'adulte tente peut-être de se « dessaisir de son pouvoir personnel au profit de l'autorité qu'il incarne », comme le demande Meirieu dans son ouvrage cité par le programme (Meirieu 2006 : 50; PFEQ-F : 32⁴³). Au cours des entrevues, l'étudiant-chercheur a tenté de minimiser ses interventions, de ne pas suggérer de réponse aux personnes interviewées et d'approuver indifféremment toutes les interventions. Cela implique aussi qu'il a laissé les adultes responsables des groupes d'élèves intervenir auprès d'eux afin d'observer le comportement ordinaire du groupe.

Au cours des entrevues réalisées avec les enfants, il est possible d'observer un certain glissement dans l'agissement des adultes. Au premier cycle (1^{re} et 2^e année), les adultes ne se

⁴³ *Faire l'École, faire la classe* est publié pour la première fois en 2004. Il n'est cité que par les dernières sections du PFEQ, étant trop récent pour avoir servi aux documents PFEQ-A (2006 [2001]) et PFEQ-B (2006 [2004]).

placent pas systématiquement dans le champ de la caméra, auprès des élèves. Toutefois, auprès de chacune des œuvres, les intervenantes adultes en viennent toujours à intervenir dans l'entrevue. À l'école Annie Whiskeychan Memorial, lorsque l'intervieweur pose une question qui semble trop complexe aux yeux de l'adulte, l'enseignante reformule en des mots simples. Dans cette école où la langue française ou anglaise utilisée pour l'échange n'est pas la langue première des enfants, elles miment souvent les éléments clefs de la question pour la rendre plus accessible, ou elles traduisent la question. L'intervention de la personne adulte va donc dans le sens de l'entrevue. Elle ne cherche pas à s'immiscer dans l'échange. À l'école Jonathan-Wilson, l'échange est plus physique et disciplinaire. En effet, comme seul le sol invite à s'asseoir, les enfants ont plus tendance à se lever, à se déplacer et à jouer entre eux. Les adultes les ramènent à l'ordre et au calme, tantôt par l'expression orale et le plus souvent en les conduisant par le geste. Sans s'immiscer dans l'échange, l'intervention propose un cadre qui n'avait pas été demandé pour l'entrevue et qui n'est pas celui que les enfants tendent à adopter.

Au second cycle (3^e et 4^e année), lorsque l'intervenante adulte se place dans le champ de la caméra, elle a moins tendance à se ranger auprès des élèves et se met le plus souvent à part ou auprès de l'intervieweur. Aussi, si elle intervient pour reformuler les questions ou les traduire, comme avec les enfants de premier cycle, il arrive parfois qu'elle en vienne à orienter les réponses en proposant diverses interprétations possibles ou en refusant les commentaires des élèves. Ainsi, le point de vue de l'adulte s'impose plus fermement sur l'élève dès le second cycle. Cette attitude est attendue par le programme de formation dans sa définition de la compétence à « résoudre des problèmes ». En effet, pour l'évaluation de la compétence transversale, le programme suggère que, « au début du primaire, l'élève parvient à nommer les éléments déterminants d'une situation-problème simple » alors qu'au second cycle, il doit « [réussir] à distinguer entre des éléments à considérer et d'autres à laisser de côté » (PFEQ-A : 19). Or, il ne semble pas que la capacité à juger de la pertinence d'éléments d'une situation pour résoudre les problèmes, ou pour répondre simplement à une question, soit d'emblée reconnue chez l'élève de second cycle. En fait, il s'agit d'un objectif de développement que l'adulte impose, dans son interprétation du moins, à l'enfant. Pareillement, l'intervention disciplinaire est plus sévère auprès des élèves de 8 à 10 ans. La responsable hausse le ton et, si

elle cherche parfois par le geste à réintégrer l'enfant au groupe, elle n'hésite pas à l'en exclure aussi.

Au troisième cycle (5^e et 6^e année), les adultes ne sont intervenues que lors de trois entrevues sur onze⁴⁴. À plusieurs reprises, ce fut pour permettre aux élèves de mieux comprendre les questions. Pour une seule des entrevues, l'enseignante a cherché à discipliner le groupe. Et au cours d'une seule des entrevues, l'adulte a répondu aux questions des élèves qui lui étaient adressées. Le changement d'attitude des adultes et des enfants dans l'école est frappant d'un cycle à l'autre. Il faut évidemment reconnaître les personnalités distinctes parmi les intervenantes et considérer que chacune ne perçoit pas son rôle de la même manière. De même, on peut comprendre que certaines des responsables des groupes se soient moins imposées dans l'entrevue parce qu'elles croient qu'elles n'ont pas à le faire, tant dans cette circonstance qu'autrement. Or, le comportement des élèves de troisième cycle est aussi beaucoup plus près de celui des adultes. Comme l'adulte, l'enfant du dernier cycle a plus tendance à s'asseoir sans parler ou bouger. Ils sont plus distants l'un de l'autre et interagissent moins l'un avec l'autre. Suivant ce comportement individualisé, la personne adulte se place plus loin du groupe, devant lui auprès de l'intervieweur ou en retrait sur le côté ou derrière, mais elle n'intervient pas physiquement auprès des élèves.

Cette attitude de l'adulte est la plus frappante au premier regard. Lorsqu'elle prend place auprès de l'œuvre, elle ne tient pas compte de l'œuvre en soi, mais de l'autre. Les intervenantes ne s'assoient pas par terre et laissent toujours un espace entre chacune de façon ce qu'aucune ne se touche. Lorsqu'elles parlent, elles ne le font pas en même temps qu'une autre. Elles s'installent debout, en cercle, de façon à ce que toutes puissent se voir ou s'assoient en un seul rang dans l'agora, en cercle dans la bibliothèque ou contre la rampe dans les marches de façon à laisser les gens circuler entre eux.

Au cours de la dernière entrevue menée à Annie Whiskeychan Memorial, celle des adultes dans la bibliothèque, un léger débat s'est tenu entre les intervenantes P et Q quant à la technique utilisée pour la réalisation du vitrail. Comme il l'a déjà été signalé, M et P ont choisi

⁴⁴ Trois groupes à Waskaganish autour des trois œuvres – soit neuf entrevues – et un groupe à L'Île-Bizard autour des deux œuvres – soit deux autres entrevues.

d'abandonner l'entrevue et O a demandé l'intervention de l'étudiant-chercheur pour dénouer la question. L'ordre est conservé tout au long de l'échange, et malgré l'impair, il est à peine ébranlé⁴⁵. Si tôt voit-on poindre l'ombre d'un désordre que l'on demande un redressement. En fait, outre cet évènement, jamais les adultes ne se déplacent au cours d'une entrevue sans que l'étudiant-chercheur ne le demande. Jamais elles ne parlent sans que l'on ne le leur demande. Jamais elles ne regardent l'œuvre sans qu'on ne leur demande au cours de la rencontre. En ce qui concerne le partage d'idées, rarement la discussion s'est-elle ouverte à un échange où l'une a ajouté son idée à celle de l'autre. Plutôt, lorsqu'un commentaire ne correspond pas à ce à quoi l'on s'attend normalement d'un adulte, on s'en étonne et on change de sujet. Ce fut notamment le cas lorsque l'intervenante O raconta que l'espace ouvert de l'escalier lui donnait envie de chanter, ou qu'elle avait une fois glissé le long de la rampe. Au regard déconcerté des autres, elle demande si aucune d'entre elles ne s'est laissée tenter comme elle et se renfrogne alors que toutes attendent une autre question.

À Jonathan-Wilson, la réponse des autres adultes à un commentaire inopiné est moins froide, sans pour autant être tout à fait ouverte. Par exemple, après que l'intervenante C eut raconté son allégorie du parcours scolaire à travers l'œuvre de Gnass, B dit : « Vois-tu, je ne suis pas capable de penser comme ça, moi »; et D : « C'est sûr, dit comme ça, ça a l'air de vouloir dire beaucoup ». Sans se laisser offenser par la perspective divergente, chacun assume tout de même ses limites individuelles et se heurte à l'idée de ne pas avoir les mêmes « capacités » que l'autre. Pourtant, face aux enfants les plus jeunes, l'adulte accepte librement l'idée inattendue.

Quant aux artistes rencontrés, ils n'ont pas le même rapport à l'enfant. L'œuvre originale pour l'école Jonathan-Wilson conçue par Denis Farley est la première œuvre qu'il a produite pour le 1 %. S'il a voulu aménager une œuvre à la taille des enfants – les yeux des enfants de second cycle arrivent en moyenne au niveau du milieu de l'installation –, il prévoit aussi que les élèves ne sauront pas lire l'œuvre seuls. Il met en place, dans son œuvre, un amalgame d'éléments qu'il croit intrigants et qui lui inspirent une certaine curiosité. Farley comprend que

⁴⁵ Comme il a été dit plus tôt, il était entendu que tous pouvaient quitter à tout moment et que l'entrevue devait déjà être terminée. Voir la partie précédente de ce chapitre, p. - 45 -.

les enfants partageront son intérêt pour divers éléments de la composition, mais il ne se doute pas que les enfants seront captivés par des détails qui pourraient sembler insignifiants pour l'adulte. Là où il a eu raison, c'est au titre de la curiosité de tous pour le jeu de prisme. Le sujet de l'œuvre, tous le conçoivent bien différemment, mais les effets d'optique fascinent les enfants et intriguent les adultes.

Depuis l'installation des premières œuvres dans l'école Annie Whiskeychan Memorial, le regard de Jimmy Tim Whiskeychan sur les enfants a bien changé. Aujourd'hui, il est fier de pouvoir demander à sa fille, âgée de 10 ans, son avis sur les maquettes qu'il propose aux différents comités d'intégration des œuvres. Pour l'entrevue du groupe d'élèves de second cycle duquel sa fille fait partie, il a fait le tour de l'école avec les enfants et a, à la fin de chaque segment, pris le temps de répondre aux questions des élèves et de préciser sa pensée au sujet des œuvres qu'il a produites. Devant la murale de 2014, il a aussi expliqué le processus de sélection des artistes par le comité. Il a présenté la maquette qu'il avait soumise, pour souligner les modifications qu'il a dû apporter à son concept original, en raison des contraintes inattendues de l'installation. Lorsqu'il lui est demandé si la participation d'un enfant au comité d'intégration aurait changé quelque chose pour lui, il explique que ses propositions auraient probablement été différentes. Il croit en effet que présenter son œuvre à un enfant n'est pas tout à fait pareil à la présenter à un comité purement adulte. Pour lui, le regard de l'enfant est particulier. Interprétant ses dires, on pourrait penser que l'enfant a un œil naïf et sincère et il assume présenter son travail autrement à l'enfant qu'à l'adulte. Cette considération est d'ailleurs tout à fait en phase avec sa recherche créative actuelle. Depuis 2014, il s'adonne à des *One-minute paintings*, un style automatiste de peinture à l'aquarelle consistant à laisser le papier de coton absorber aléatoirement des couleurs pour ensuite faire ressortir par des gestes spontanés les figures qui semblent s'être tracées d'elles-mêmes. Cette pratique exerce ce même regard qu'il admire chez l'enfant. C'est peut-être ce regard qu'il cherche à porter sur ses œuvres lorsqu'il les adapte à la perception de l'enfant.

Les regards de l'adulte : adéquations et inadéquations

Suivant les entrevues, on comprend que le rapport à l'altérité est dichotomique dans les définitions proposées par l'adulte. Dans le programme de formation, la socialisation est

présentée comme la capacité à « apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière » (PFEQ-B : 5). Pour Meirieu, l'école y échoue nécessairement parce qu'elle s'obstine à « pérenniser » des groupes homogènes – par la langue, par la région, par l'âge, par les modes d'apprentissage, etc. (2006 : 117-118). Alors, l'observation de Nietzsche voulant que la société humaine cherche à « faire ce qui sert la conservation de l'espèce humaine » (2007 : 55) apparaît évidente. En effet, de nombreuses positions adoptées par le programme tendent vers cet objectif. Au primaire, on évalue la compétence à « structurer son identité » à travers l'« effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines » (PFEQ-A : 33). Pour développer la compétence à « communiquer de façon appropriée », « la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture » (PFEQ-A : 38).

Pour stimuler un éveil à l'environnement, l'enfant doit « [découvrir] les relations d'interdépendance qui existent entre l'homme et son environnement et pourra établir des liens entre la satisfaction de ses besoins et l'utilisation des ressources de son milieu » (PFEQ-A : 46). Le rapport de l'être humain à l'espace et à l'autre est systématiquement anthropocentriste dans les propos de l'adulte. L'enfant n'est pas appelé à observer l'indépendance de son environnement par rapport à l'être humain. Il n'est pas non plus appelé à observer sa propre dépendance à son milieu. Plutôt, on lui enseigne une domination de la société humaine sur le monde, comme une domination de l'adulte sur l'enfant est décrite dans le texte d'Erikson ou d'autres (Erikson 1968; Mill 1987; 2003; 2009⁴⁶). Suivant la lecture de Cheik Hamidou Kane par Meirieu, ainsi, « pour l'Occidental, le monde apparaît-il comme un objet à dominer : son obsession est de “lier le bois au bois”, de construire, grâce à la technique, des “maisons” de plus en plus grandes et sophistiquées, de dominer la nature par des architectures multiples dans le projet d'apporter à l'homme toujours plus de sentiment de puissance » (1999 : 79). L'école québécoise semble prôner la découverte d'une interdépendance entre la civilisation humaine et l'environnement, pour l'apprentissage d'une satisfaction des besoins individuels et l'utilisation des ressources. Malheureusement, « tout éloge de la civilisation [...] revient à critiquer la Nature, à admettre [...] que la tâche et le mérite de l'homme sont de chercher en

⁴⁶ Ces positions sont mises en doute dans Piaget 1969; Meirieu 1999; 2006.

permanence à les corriger ou les atténuer » (Mill 2003 : 62). En somme, comme Rousseau le remarquait déjà, bien que l'étude du monde devrait élever l'homme, elle n'en élève que la vanité (Rousseau 1971 : 77).

Aujourd'hui, il faut aussi comprendre les rapports entre l'école et le monde entrepreneurial, voire admettre le taylorisme du système éducatif⁴⁷. En effet, la pérennisation des groupes homogènes et la disciplinarisation des apprentissages ont fini par aboutir, malgré ce qu'en diront les tenants de la formation des « compétences transversales » en lien avec les « domaines généraux » de connaissance, à un paradigme d'éducation et d'instruction centré sur l'emploi (Meirieu 1999 : 32-33; Jonnaert 2002 : 15). Ce rapport à la formation est passé par une adaptation de la « qualification », telle que soutenue par l'instruction publique québécoise, et se traduit, suivant le vocabulaire adopté par le programme et s'inspirant de tendances actuelles en entrepreneuriat, par la volonté de miser sur le développement de compétences plus que de capacités (Jonnaert 2002). Or, suivant Rousseau, l'éducation centrée sur l'activité humaine n'est pas nouvelle. Observant les enfants et les adultes dans le milieu scolaire, on comprend que le développement de l'humain dans la société québécoise mène à une individualisation de la personne. Au cours des entrevues, les adultes se referment de plus en plus, et certaines se laissent gagner par la fermeture à l'autre : elles se placent plus loin l'une de l'autre, elles se penchent sur leur téléphone portable, elles quittent l'entrevue. Pour le pédagogue de la Révolution française Pestalozzi, « l'école est une vraie société ». Or, on oublie que c'est parce qu'elle est l'institution « dans laquelle le sens des responsabilités et les normes de la coopération suffisent à éduquer l'enfant sans qu'il soit besoin [...] d'isoler l'élève en son individualisme » (Pestalozzi d'après Piaget 1969 : 206). Rousseau en faisait la demande avant lui : « Qu'ils apprennent ce qu'ils doivent faire étant homme, et non ce qu'ils doivent oublier ».

⁴⁷ Si Piaget (1969) et Jonnaert (2002) tracent des parallèles entre l'entrepreneuriat et l'école, Meirieu tire un lien direct entre Taylor et l'éducation : « Nous oublions trop, en effet, que l'œuvre de Taylor est toute entière basée – comme l'ensemble des activités scolaires – sur un axiome qu'il nomme "la flânerie systématique" : pour lui, devant un travail, il existe une tendance naturelle des individus à "flâner", à chercher des prétextes pour ne pas passer à l'acte et à aligner leurs performances sur les plus lents [...]. C'est aussi que la "science du travail", telle que Taylor la décrit, est sans doute l'expression la plus parfaite des utopies de la rationalité appliquée à l'organisation des sociétés humaines en général et de la société scolaire » (1999 : 32-33). La philosophie pragmatique de John Dewey (2004; 2011) embrasse aussi la science du travail, sans entériner la « flânerie » comme Taylor le propose.

Pour Nietzsche, « [l'éducation] cherche par une série d'attraits et d'avantages à incliner l'individu à une manière de penser et d'agir qui, une fois devenue habitude, pulsion et passion, règne en lui et sur lui *contre son avantage ultime*, mais "pour le plus grand bien commun" » (2007 : 80-81). Cette attitude est observable en milieu scolaire et répond à l'« intégration » dans la société commandée par le PFEQ. Si l'institution scolaire prenait le parti d'une « adaptation », elle n'aurait pas à « incliner l'individu » à ces manières qu'il n'adopte pas d'emblée. Certes, dans sa capacité d'adaptation, l'enfant adopte tôt ces habitudes, pulsions et passions qui règnent sur lui⁴⁸. Or, comme il sera observé au prochain chapitre, réprimer les capacités de l'enfant peut aussi limiter son développement et peut-être même son « adaptation » à la société. La scolarisation des intérêts des élèves peut en venir à leur porter coup et brimer l'apprentissage projeté par la formation (Meirieu 2006 : 80). S'il y a une « résistance de l'éduqué à l'entreprise pédagogique » (Meirieu 2006 : 13), peut-être n'est-elle pas adaptée à sa propre mission, celle « d'instruire, de socialiser et de qualifier *les élèves*⁴⁹ » (LIP : 36).

Hatwell décrit l'apprentissage comme un « entraînement » à des « habitudes exploratoires ». Elle remarque que cet entraînement a des portées limitées dès la septième année de vie de l'enfant et devient presque irréversible à l'adolescence (Hatwell 2003 : 68-79). La perspective de l'adulte s'imposant sur l'enfant en milieu scolaire permet peut-être sa meilleure intégration à la société. Elle met surtout de l'avant les « acquis de la société » (PFEQ-A : 2) et laisse peu au développement de nouvelles aptitudes par cette même société. En ce sens, il apparaît en effet étrange qu'un investissement collectif *pour le plus grand bien commun* conduise à la réclusion chez les individus observée au cours des entrevues. L'individuation permet l'intégration à une société de droits *individuels*, mais limite la mise en *commun* des êtres sociaux. L'attitude collective semble plus proche de l'enfant.

⁴⁸ Nietzsche accuse les systèmes d'éducation, ou, au sens plus large, la socialisation, d'enseigner à l'enfant des caractères nuisibles à la société. Sans entrer dans un débat anthropologique ou ontologique, il n'est qu'à penser à différentes attitudes discriminantes adoptées par des sociétés ou des groupes sociaux et auxquels on « incline » les enfants dès un jeune âge. Le sexisme ou le racisme seraient ainsi des « habitudes, pulsions et passions » qui règnent sur l'individu « pour le bien commun », car elles préservent l'ordre établi. Évidemment, elles ne servent pas toujours « son avantage ultime », ou celui des autres individus et de la société.

⁴⁹ Nous soulignons.

III.
de l'enfant

Contrairement aux adultes, les enfants ne se représentent pas collectivement, c'est-à-dire qu'ils ne présentent pas, à l'issue d'un travail commun, des documents que d'autres peuvent étudier. Ainsi, il n'est pas possible de faire une analyse de la distance entre une définition collective et le point de vue de chacun. Or, l'observation des groupes d'enfants et des documents qu'ils ont individuellement produits avant les entrevues menées auprès d'eux permet de mettre en évidence certains caractères qu'ils semblent partager.

Il serait hâtif de tracer un modèle général à partir de ces seules remarques. Toutefois, comme il a pu transparaître au cours du premier chapitre, plusieurs auteurs soutiennent un discours qui n'a pas été retenu par le Programme de formation de l'école québécoise. Plutôt, à la lecture des divers textes, on comprend que plusieurs des auteurs cités par le Programme sont interprétés en des termes dénaturant l'idée qu'ils présentent dans leurs textes. Ainsi, après la présentation des données recueillies avec les enfants sur le terrain, il sera intéressant de s'affairer à une relecture générale des positions tenues par l'adulte face à l'œuvre et face à l'enfant.

La relation de l'enfant avec son environnement matériel et humain a été observée en deux temps. D'abord, avant que l'étudiant-chercheur ne rencontre les groupes d'élèves et d'adultes dans l'école, les responsables de quelques groupes d'élèves leur ont proposé, à la demande de l'étudiant-chercheur, de produire un document décrivant la représentation qu'ils se font de l'œuvre. Cet exercice se rapproche de celui que faisaient faire les chercheurs en pédopsychologie Barber Inhelder et Jean Piaget. Pour leur étude sur la représentation de l'espace chez l'enfant, ils ont demandé à des enfants d'âges variés de produire, de mémoire, le dessin d'un objet observé plus tôt et d'en faire la description oralement (1948 : 14-61). Dans le cas présent, les élèves avaient semblablement à décrire, par dessin ou par écrit, une œuvre d'art de leur choix. Dans ces documents, plusieurs enfants ont présenté l'environnement matériel et vivant autour de l'œuvre de telle sorte que l'on peut en comprendre leur rapport à l'humain et à l'œuvre. Ensuite, les enfants ont été interviewés en groupe par cycle d'études. Pour chacun des groupes d'élèves, un adulte responsable les accompagnait – une intervenante en service de garde à l'école Jonathan-Wilson ou une enseignante à l'école Annie

Whiskeychan Memorial. Ces entrevues permettent de mettre en perspective les documents que les élèves ont produits et les considérations discutées au cours des chapitres précédents.

À l'école Jonathan-Wilson, les élèves ayant produit des documents ne sont pas les mêmes que ceux ayant participé aux entrevues. En effet, les adultes responsables du service de garde ont proposé l'exercice aux enfants lors d'une journée pédagogique. Ainsi, les enfants présents n'étaient pas nécessairement des élèves fréquentant ordinairement le service de garde et les élèves réguliers n'étaient pas tous présents. Toutefois, comme certains éléments notables apparaissent tant dans leur représentation que dans leur perception⁵⁰, il est permis de croire que certains enfants ont participé aux deux exercices ou que certaines idées sont partagées par plusieurs. À l'école Annie Whiskeychan Memorial, cinq enseignantes ont proposé le premier exercice aux élèves de leur classe. Comme les élèves de ces classes ont participé aux entrevues, il est possible de tracer des liens directs entre la représentation et la perception de ces enfants. Les prochaines sections présentent les données recueillies sur le terrain. Une analyse synthèse clôturera ce chapitre.

⁵⁰ Piaget et Inhelder utilisent distinctement les deux termes. Dans leur ouvrage *La représentation de l'espace chez l'enfant*, la « représentation » désigne l'image mémorielle, soit l'idée que retient l'individu de l'espace observé. La « perception », quant à elle, se rapporte plutôt à l'interprétation spontanée des éléments observés. Les termes seront ici utilisés selon ces mêmes définitions. Voir Inhelder et Piaget 1947.

L'Enfant, les êtres et les choses

La représentation : les dessins et les textes

À l'école Jonathan-Wilson, 53 élèves ont produit un document sur l'une ou l'autre des œuvres. Les élèves du premier cycle ont tous utilisé des feuilles blanches mesurant 30,2 cm par 22,8 cm et la plupart ont présenté leur dessin en format paysage. De ces documents, treize montrent l'œuvre de Gnass. Trois enfants ont utilisé un crayon de graphite pour faire leur dessin et l'un d'entre eux a ajouté des éléments de couleur au crayon de bois, comme tous les autres élèves de premier cycle. Sur ces documents, neuf enfants dessinent l'escalier, six la série de piles et cinq la poutre, et cinq présentent plusieurs éléments sur leur document. Lorsqu'ils montrent les pièces de la sculpture, ils les tracent sans tenir compte de la perspective linéaire – deux utilisent tout de même une perspective axonométrique pour présenter l'escalier – et dénombrent variablement les éléments. Ainsi, aucun des enfants ne dessine le même nombre de marches ou de piles que l'œuvre de Gnass présente. S'ils tiennent compte de l'orientation des objets l'un par rapport à l'autre, ils ne se représentent pas l'œuvre à partir du même point de vue. Il est peu vraisemblable que les éducatrices en service de garde aient conduit les élèves à l'extérieur pour tracer leurs dessins, l'exercice ayant été réalisé au cours du mois de février. Ainsi, il est à supposer que c'est dans la représentation de leur souvenir que les enfants se sont virtuellement placés tantôt sous le portique de l'entrée du secrétariat de l'école, tantôt sur le trottoir du débarcadère face à l'école et tantôt sous le pin entre les deux endroits.

Les élèves de premier cycle ne dessinent pas que les éléments façonnés par l'artiste. En effet, sept d'entre eux présentent aussi l'environnement autour de l'œuvre. Six tracent le sol sous la sculpture et certains y ajoutent des nuages, un soleil ou une lune, de la neige sur les marches ou du gazon sur le sol. Un autre ajoute le trottoir le long des trois éléments principaux de la sculpture. D'ailleurs, ce document, produit par un élève de maternelle, est le seul à montrer la poutre, les piles et l'escalier. Or, ils sont difficilement reconnaissables et on ne peut que supposer qu'il s'agit de ces éléments. Le dessin, concentré dans un coin de la feuille, semble présenter tous ces éléments en vue frontale et les superposer l'un à l'autre. Le point de

croisement des divers éléments sera alors le point de vue de l'enfant, soit l'endroit où il s'est placé, dans son souvenir, pour dessiner la sculpture.

Au second cycle, les élèves ont utilisé le même papier que les élèves de premier cycle pour produire leur document et tous n'utilisent que le graphite pour faire leur dessin. Pour présenter *Nature-Culture*, les neuf élèves ayant choisi cette œuvre ont dessiné l'escalier seul, sans autres éléments sculpturaux ou éléments de nature. Sur ces dessins, le bloc arrière de la sculpture s'élève toujours jusqu'au niveau de la dernière marche. Six ont tracé une ligne de démarcation permettant de voir que la dernière marche s'appuie sur le bloc et trois présentent les deux éléments fondus l'un à l'autre. Par ailleurs, quatre dessins tracent les arrêtes de la sculpture de telle sorte que l'on puisse voir que les marches se superposent à demi. Parmi eux, deux utilisent une perspective cavalière pour présenter l'œuvre. Tous les autres, comme au premier cycle, présentent l'œuvre dans sa vue latérale. Dans l'ensemble, tous les dessins comptent six marches et sont tracés au graphite. Seul le document JW.Gnass.2^e-H⁵¹ écrit « de la roche » en ajoutant une flèche pointant vers les escaliers. Tous les élèves ayant choisi cette œuvre ont noté le vide sous l'escalier et aucun n'a dessiné l'école, les maisons ou un environnement humain.

Les élèves de troisième cycle n'ont pas choisi cette œuvre pour le document qu'ils avaient à produire.

Pour ce qui est de l'œuvre de Farley, 31 élèves ont choisi de la représenter, dont douze enfants du premier cycle. Trois de ces enfants ont utilisé un crayon de graphite et les autres des crayons de bois pour faire leur dessin, la plupart incorporant plusieurs couleurs. Parmi eux, seuls trois ont dessiné le dispositif, les autres n'ayant dessiné que divers éléments visibles à l'intérieur du prisme. Tous trois ont dessiné le prisme en vue frontale et deux ont tracé un trapèze en guise de chapeau pour le dispositif. Ces deux mêmes enfants ont pris note du cartel

⁵¹ Pour cette partie de l'étude, les documents produits par les enfants et qui sont identifiés sont présentés en annexe 4.

de l'œuvre, l'un écrivant « 1993 Ciel sur terre » (JW.Farley.1^{er}-B), l'autre notant « 1993 » accompagné de l'image du bas du dispositif en miniature. Ils inscrivent ces éléments dans un rectangle qu'ils présentent au haut du dispositif. L'intérieur du prisme est divisé en une, deux et trois parties. On y montre tantôt deux planètes avec les animaux gravitant autour, tantôt une planète avec les animaux et des arbres autour d'un télescope et d'un radiotélescope anthropomorphe, tantôt trois planètes dont l'une entre un quadrupède et un bonhomme-allumette.

Des neufs autres dessins, quatre ne montrent qu'une planète, un autre y ajoute une spirale et un sixième la *Colombe de Noé* portant la palme à son bec. Deux autres présentent plusieurs éléments gravitant autour d'elle. Les planètes sont présentées de diverses manières. Elles sont soit coloriées d'une couleur unie, soit chargées de plusieurs traits, droits ou arabesques, soit dessinées comme une courtepoinette multicolore ou encore tracées comme un cercle où quelques petites taches de couleurs apparaissent. En somme, il ne semble pas y avoir de disposition particulière pour l'une ou l'autre des représentations. Que l'on dessine le dispositif ou non, que l'on ajoute ou non des éléments autour du corps céleste, il prend toujours une forme différente. Cela dit, deux documents se rejoignent dans le choix de la représentation (voir JW.Farley.1^{er}-J). Les planètes y sont différentes et les deux enfants tracent deux des animaux apparaissant sur l'image photographique reproduite par Farley, mais tous deux montrent aussi une maison, un dessin ressemblant à une comète et un autre à un satellite. Ces éléments sont probablement un amalgame de plusieurs éléments confus. Le corps chargé de petits cercles semblables à des cratères peut correspondre au corps d'une constellation chargée d'étoiles sur l'œuvre. Le cercle coupé en huit secteurs du satellite ressemble au dessin d'une constellation incomplète sur l'image de Farley. La chevelure de la comète est certainement le décalque de la tête et des pattes du Lièvre ou la queue du Lion qui apparaît au bord de l'œuvre. La maison paraît être l'amalgame de différents éléments, dont certains auraient servi à la représentation du satellite et de la comète. L'enfant aura gardé un souvenir de l'image cohérent par rapport à ce qu'il connaît, même si cela lui demandait de faire participer une même figure à plusieurs éléments représentatifs.

Du reste, un autre document (JW.Farley.1^{er}-L) ne présente que l'image du haut du dispositif. Il montre une figure oblongue chargée du radiotélescope et de deux flèches

marquant un cercle. Le dessin ne trace ni végétation ni animaux. Un dernier document présente un cercle dont les éléments intérieurs sont difficilement reconnaissables. L'enfant ajoute une porte à la gauche du cercle. Au centre de la porte, il dessine ce qui semble être une couronne et inscrit, plus haut, son nom dans un carré. Au verso, il ne trace que la porte.

Dans l'ensemble, seulement deux enfants ont dessiné l'image apparaissant au haut du dispositif et quatre ont décrit l'environnement par le dispositif ou un élément externe. La majorité des élèves de premier cycle ont plutôt gardé le souvenir d'un élément précis de l'œuvre et, ne comprenant pas pleinement certains éléments, ont présenté ceux qu'ils connaissent. La plupart des enfants se sont ainsi attardés à l'image de la planète, six y ajoutant des animaux et un seul, des arbres et des arbustes.

Au second cycle, quinze élèves ont traité d'*Entre ciel et terre*, dont treize par le dessin seul. Tous les documents ont été produits sur les mêmes feuilles blanches mesurant 30,2 cm par 22,8 cm et les enfants ont tous utilisé un crayon de graphite pour l'exercice. Aucun de ces dessins ne considère que des éléments isolés de l'œuvre. Plutôt, tous tracent le dispositif et plusieurs des parties qui le composent. Si deux n'ont pas illustré la profondeur et ont présenté le dispositif comme un rectangle surmonté d'un chapeau en triangle, la plupart des enfants ont opté pour une perspective cavalière ou axonométrique. Dans tous ces dessins, l'espace intérieur n'est pas divisé en plusieurs parties. Certes, trois des documents montrent la section supérieure comme obscurcie ou ombragée, présentant ainsi le verre fumé semi-réfléchissant à l'intérieur du dispositif, mais ils ne semblent pas présenter cet élément comme une partition de l'œuvre. Quatre élèves tracent aussi des traits traversant l'une ou l'autre des faces du dispositif, mais sans les faire correspondre d'une face à l'autre pour indiquer une partition de l'espace intérieur. Ainsi, si sept des documents montrent plusieurs astres, ils apparaissent autant sur les bases inférieures et supérieures du dispositif que sur les faces latérales. À nouveau, plusieurs montrent des planètes l'une au-dessus de l'autre, mais ne signifient pas qu'ils apparaissent sur des parois de verre différentes sur l'œuvre de Farley. Cinq enfants ont aussi noté le cartel. Parmi eux, deux n'inscrivent pas le titre, mais écrivent plutôt : « bla bla... ». L'un l'écrit deux fois, l'autre cinq. Trois enfants, dont ces deux mêmes élèves, ont

inscrit le nom d'un tiers sur leur dessin, qu'ils appellent M. Louis-Lucas. Aucun des documents reçus n'est signé du nom de Louis-Lucas (voir JW.Farley.2^e-B).

Parmi les dessins, six documents montrent le dispositif et des éléments de son environnement physique et humain. Ces enfants y tracent des êtres humains autour de l'œuvre et ne représentent que l'image figurant au bas de l'œuvre sans toutefois y dessiner les animaux. Ainsi, aucun ne dessine les télescopes ou les flèches caractéristiques de l'image du haut. Parmi ces six dessins, quatre montrent des personnages en train de poser un geste reconnaissable ou les illustrent avec un attribut distinctif. On peut tantôt reconnaître un enfant observant l'œuvre, des enfants discutant entre eux ou une des intervenantes du service de garde. Trois d'entre eux situent l'œuvre dans son milieu, dessinant des cuvettes de toilette ou traçant un plan de l'espace.

Au titre de la représentation des images constituantes de l'œuvre, les dessins présentent tous au moins une fois la planète et la plupart la reproduisent plusieurs fois, sur les différentes parois du dispositif. Le plus souvent, elle est dessinée comme un cercle chargé de taches informes accrochées à la circonférence, mais certains montrent aussi des planètes rondes où les nuages s'étirent en bandes sur sa surface et deux documents montrent des soleils. Trois dessins ajoutent aussi des bonshommes-allumettes à l'intérieur du dispositif, gravitant autour des astres. Cet élément n'apparaît pas sur l'œuvre. Par ailleurs, seuls deux enfants ont tracé des figures animales, un autre ayant dessiné des figures géométriques autour des astres. Seuls deux documents montrent des éléments de l'image du haut du dispositif. L'un d'eux y présente un radiotélescope sur chacune des bases du prisme, alors que la planète est dessinée sur les faces latérales. L'autre trace deux flèches formant un cercle autour des planètes qu'il dessine sur les différentes faces du prisme. Encore une fois, il ne semble pas y avoir de disposition particulière pour l'un ou l'autre des modes de représentation, les différentes forment apparaissant parfois sur un même document.

Quelques figures plus étonnantes sont aussi dessinées par plusieurs élèves. Deux dessins montrent respectivement quatre et six planètes ailées (voir JW.Farley.2^e-E), étendant les nuages que Farley montre sur la Terre qu'il présente dans son œuvre jusque dans l'atmosphère autour. Plus étonnant encore, une figure récurrente, et difficile à interpréter, est dessinée par cinq élèves. Trois ont tracé des rectangles enchâssés partageant leur base inférieure. Parmi

eux, JW.Farley.2^e-E dessine cette figure au-dessus de la planète ailée du bas et un autre l'accroche à la base inférieure à l'arrière du dispositif. Deux rectangles concentriques sont aussi tracés par les deux autres enfants (voir JW.Farley.2^e-B). Dans les deux cas, ils s'accrochent à l'arête latérale gauche au pied de l'œuvre et à l'extérieur du dispositif. Sur le dessin JW.Farley.2^e-B, un enfant est à quatre pattes au centre du rectangle et regarde vers l'extérieur. Sur l'autre, une planète semblable aux autres que l'enfant avait tracée est présentée. Vraisemblablement, ces rectangles enchâssés ou concentriques présentent le même phénomène. Il ne s'agit pas d'un élément figuratif de l'œuvre, mais bien d'une schématisation de l'espace virtuel créé par le dispositif qui réfléchit l'image à l'intérieur de l'œuvre. En effet, les verres miroirs projettent l'image qui y mire à l'infini et le cadre du dispositif donne à voir ces rectangles enchâssés. Ainsi, l'enfant dessiné au centre de l'un des rectangles peut bien être l'image virtuelle de cet enfant projetée à l'extérieur de l'œuvre et qu'un tiers aura remarquée. Par ailleurs, l'un des dessins ne présentant pas la profondeur du dispositif illustre autrement l'autoréflexion. Il trace les angles formés par le cadre métallique de la base inférieure se réfléchissant sur les verres miroirs obliques.

Un dernier enfant utilise une autre stratégie pour présenter l'effet d'optique généré par le dispositif (voir JW.Farley.2^e-I). Sur la face latérale, sur la base supérieure et sur la face frontale, des chevrons sont tracés. Suivant l'analyse présentée des rectangles concentriques dans les autres dessins, il apparaît vraisemblable que ce dessin montre l'image virtuelle créée par le dispositif plus que l'image réelle. Dans ce cas-ci, l'enfant ne semble pourtant pas reproduire l'autoréflexion du dispositif, mais bien l'environnement autour de l'œuvre s'y réfléchissant. En effet, le plafond en latte de bois, courant diagonalement au-dessus de l'œuvre, se reflète en formant un treillis sur la partie supérieure de la cloison du dispositif. Ici, contrairement aux dessins décrits plus haut, l'enfant ne semble pas avoir délibérément voulu présenter l'environnement autour de l'œuvre ou l'effet du dispositif, car les traits sont tous concentrés à l'intérieur du prisme dessiné. Cette image correspond vraisemblablement à la représentation qu'il a de l'œuvre. Ainsi, il a tracé les chevrons sur l'ensemble du dispositif, bien qu'ils ne soient visibles que dans la partie supérieure. Le dessin JW.Farley.2^e-E montre d'ailleurs deux rectangles à l'intérieur desquels est tracé un quadrillage. Ces rectangles sont présentés à l'extérieur du dispositif et au même niveau que les rectangles enchâssés, au-dessus

de la première planète ailée au bas de l'œuvre. Cet enfant aura probablement voulu décrire le même phénomène.

Finalement, deux élèves ont préféré écrire un texte. L'un dit : « J'ai vu une planète rouge, jaune, orange et bleu avec des belles constellations autour de la planète. J'ai aussi vu un gros satellite [sic] sur une plaine avec des arbres en-haut il y avait des grosse flèche [sic] ». L'autre dit : « J'ai vu une planète bleu [sic], rouge, jaune et orange. J'ai aussi vu des constellations de l'ours et du lapin qui s'étaient autour de la terre [sic] ». Au bas de la page, ce dernier trace un grand cercle avec trois taches dont deux sont accrochées à la circonférence.

Au troisième cycle, seuls les quatre textes suivants ont été écrits sur des feuilles lignées.

Je vois deux personnes avec quelque chose dans les mains qui dit que il y a une planète avec des animaux. Il y a des animaux avec une planète. ~~Il y a des miroir et des dessin pour nous dire que~~ Sa me fait pansé que avant il y avait une planète qui s'appelait la Terre, et que avant il y avait juste des animaux sur la planète la tère et maintenant il y avait des humains et on na comencer à batir des maison école et d'autres choses. C'est pour sa con na pris cette œuvre d'ars. Pour dire que maintenant on vie comme sa. — JW.Farley.3^e-A.

Sa me fait penser a des satélite de destruction massive. Le satellite veux détrire la terre en tuant tous le animaux et les humain. Je vois la terre avec des animaux qui l'entour.

Je n'aime pas beaucoup cette œuvre d'art parce qu'il y a trop de miroir et de vitre. Je ne l'aime pas aussi parce que ses écrit en une autre langue.

— JW.Farley.3^e-B.

moi sa me fais pencer a un telescope qui peux voir loin quand tu le voie sur le coter et aussi moi sa me fait pancer a des animaux et on n'est la seule espece dans le monde qui a des animeau debord il ne foudra pas les tuer.

— JW.Farley.3^e-C.

Cette œuvre me fait pensé a un satellite du futur et il y a une ilusion d'optique. Il y des mot qui sont surment d'une autre langue. J'aime l'ilusion d'optique car elle a l'air d'aller j'usqua l'infini. J'aime le dessin d'ours et des miroir qui permette de fair des ilusion d'optique. — JW.Farley.3^e-D.

La première phrase du texte A peut expliquer la présence de figures anthropoïdes sur les dessins des élèves de second cycle. Bien qu'aucune figure humaine ne soit présentée par Farley, plusieurs enfants semblent en avoir vu ou s'en être représenté. Cela dit, observant l'œuvre, il n'est pas aisé de voir où elles apparaissent. Possiblement, les contours de la Colombe de Noé et du Lièvre évoquent ceux de mains pour certains enfants et le Chien un être

humain, mais comment l'auteur du texte A aurait pu voir tant les animaux que deux personnes? Outre le dernier texte qui traite de la relation à l'objet et de la curiosité stimulée par le dispositif, les textes interrogent tous le rapport à l'animal et à la Terre. On ne peut présupposer cette réflexion de l'enfant par la seule analyse des dessins. À travers les entrevues, le discours des élèves permet de mieux cerner cette pensée.

À l'école Annie Whiskeychan Memorial, les œuvres présentant des figures plus similaires, il est plus difficile de déterminer lesquelles ont été reproduites par les élèves. Ainsi, des 25 documents produits par deux classes de premier cycle et des 23 documents produits par trois classes de second cycle, respectivement 18 et 21 sont clairement identifiables à une œuvre. Outre les documents du groupe C des élèves de second cycle, tous les documents sont des feuilles imprimées en format A4 sur lesquels les enfants ont dessiné ou écrit. Les classes de troisième cycle n'ont pas participé à cet exercice et seules des élèves de classes francophones ont participé à l'exercice.

Au premier cycle, les enseignantes ont distribué aux élèves des feuilles sur lesquelles la moitié supérieure est réservée au dessin et la moitié inférieure au texte. Les enfants ont alors pris des crayons-feutres, de cire ou de bois pour faire les dessins et parfois des crayons de graphite pour écrire. Aucun de ces documents n'évoque de façon évidente les œuvres dans l'escalier.

Au second cycle, la plupart des documents ont été produits à l'aide de crayons de graphite seulement, mais quelques élèves ont aussi ajouté de la couleur à leur dessin à l'aide de crayons-feutres ou de bois. Seul un élève de ce cycle a choisi l'aménagement dans l'escalier et il n'a reproduit que l'œuvre de Moar. L'enseignante de son groupe (A) a fourni aux élèves une feuille sur laquelle des images des trois œuvres ou groupes d'œuvres étaient présentées. Les élèves avaient à encrer celle qu'ils voulaient reproduire, puis écrire quelques mots et en faire le dessin. Ainsi, sur le document de l'élève ayant choisi cette œuvre est écrit « Je vois un original. Je vois outardes il allez dans vole [sic]. Je vois une Lune » et est dessiné le buste de caribou, une oie en vol et une ligne d'horizon sur laquelle est esquissée la brousse. Toute la partie droite de l'œuvre manque. Il n'y a ni caribou en plein corps ni grève.

L'enseignant du groupe B a distribué aux élèves de sa classe une feuille où près de la moitié de l'espace était réservée au dessin et cinq lignes au texte. Si les thèmes des documents de second cycle sont plus aisément identifiables, aucun élève de ce groupe n'a choisi les œuvres dans l'escalier pour l'exercice. Quant au groupe C, tous les élèves se sont penchés sur toutes les œuvres. En effet, l'enseignante a présenté à la classe des photographies qu'elle avait prises des œuvres et a demandé à chacun de dire ce à quoi elles leur faisaient penser. À l'issue de l'exercice, l'enseignante a photographié le tableau sur lequel des notes avaient été prises et a transmis les images à l'étudiant-chercheur. Le groupe C a ainsi noté, indifféremment pour l'une ou l'autre des œuvres de l'aménagement : orignal, outardes, bébé, caribou, bateau, espace (planète)/lune, grand-maman, papa, ti-pi, soleil, arbres et eau [sic]. Bien sûr, il n'est pas possible d'observer les divergences à l'intérieur du groupe. Cela dit, ces documents synthétisent la représentation des enfants de second cycle.

Pour le vitrail, au premier cycle, un seul enfant semble avoir voulu le reproduire. Des outardes, présentes par ailleurs sur 19 des 25 documents, volent sous deux nuages et un soleil. Les figures sont dessinées de façon schématique, avec l'astre jaune tracé comme un cercle dans le coin supérieur droit de la page, deux nuages moutonneux et trois oies en M arrondi. De fait, ce ne sont pas les figures qui permettent d'identifier le thème, mais les bandes de couleurs superposées qui emplissent le fond. Or, six autres dessins colorent pareillement le fond, dont quatre qu'il semble plus juste d'associer à la grande murale de l'agora. L'un d'eux montre un tipi et une fillette et « un teepep » est inscrit sur la feuille, ce qui suggère le tableau de Whiskeychan dans l'escalier. Un autre montre des arbres et des nuages pluvieux, ce qui semble ne renvoyer à rien. Seul le nom de l'enfant est écrit dans l'espace réservé au texte.

Au second cycle, trois élèves du groupe A et deux du groupe B ont choisi cette œuvre. Deux élèves du groupe A dessinent des bandes de couleurs et des bernaches. Le premier ajoute des nuages pluvieux, un tipi et une étagère chargée de six livres. Cet élève a aussi tracé les châssis du vitrail en tirant un trait vertical à chaque tiers de son dessin. Entre la bibliothèque et l'abri, une figure semble évoquer une piscine dans laquelle plonge un poisson. Si le dessin reproduit l'œuvre et son environnement, le texte semble plus se rapporter à l'œuvre dans l'agora ou dans l'escalier. En effet, l'élève écrit : « Je vois les ti-pi et l'eau et mon mama! Je vois mon petit frère. Je vois le rouge! Je vois Je sius [sic] mangé les poisson! ». Sur l'autre

dessin, l'environnement de l'œuvre n'est pas présent, mais le texte l'évoque. Entre les phrases courtes listant les couleurs – « Je vois bleu », « Je vois couleurs », « Je vois rouge », « Je vois blanc » — l'élève note le vitrail, les nuages et les livres. Du groupe B, les deux dessins ne présentent quant à eux aucune figure. Plutôt, une mosaïque de carrés colorés emplit l'espace réservé au dessin (voir AWM.Vitrail.2^e-BA). De nouveau, l'arrangement des couleurs ne respecte aucunement la composition réelle de l'œuvre. Les deux élèves se représentent simplement le jeu lumineux du vitrail, sans égard pour le thème figuratif. Les deux textes traitent également de l'affection de ces enfants pour l'école, l'enseignement qu'ils y reçoivent et l'esthétique de son environnement. Le document AWM.Vitrail.2^e-AC ne présente quant à lui aucun dessin et son texte est inspiré par le thème de l'œuvre plus qu'il ne la décrit. En effet, l'élève note : « Je vois les outardes qui volent dans le ciel. Les outardes reviennent au printemps. Il y a beaucoup de couleurs chaudes. Les personnes sont heureuses, ils vont pouvoir manger les outardes ». Pour ce qui est du groupe C, il est intéressant de souligner que la liste établie par les élèves est identique à celle fixée par un élève du groupe A, tant dans les termes que dans leur ordre d'occurrence. Il note ainsi : bleu, vitrail, couleurs, outardes, livres, nuages, rouge et blanc. Si l'on peut penser que les élèves du groupe B se sont inspiré l'un de l'autre, ce ne pourra pas être le cas les groupes entre A et C.

Quant à l'agora, au premier cycle, les 16 autres documents identifiables à une œuvre semblent reproduire sa grande murale. Quatre d'entre eux ne présentent qu'un seul des thèmes de l'œuvre, soit l'aînée dépeçant les poissons. Les autres documents montrent un nombre variable de thèmes, dessinant parfois l'un et décrivant un autre par l'écrit. En somme, tous les thèmes sont présentés par les enfants de premier cycle et aucun ne hiérarchise les figures. Ils ne divisent pas l'espace réservé au dessin en plusieurs parties, comme Whiskeychan le fait sur son œuvre. Les figures apparaissent sans respecter leur position mutuelle sur l'œuvre et les enfants ajoutent parfois des figures qui n'apparaissent pas sur l'œuvre. De même, on peut voir un bonhomme de neige, des dizaines d'oies, des motoneiges, des maisons, une croix ou un méandre. Leur texte évoque les différentes figures, mais l'un note aussi l'action en écrivant « la chasse ».

Au second cycle, sept élèves du groupe A et quatre du groupe B ont choisi cette œuvre. La plupart montrent des oies et les caractères du syllabique cri. La majorité des documents

présentent aussi plusieurs des thèmes de l'œuvre et quelques-uns illustrent la partition de l'espace de la murale de Whiskeychan. Or, comme pour les documents des élèves de premier cycle, rares sont ceux qui tiennent compte de la position des éléments. De même, la *Walking out ceremony* va être présenté sur le même plan que la rivière et les ours, le texte et les oies traversant cet unique registre (voir AWM.Agora.2^e-AJ). Le crayon, apparaissant entre les deux registres supérieurs dans l'œuvre, va se glisser jusqu'au milieu de la *First snowshoe walk*. Encore, des figures oblongues chargées de zigzags – symbolisant vraisemblablement les poissons dont la chair est découverte, sur la table devant l'aïeule – flottent parmi les outardes. Trois dessins montrent aussi l'espace autour de l'œuvre et quatre autres documents l'évoquent par l'écrit. Les dessins s'attardent plus particulièrement au mur surplombant en partie la murale (voir AWM.Agora.2^e-AK) et l'un trace le corridor. Les textes, quant à eux, parlent de l'école au sens plus large. Les élèves disent aimer la classe, certains des cours, l'éducation ou des activités éducatives.

Un des élèves dit aussi aimer l'œuvre et la regarder (voir AWM.Agora.2^e-BE). Son dessin semble d'ailleurs s'en inspirer plus qu'il ne la présente. Il trace une rivière dont les deux rives sont truffées de conifères et sur laquelle navigue une chaloupe. Au-dessus de cette scène, deux oies planent et les deux premiers caractères de la comptine sont inscrits. Si d'autres documents ajoutent des éléments qui ne font pas partie de l'œuvre, comme un caribou ou un habit de camouflage pour le chasseur, un dernier semble se détacher complètement de l'œuvre (voir AWM.Agora.2^e-BC). L'élève y récupère les thèmes de la chasse, des oies et de l'eau et écrit la comptine, mais recompose en ajoutant un orignal et des maisons, présentant la communauté ou un camp de chasse. Son texte n'explique pas son idée. Il exprime plutôt son intérêt pour l'école et l'éducation.

Le groupe C note : raquettes, outardes, ours en bas, poissons, ti-pi, eau, neige, arbres, fusil et grand-maman [sic].

Parmi tous les élèves de premier cycle de l'école Annie Whiskeychan Memorial, un seul n'inscrit que son nom dans l'espace réservé au texte et aucun n'écrit rien. Tous les élèves ont dessiné sur leur feuille et, de ceux qui n'ont pas pu être identifiés, deux ne dessinaient qu'une seule oie. Les trois autres traçaient deux personnages et un tipi ou une maison, mais il n'est pas possible de savoir si l'enfant se représentait l'œuvre de Whiskeychan dans l'escalier ou

dans l'agora. Sur l'un des documents, l'enfant met un fusil aux mains des personnages et écrit « la chasse », ce qui suggérerait l'œuvre de 2002. Or, comme les adultes l'ont évoqué au cours des entrevues et comme les enfants le diront, toutes les œuvres dans l'école leur rappellent la chasse! Deux autres documents ajoutent deux outardes, ce qui n'est spécifique à aucune œuvre.

Au second cycle, tous les élèves ont aussi écrit et seul un document du groupe A ne montre aucun dessin. Un document du groupe B trace trois sapins dans le coin supérieur gauche de la case et quelques éléments esquissés laissant croire que le dessin n'est pas complété ou a été partiellement effacé. Il écrit « ~~J'aime l'école est belle.~~ J'aime ma classe est belle. J'aime alai a Langue Crie. J'ai Joué a la l'école. J'ai Joué a la éducation ». La première phrase est effacée, mais paraît encore. Évidemment, pour les deux dernières phrases, le glissement entre le jeu et l'éducation peut être inspiré par la structure de la langue crie et la maîtrise encore partielle de la langue française par l'enfant. De fait, certaines langues utilisent la même racine de mot pour décrire l'enfant, le jeu et l'éducation⁵², mais il n'est pas certain que l'expression soit une translittération du Cri. Vraisemblablement, il s'agit de l'interprétation de l'enfant dans les limites de sa capacité d'expression. Le dernier document (AWM.2^e-BH) divise l'espace réservé au dessin en trois rangées et deux colonnes. Toutes les cases, sauf la dernière, montrent des personnages tracés en bonshommes-allumettes. La première trace un personnage assis à une table et en train de dessiner, peindre ou écrire. La seconde présente deux personnes se tenant la main. La troisième, quelqu'un devant un bâtiment sur lequel « école » est inscrit. La quatrième montre un personnage portant un casque d'écoute assis devant un ordinateur. La scène est tracée selon une vue aérienne. L'avant-dernière case est divisée en quatre parties. La première présente quelqu'un assis devant une feuille vierge posée sur son bureau. Sur la section inférieure est inscrit « math ». La seconde partie montre un personnage assis devant un cahier sur les pages duquel des lignes indiquent qu'un texte y est écrit. L'élève ajoute « écriture » dans la section inférieure. Dans la dernière case, rien n'est dessiné outre une partition semblable à la case adjacente. Dans l'espace réservé au texte, l'enfant ajoute :

⁵² C'est le cas, notamment, du grec ancien. παις = enfant; παιζω = jouer; παιδευω = enseigner; παιδευομαι = apprendre; παιδαγωγος = qui conduit l'enfant. Ainsi, chez les Grecs de l'Antiquité, le pédagogue était l'esclave qui conduisait l'enfant au maître.

« J'aime Le peinture. J'aime mon amoureuse. J'aime mon l'école. J'aime le écouter la Lecture. J'aime fait beaucoup les choses ». Comme 10 autres des 21 élèves de second cycle ayant produit individuellement un document, celui-ci inclut l'espace autour de l'œuvre à sa représentation. Certes, il place l'école plus au cœur de son dessin et de son texte que tous les autres, mais il n'oublie pas de parler de l'œuvre.

En somme, à l'école Jonathan-Wilson, 8 élèves du premier cycle sur 25 et 7 sur 24 du second cycle ont inclus l'environnement matériel ou humain à leur représentation de l'œuvre. Pour les plus jeunes, c'est surtout *Nature-Culture* qui dépend de l'espace à l'entoure (7 élèves sur 13). Pour les plus vieux, c'est plutôt *Entre ciel et terre* (7/15). Par ailleurs, six élèves ont tracé l'environnement réfléchi par le dispositif et deux autres ont dessiné le dispositif se réfléchissant lui-même. À l'école Annie Whiskeychan Memorial, c'est 8 élèves sur 25 du premier cycle et 10 élèves sur 21 du second qui mêlent leur représentation de l'œuvre à celle de l'espace autour d'elle. Pour les plus jeunes, c'est surtout un croisement entre les œuvres qui est présenté, mais des éléments de nature ou des personnages non présents dans l'œuvre y sont aussi parfois dessinés. Au second cycle, c'est plus souvent l'école ou l'expérience de l'éducation qui participe à la représentation de l'œuvre.

Tous les élèves de premier cycle semblent s'attarder à des détails de l'œuvre plus qu'à l'ensemble des éléments qui la composent. Pareillement, la composition et l'arrangement réels des divers éléments semblent peu importants pour ces élèves. Pour l'œuvre de Farley, trois d'entre eux se sont manifestement détachés de l'œuvre pour inclure des figures qui leur sont plus familières, comme les maisons et les météores sur les documents JW.Farley.2^e-B et rares sont ceux qui ont tracé le dispositif. À Annie Whiskeychan Memorial, aucune élève n'a tracé les partitions que Whiskeychan peint dans ces œuvres. Si l'enfant ne s'attarde pas à une seule figure de l'œuvre, les éléments apparaissent de façon totalement déhiérarchisée. De plus, 8 des 25 élèves ajoutent des éléments qui n'apparaissent dans aucune œuvre. Au second cycle, les élèves s'attardent aussi souvent à des détails, mais ont plus tendance à se représenter l'œuvre dans son ensemble. Ainsi, pour l'œuvre de Gnass, tous n'ont dessiné que l'escalier, mais avec le nombre exact de marches et plus souvent selon son arrangement réel. Pour l'œuvre de Farley, les effets d'optique sont présentés par 12 des 15 documents et huit ajoutent des

éléments qui ne font partie ni de l'œuvre ni de son environnement. Ces éléments semblent inspirés de figures que les enfants se représentent autrement. Au troisième cycle, deux des quatre documents extrapolent à partir du thème de l'œuvre et décrivent ce que l'œuvre inspire aux élèves. À Annie Whiskeychan Memorial, les figures sont aussi déhiérarchisées dans 6 des 17 documents présentant une œuvre de Whiskeychan. De plus, deux dessins du vitrail ne présentent que le dispositif, sans figures. Aussi, quatre des dessins semblent s'inspirer des œuvres plus que de les présenter réellement. Pour ces élèves, la représentation passe plus librement par une association de souvenirs; l'œuvre est mise en relation avec leur expérience. Ce rapport à l'œuvre apparaît de façon plus évidente dans le discours des élèves face à l'œuvre lors des entrevues.

La perception : les entrevues

À l'école Jonathan-Wilson, les élèves ont été interviewés en trois groupes en compagnie d'une intervenante du service de garde. Les 16 élèves de maternelle, 1^{re} et 2^e année ont été rencontrés les derniers, après la journée de classe. Ils ont vu l'œuvre de Gnass d'abord, puis sont rentrés pour observer l'autre œuvre. Ils n'ont pas pris le temps de retirer leur habit de neige pour la seconde entrevue. Les 20 élèves de second cycle ont été rencontrés tout juste avant ceux-ci. Quant au troisième cycle, les 26 élèves ont été rencontrés sur l'heure du dîner. Ces deux groupes ont observé l'œuvre de Farley d'abord, puis sont allés mettre leur habit de neige pour aller voir l'autre œuvre. En tout, les entrevues ont duré entre 25 et 30 minutes par groupe, consacrant entre 10 et 15 minutes à chacune des œuvres.

Face à *Nature-Culture*, les élèves de premier cycle tiennent difficilement en place. Ils grimpent sur les bancs de neige, se creusent un siège pour s'asseoir plus confortablement, jouent ensemble. Au cours de l'entrevue, l'étudiant-chercheur, conscient de leur tendance à se mouvoir en fonction de l'objet de leur attention, doit s'approcher d'eux pour qu'ils demeurent dans le champ de la caméra. Les élèves expliquent qu'ils aiment monter dans les marches, mais qu'on leur dit de rester prudents ou de ne pas faire ça. En fait, ils grimpent autant dans l'escalier que sur la série de piles, car ils veulent « voir le Soleil », « les arcs-en-ciel » ou « un écureuil dans l'arbre ». Autrement, on propose que l'œuvre serve à décorer ou soit là « pour l'école », au sens large. Ce commentaire fait rire, mais aucun n'en tient rigueur. L'un dit aussi

qu'elle « représente l'entrée mystère », probablement parce qu'ils ne sont pas souvent invités à passer par là. Deçà, il devenait important de leur demander ce qui les amenait à observer cette œuvre. Pour les deux écoles, toutes les autres œuvres se trouvent dans un espace où les enfants doivent passer régulièrement. Toutefois, pour cette œuvre, le passage leur est même le plus souvent interdit. Alors les enfants expliquent qu'ils y vont d'eux-mêmes, avec leurs amis ou leurs parents. D'ailleurs, l'un des enfants raconte que sa mère lui a lu le cartel de l'œuvre. L'enfant se demandait pourquoi l'œuvre avait été mise en place, et le parent lui a dit que c'était pour commémorer la mort de quelqu'un.

Au second cycle, les enfants jouent encore dans la neige. Ils se tiraillent un peu, mais la plupart restent debout et déplacent la neige avec leurs pieds. Les élèves disent ne voir l'œuvre que s'ils sont en retard ou s'ils quittent l'école plus tôt et un seul dit se rendre auprès de l'œuvre pour la regarder. Un autre dit aussi être allé planter des fleurs dans le jardin autour d'elle. Malgré tout, pour eux, l'œuvre sert à grimper ou à s'asseoir, bien que certains proposent qu'elle soit là pour être admirée. L'un des élèves suggère qu'elle ait été mise en place pour « intéresser les parents » et un autre dit qu'elle servirait plutôt à intéresser « les jeunes ». Pourtant, ils remarquent qu'on leur dit souvent que c'est dangereux. Autrement, ils tirent quelques liens avec l'œuvre à l'intérieur de l'école. Notamment, comme la politique du 1 % leur a été présentée, ils comprennent que *Nature-Culture* a été choisie par un comité. Pour éviter ce biais, à Annie Whiskeychan Memorial, la politique n'a été présentée qu'à la fin de l'entrevue auprès de la dernière œuvre. Autrement, les élèves ont proposé très peu de réponses face à cette œuvre. L'entrevue dure près de dix minutes, mais les enfants ont froid et ils perdent très tôt leur attention. Après cinq minutes, ils sont plus portés à jouer qu'à répondre et ceux qui participent encore à l'entrevue répètent les mêmes réponses. Ils s'approchent de plus en plus de l'escalier et ne parlent jamais des autres éléments sculpturaux.

Au troisième cycle, les enfants se placent tant à genou qu'assis ou debout pour l'entrevue. Ils parlent de l'escalier dont le statut ne fait pas consensus. Certains maintiennent qu'il ne s'agit pas d'un escalier, mais d'autres ne comprennent pas ce point de vue. Alors, un élève explique que l'œuvre représente l'école, que les marches sont comme chacun des niveaux scolaires. Les enfants expliquent aussi qu'ils ne peuvent pas y monter, car c'est dangereux. Un dit plutôt que l'escalier est là pour décorer et c'est pour cette raison qu'il ne faut pas y monter.

Lorsqu'il leur est dit qu'une plaque métallique présente l'œuvre, plusieurs se précipitent à l'endroit indiqué pour déneiger le cartel. Ils cherchent alors à comprendre le titre de l'œuvre et proposent que la nature soit symbolisée par les plantes, la culture par l'école. Dans la sculpture de Gnass, ils ne mettent pas en doute l'un ou l'autre de ces aspects de l'œuvre évoquée par le titre.

Les entrevues auprès de l'œuvre de Gnass étaient généralement plus brèves et moins d'élèves participaient activement. Néanmoins, il est possible d'observer la même tendance que dans les documents qu'ils avaient produits plus tôt. Ainsi, par les entrevues, il est apparu que les enfants les plus jeunes perçoivent l'œuvre en relation avec eux-mêmes et leur environnement. Quant aux plus vieux, ils la conçoivent moins en fonction d'eux-mêmes et plus souvent pour elle-même ou en lien avec un autre élément extérieur à eux. Tant dans la perception que dans la représentation, une uniformisation des points de vue semble s'établir avec l'âge. Bien qu'aucun élève de l'école n'ait présenté l'école dans son dessin ou son texte, rares sont les élèves de troisième cycle qui n'ont pas exprimé un lien entre elle et l'œuvre lors des entrevues. Pourtant, au premier cycle, la mention d'un lien entre les deux a fait rire certains élèves.

Auprès de *Entre ciel et terre*, les élèves du premier cycle s'assoient d'abord ensemble entre l'œuvre et l'étudiant-chercheur. Dès que l'entrevue débute, certains commencent à se déplacer vers l'intervieweur ou vers l'œuvre. Ils se lèvent ou restent assis pour s'approcher de l'objet d'attention. Lorsque l'attention est portée vers l'œuvre, ils se demandent ce que c'est et mettent près de deux minutes avant de remarquer l'image du haut. L'un propose qu'il s'agit de la planète Mars; notre planète en dessin; la lune; un autre qu'il s'agit d'une « machine à faire des arcs-en-ciel »; d'une place pour jouer aux quilles; d'une place pour manger; d'un plancher de danse. Delà, le discours dérape un peu, car les enfants s'inspirent les uns des autres et un jeu de surenchère commence et le tout devient un peu confus jusqu'à ce que l'on propose des tours de parole. Pendant ce jeu, on entend que dans l'œuvre figurent des ours qui rentreraient dans une planète. Ce thème revient souvent. Plus tard, un autre propose que les ours se transforment « en bonhomme comme nous » et « pour descendre de la terre ». À ce moment, tous tentent de s'approcher de l'image, de se coller sur le dispositif. Entendant ce discours, un des enfants rit ouvertement, mais d'autres poursuivent tout de même leur idée. L'œuvre

montre un aigle, la guerre, des balles. Il semble ainsi que le corps des animaux chargé d'éclat d'étoiles n'évoque pas l'astronomie, pour ces enfants. Plutôt, on dit « les animaux, dans l'espace, sur terre minuscule, dans l'espace explose ». Leur taille par rapport à la planète les intrigue et ils s'interrogent sur ces éclats qui déchirent leur corps. Un autre thème, proposé par un seul cette fois, est celui du temps. Pour celui-ci, l'œuvre en est le symbole, mais il n'explique pas plus longuement pourquoi. Au sujet du dispositif même, plusieurs sont curieux de l'image virtuelle générée par les miroirs. L'un dit : « je vois, mais je touche pas »; un autre : « je pensais que c'était bloqué »; un autre : « je pensais que c'était un ascenseur, mais je ne peux pas passer ». Au cours de l'entrevue, les enfants ont peu à peu retiré leur habit de neige, se sont levés pour s'approcher de l'œuvre, de l'étudiant-chercheur qui les interrogeait ou des élèves qui prenaient la parole. Ils se sont traînés sur le sol, couchés l'un sur l'autre et ont joué ensemble, mais sont toujours revenus au sujet premier d'attention, celui sur lequel les échanges étaient centrés. Ils n'ont pas posé de questions à l'étudiant-chercheur. Plutôt, ils se sont interrogés eux-mêmes et se sont répondu mutuellement.

Au second cycle, les élèves s'assoient aussi d'abord ensemble entre l'œuvre et l'étudiant-chercheur. Au cours de l'entrevue, ils se déplacent pareillement en fonction de l'objet de leur attention. Lorsqu'il leur est demandé : « T'es-tu déjà demandé qu'est-ce que c'est? », ils suggèrent que l'œuvre sert à décorer ou à apprendre. Comme l'étudiant-chercheur a établi d'entrée de jeu qu'il s'agissait d'une œuvre d'art, ils proposent que le statut d'œuvre tienne de ce que l'objet est « dur à faire » ou que « ça prend du temps ». En fait, la question les inspirait peu et seuls trois enfants ont répondu à la question, en reformulant chaque fois leur réponse. Cette question n'a pas été posée aux groupes suivants, au premier cycle ou à Annie Whiskeychan Memorial, car elle ne semblait pas pertinente pour eux. Observant l'œuvre, les élèves du second cycle sont d'abord intrigués par le dispositif. Ils parlent de la « vitrine », suggèrent qu'il s'agit d'une « antenne ». L'un dit : « Quand tu regardes dedans, on dirait qu'il y a un passage »; un autre ajoute : « Il y en a plus qu'un ». Un autre propose : « Quand tu regardes sur le côté, ça vient en plusieurs distances »; ou encore : « Ça vient en 3D ». Au sujet du thème de l'œuvre, on suggère qu'il s'agit de « trucs de l'espace », « du ciel et de la terre ». On remarque qu'il y a des animaux, « parce qu'ils sont importants ». On dit qu'ils sont là pour protéger la Terre, la Terre qui se forme, parce que « la Terre est gentille » et qu'il y a de la

pollution. Lorsqu'il est expliqué que l'artiste a conçu l'œuvre, les enfants questionnent l'étudiant-chercheur sur le travail effectué. A-t-il fabriqué le verre? A-t-il fabriqué le métal? Au sujet du choix du comité d'intégration des œuvres, les élèves s'interrogent sur leur choix. Ils demandent pourquoi les autres n'ont pas été choisis, et non pourquoi l'artiste a été retenu. Ils demandent quel est le rapport entre cet artiste et l'école, mais n'interrogent pas le rapport avec l'œuvre. Au moment de l'entrevue, le SIA, la CSMB et Denis Farley n'avaient pas encore partagé leurs documents et seuls les mécanismes généraux du concours leur ont été expliqués. Ces questions sont venues à la fin de l'entrevue, au moment où les élèves ont concentré leur attention sur l'étudiant-chercheur et se sont détachés de l'œuvre. Au cours de l'entrevue, les élèves de second cycle se sont plus éloignés de l'œuvre, tant par leurs commentaires que physiquement. Ainsi, bien que cela leur avait été expliqué en ouverture d'entrevue, ils ont redemandé à quoi servait la caméra. Cela dit, comme au premier cycle, ils se sont aussi levés et assis et se sont librement déplacés en se traînant sur le sol ou en marchant. Avec le temps, ils s'approchent un peu plus l'un de l'autre et jouent encore un peu entre eux, comme au premier cycle. Ils se sont aussi interrogés eux-mêmes et répondu mutuellement, mais ont aussi posé leurs questions à l'intervieweur.

Les élèves de troisième cycle s'assoient les uns contre les autres, entre l'œuvre et l'étudiant-chercheur. Lorsqu'il leur est demandé : « Qu'est-ce que c'est, d'après toi? », l'un répond d'emblée : « C'est écrit ». Un autre lève la main et répond, en lisant : « Entre ciel et terre ». On ajoute : « Ça montre la réflexion de la Terre. Il y a la Terre, qui est notre planète, et avec les miroirs, ça fait une réflexion de la Terre ». Puis, les réponses passent au statut de l'œuvre. On dit qu'il s'agit d'« une art » et un autre réplique en disant que « ça ne ressemble pas à une œuvre d'art », mais n'explique pas plus précisément sa conception de l'art. On suggère aussi que l'œuvre sert à voir le corridor depuis l'escalier ou à se regarder soi-même. Observant les images à l'intérieur du dispositif, les enfants expriment ce qu'elles leur inspirent plus qu'ils ne décrivent ce qu'ils voient. Plutôt que de parler du radiotélescope même, on propose que l'œuvre illustre un « signal satellite de l'espace ». On dit que le sujet de l'œuvre est l'astronomie. On dit que c'est le temps. Sur ce thème, le discours est plus articulé. Ce qui fait penser au temps, ce n'est pas l'opposition entre l'ancienne carte du ciel et la technologie moderne, comme le proposait Farley. C'est plutôt l'illusion d'optique générée par le dispositif.

En effet, l'un des élèves explique : « Je pense que ça serait le temps parce que le temps c'est... Il y a des trilliards d'images par seconde du temps et ici, on voit, c'est comme un couloir d'images. C'est un miroir, mais, d'après moi, ça serait le temps ». L'enfant fait peut-être le lien entre la suite d'images défilant pour produire une séquence cinématographique et la série d'images reproduite par le dispositif. Ce même élève, comme de nombreux autres de tous les niveaux, dit vouloir entrer dans l'œuvre et marcher sur le couloir ainsi formé. Après 11 minutes 30 d'entrevue, l'attention commence à se porter plus systématiquement sur l'étudiant-chercheur. On lui redemande pourquoi il filme et quel est son âge. Discutant des divers détails observables dans l'œuvre, on remarque les mots en langue étrangère et demande ce qu'ils signifient. L'étudiant-chercheur explique qu'il s'agit de mots latins et les traduit, mais les élèves s'attardent plus à la langue qu'aux figures de l'œuvre. Ils demandent à l'étudiant-chercheur si « c'est long apprendre le latin » et lui demandent que signifie son nom et leurs noms, pensant qu'ils sont tous d'origine latine. En somme, ils ont aussi plus tendance à demeurer assis face à l'étudiant-chercheur. Ils se tournent pour observer l'œuvre, mais plus rares sont ceux qui s'en approchent au cours de l'entrevue ou qui se lèvent pour l'observer d'un autre angle. Ils lèvent la main pour répondre et demandent aux autres de garder le silence lorsque quelqu'un parle. Cela ne les empêche pas pour autant de se pencher l'un vers l'autre pour discuter.

Ainsi, il semble que les élèves de troisième cycle s'attardent plus à l'autre qu'à l'œuvre alors que les élèves de premier cycle considèrent indifféremment les deux. En effet, les plus jeunes s'interrogent particulièrement sur leur relation à l'œuvre et, dans l'échange, acceptent les idées des autres comme les leurs et s'inspirent les uns des autres. Les plus vieux tendent à considérer l'œuvre comme ayant son sens propre. Ils conservent une position plus distante par rapport à l'œuvre et tissent des liens entre les éléments de l'œuvre et le monde extérieur plus qu'avec eux-mêmes. Interrogés au sujet de ce qu'ils voient dans l'œuvre, les élèves de tous les cycles ont parlé de l'environnement autour de l'œuvre, soit des toilettes, des murs et de ce qui y est affiché, des locaux et bureaux ou de l'escalier. Les élèves des deux premiers cycles ont discuté du rapport à l'animal. Or, plutôt que de parler d'astronomie, ils ont souvent tenu des propos plus écologistes. De fait, la population de L'Île-Bizard a cru de près de 25 % entre 1991 et 2011 et celle de la grande région de Montréal de près de 9 % pour la même période.

Le développement immobilier ayant répondu à la croissance démographique, il est permis de croire que le ciel nocturne s'est obscurci depuis l'installation de l'œuvre et que les enfants sont moins sujets à observer les étoiles. Alors, on entend plus ordinairement parler de la protection de la nature dans les discours publics et les enfants y sont probablement plus sensibles qu'au moment de la conception de l'œuvre. Ainsi, pour plusieurs, l'œuvre illustre ces animaux qui sont des gardiens de la Terre et qui mènent une guerre pour la défendre. Au second cycle, on dira « pour nous défendre ». Au premier cycle, on ne distingue pas les espèces.

À Annie Whiskeychan Memorial, 9 élèves des deux classes de premier cycle ont participé ensemble aux entrevues. Les élèves de second cycle ont participé en quatre groupes. Le groupe 1 était formé par 10 élèves, le groupe 2 de 8 élèves, le groupe 3 de 15 et le groupe 4 de 14 élèves. Les groupes 1 et 3 étaient formés d'élèves de deux classes de 3^e année anglophone; les groupes 2 et 4 de deux classes de 4^e année francophone. La fille de Tim Whiskeychan faisait partie du groupe 1 et l'enseignante a invité l'artiste à participer à l'activité. Au troisième cycle, trois classes de 5^e année ont participé aux entrevues. Le groupe 1 comptait 13 élèves, le groupe 2, 12 élèves, tous deux suivant un enseignement en anglais. Le groupe 3, formé par 13 élèves d'une classe francophone, a été interviewé principalement en anglais. Les groupes ont été rencontrés sur deux jours pendant les périodes de classes, chaque enseignante libérant une période pour permettre au groupe de participer à l'exercice. Tous les élèves présents en classe au moment de l'entrevue ont suivi le groupe avec leur enseignante et ont observé les œuvres avec eux, mais seuls les 94 enfants qui ont fourni une preuve d'autorisation parentale avant la rencontre ont répondu aux questions et ont été filmés. Les autres élèves se sont placés hors du champ de la caméra et leurs interventions, lorsqu'il y en a eu, n'ont pas été retenues. En moyenne, les entrevues ont duré un peu moins de 10 minutes auprès de chacune des œuvres. Chaque élève a donc participé aux exercices pour un temps équivalent, soit environ 30 minutes pour les élèves d'Annie Whiskeychan Memorial et 25 minutes pour Jonathan-Wilson. Le vitrail était la première œuvre observée, car il se trouve sur le même étage que les classes d'enseignement général. L'aménagement de l'escalier, tout juste à côté de la bibliothèque, était ensuite observé. Les rencontres se sont toutes terminées auprès de l'œuvre la plus récente, dans l'agora.

Dans la bibliothèque, les élèves de premier cycle s'assoient d'abord autour des tables, mais dès que le sujet du vitrail est abordé, ils se lèvent pour le regarder. Ils se déplacent vers la fenêtre, mais se lèvent aussi, debout sur leur chaise ou sur la table. Au cours de l'entrevue, ils s'agitent sur leur chaise et certains se couchent sur la table. À leur dire, l'œuvre est intéressante pour ce qu'elle permet de voir des « couleurs qu'[ils n'ont] jamais vu ». En effet, c'est pour regarder à travers les différents carrés de verre coloré qu'ils se lèvent et grimpent sur le mobilier. Sinon, ce qu'ils disent tous, c'est « σ^{hb} » – *nisk*, outarde. Ils parlent de l'oie même ou de la manger. Lorsqu'ils expriment l'idée, ils la miment. Après moins de quatre minutes d'entrevues, ils posent des questions à l'étudiant-chercheur. On lui demande : « Est-ce que ça va passer à la télé? »; « Si tu étais une outarde, est-ce que tu irais pêcher avec ton bec? »; « Est-ce que tu aimes l'école? ». À l'enseignante, on demande : « *Is it an indoor recess?* », et on lui dit : « Je voudrais faire dodo ». L'entrevue ne dure que 6 min 15 s, car les enfants sont très dissipés. Ils jouent entre eux et errent dans la bibliothèque pour choisir des livres. Pour les élèves de premier cycle, l'environnement de la bibliothèque est stimulant, mais il amène trop de distraction pour que les enfants se concentrent à communiquer dans leur troisième langue. Leurs gestes sont néanmoins parlants et les entrevues subséquentes sont moins diffuses.

Au second cycle, les élèves s'assoient encore tous assez près de l'œuvre et les enfants du groupe deux s'assoient autour d'une seule table. Ils se lèvent assez librement pour regarder à travers la fenêtre, mais ne circulent plus aléatoirement dans la bibliothèque et ne montent pas sur les chaises et un seul monte sur une table. Dans le groupe 2, ce sont tous les élèves qui se lèvent pour aller voir l'œuvre ensemble. Encore une fois, le terme « σ^{hb} » est le plus souvent répété dans tous les groupes. Les enfants voient dans l'œuvre des oies, la chasse, la nourriture et les vacances du printemps. Ils s'attardent aussi à d'autres éléments du vitrail, comme l'eau, les nuages et les herbes. Un enfant du groupe 4 ajoute que l'œuvre lui fait penser aux œufs de l'animal et un du groupe 2 parle d'arc-en-ciel. L'œuvre évoque la culture crie pour les enfants. Si on leur demande pourquoi elle a été mise en place, ils ne disent pas simplement « pour décorer ». Plutôt, ils suggèrent que c'est pour lire les livres à la lumière du Soleil, pour voir des couleurs, pour être créatif, pour connaître ou apprendre l'art ou le dessin. L'œuvre évoque pour eux la beauté, la passion, la créativité. À la question « qu'as-tu envie de faire lorsque tu

vois cela? », ils répondent « tirer les oies », « tuer les oies », « toucher les oies », mais les enfants du groupe 3 ajoutent aussi « Je veux dessiner », « Je veux prendre des photos », « apprendre la beauté », « apprendre l'art », « voir Jésus »⁵³. Lorsqu'ils proposent ces idées, ils les miment. C'est particulièrement le cas lorsqu'ils parlent des oies et de la chasse. Les enfants des groupes 1 et 3 interrogent aussi l'étudiant-chercheur. Dans les deux groupes, on demande : « *How is it made?* ». Dans le groupe 1, un enfant demande aussi : « *Why someone drew this?* ». L'artiste a pu répondre à ces questions. Dans le groupe 3, un enfant interroge ouvertement l'étudiant-chercheur. Il lui demande : « *How do you feel when you're creative?* » et « *How would you feel if someone wanted to paint you and show your picture?* ». Des questions de ce genre ont été posées plus tard par l'élève. Il est le seul à avoir abordé ces thèmes plus introspectifs, tant dans ses réponses que ses questions.

Au troisième cycle, les élèves s'assoient tous autour de deux tables. Ils se tiennent droits l'un à côté de l'autre et se lèvent sans quitter leur table pour regarder l'œuvre. Pour eux, le vitrail symbolise l'école et sert à les aider à lire. Dans le groupe 2, l'un des enfants dit croire que l'œuvre sert à colorer l'école et, dans le groupe 3, un autre dit qu'elle sert à ce que les gens regardent au travers. Tous savent que l'on regarde le vitrail pour voir l'extérieur de différentes couleurs et certains disent avoir vu des élèves grimper à la fenêtre pour voir à travers tous les carrés de verre. Au cours des entrevues, les enfants demeurent généralement attentifs et calmes. Ils parlent chacun à leur tour et ne se déplacent pas pour voir l'œuvre. Néanmoins, ils l'observent tout le long de l'entrevue et se penchent ou se lèvent pour la regarder sous un autre angle.

Les entrevues auprès du vitrail mettent en évidence le comportement plus que la perception des enfants. En effet, les élèves du premier cycle ne sont pas parvenus à exprimer des idées variées comme ils l'avaient fait à Jonathan-Wilson ou comme ils le feront plus tard. Pourtant, des questions plutôt personnelles ont été posées par des élèves de première et troisième année. Ces réflexions des enfants laissent croire qu'ils se posent ce genre de questions et que leur perception des œuvres en est teintée.

⁵³ Litt. : “shoot the geese”, “kill the geese”, “touch the geese”, “I wanna draw”, “I wanna take pictures”, “learn beauty”, “learn art” et “see Jesus”. Trad. lib.

Dans l'escalier, les élèves de premier cycle s'assoient ou restent debout. Ils s'assoient trois ou quatre par marche, ne laissant pas d'espace entre chacun. Jusqu'à ce que leur soient posées des questions, ils regardent surtout dehors et s'évadent encore souvent au cours de l'entrevue. Certains touchent la fenêtre, d'autres grimpent sur la rampe. Dans cet espace, un dit aimer sauter les marches, plusieurs disent n'avoir jamais vu les œuvres. Pourtant, dès qu'ils entrent, on en voit faire semblant de tirer des coups de fusil en direction des outardes et on entend des cris de bernaches. Observant les œuvres, ils parlent d'abord du tableau de Moar. Ils y voient un orignal ou un caribou et un consensus s'établit autour de la seconde proposition. Ils remarquent aussi les outardes, qu'ils voient dans toutes les œuvres. Ils répètent le nom en cri, en anglais et en français, miment l'animal, font semblant de le chasser et de le manger. Dans le tableau de Whiskeychan, ils voient aussi une « grand-maman », un bateau et un bébé. L'un parle de la hache et un autre rappelle qu'elle est une imitation. On identifie aussi distinctement la cérémonie, l'appelant « *First walk* », « *First steps* » ou « *Walking out* ». Lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont envie de faire en voyant les œuvres, ils parlent d'entrer en relation avec les protagonistes des tableaux, avec l'espace représenté ou avec l'œuvre même. Ainsi, ils veulent vivre la cérémonie, « aller se promener avec la grand-maman dans le bois », chasser ou tuer l'oiseau, pêcher, « manger l'outarde » ou « l'orignal », mais aussi nager et « [s'] accrocher après les oies ». À l'étudiant-chercheur, les élèves demandent : « Vas-tu pêcher? ». La question est tantôt générale, tantôt spécifique. Ils s'interrogent à la fois sur les habitudes de vie d'un visiteur et sur son voyage.

Au second cycle, la plupart des enfants s'assoient dans l'escalier et l'un grimpe sur la rampe avant qu'on lui dise de ne pas le faire. Ils s'assoient trois par marche et ne laissent qu'une marche entre chaque trio, ce qui fait en sorte qu'ils sont coude à coude et qu'ils peuvent appuyer leur dos sur les genoux de leur voisin. Malgré cela, seuls les enfants du groupe 3 s'assoient sur la même série de marches tout juste devant la caméra. Les enfants des autres groupes occupent aussi le palier, la série de marches longeant le mur où l'œuvre de Moar est accrochée et la mezzanine. Au cours de l'entrevue, ils se déplacent, regardent souvent à l'extérieur, un s'amuse à frapper la rampe pour faire résonner le son de sa vibration et un autre passe par-dessus la rampe pour poser son pied sur le châssis de la fenêtre. Comme les élèves de premier cycle, plusieurs miment l'idée qu'ils expriment. Observant

l'aménagement, ils s'attardent surtout au tableau de Whiskeychan, mais ils se tournent régulièrement pour voir les autres éléments. Ils proposent souvent des réponses englobant tous les éléments de l'aménagement et tentent de ne pas considérer chaque partie indépendamment. Ainsi, tous les groupes disent voir un enfant, une aînée, un bateau, un tipi, l'eau ou un lac, un orignal ou un caribou, les oies et la cérémonie – que certains appellent à nouveau « *First steps* » –, comme les plus jeunes. Ils ajoutent à cela la Lune, la roche et une motoneige. Ils considèrent aussi des éléments qui ne font pas formellement partie de l'œuvre, mais que l'œuvre leur inspire ou leur rappelle. Ainsi, ils disent y voir la rivière au pas de la colline, le printemps, leur culture ou le passé – « *looks like the old days* ». Sans dire qu'ils voient la brousse ou un symbole de la chasse, ils disent que l'œuvre leur donne envie de vivre ce qu'elle met en scène. « *I want to go hunting* » ou « Ça donne envie de chasser », « *I want to be there, in the middle* » ou « *in the bush* », « *I want to be the kid* », « aller dans les vagues », « *step on the mud* ». Un des enfants raconte plus clairement le chemin de son idée. Il explique, en regardant l'image de la *Walking out ceremony* : « *Once, I saw my friend climbing a tree and want to do the same* ». L'aménagement leur donne aussi envie de s'investir eux-mêmes dans le travail. Plusieurs disent vouloir dessiner, certains se pencher sur un travail scolaire comme « faire des maths ». Par ailleurs, les élèves du groupe 1 ont aussi interrogé Jimmy Tim Whiskeychan sur son travail. Ils lui ont demandé comment l'œuvre était faite – « *painting or drawing* » — et ce qui l'inspirait. Entre autres, ils l'interrogent au sujet du « *beaver frame* ». Ils sont les seuls, parmi tous les enfants et les adultes, à avoir porté une attention particulière à cet élément. Hormis le crayon dans la murale de l'agora, seul un autre élève s'attardera aux objets que Whiskeychan place entre les thèmes de son œuvre. À l'étudiant-chercheur, les enfants du groupe 3 demandent : « *How long does it take to make this?* ». Un d'entre eux demande aussi : « *You, when you are younger, you, when you are older, then you can remember when you were small* »⁵⁴ et « *How do you feel?* ». L'enfant pose une question semblable à celle qu'il avait posée plus tôt, auprès du vitrail. Or, la question est maintenant plus large et plus personnelle, ou plus sensible à l'autre personne. Le rapport des enfants du groupe à l'œuvre est encore assez intime. Ils se projettent dans l'œuvre et ils se voient eux-

⁵⁴ Plus précisément, l'enfant demandait : « Maintenant que tu es grand, te souviens-tu de quand tu étais petit? »

mêmes agir et créer. Pareillement, ils jouent encore ensemble et plus l'entrevue s'étire, plus ils se rapprochent l'un de l'autre. On se couche, on masse les épaules d'un autre, on se tiraille. On grimpe les marches; on frappe la rampe, s'assoit dessus et la traverse. L'attention des élèves n'est pas portée plus sur l'œuvre que sur l'humain, ou sur le vivant plus que sur le non-vivant.

Au troisième cycle, seuls trois enfants du groupe 1 s'assoient. Ils se placent sur la même marche, devant le reste du groupe demeuré debout derrière eux. Au cours de l'entrevue, l'un d'eux se lève et le groupe s'étend en montant les marches jusqu'à la mezzanine. Dans le groupe 2, six enfants s'assoient sur trois marches, chacun contre la rampe. Ils laissent ainsi un passage entre eux où quelqu'un pourrait passer. Les autres sont debout sur le palier et un est assis sur une marche entre le palier et la mezzanine. Il regarde l'étudiant-chercheur et le tableau de Whiskeychan à travers les barreaux de la rampe. Au cours de l'entrevue, leur arrangement change. On descend quelques marches pour permettre à d'autres de s'asseoir, tourne le dos contre la rampe, s'agenouille, s'assoit sur le palier ou sur la rampe. À la fin de l'entrevue, ils reprennent une position semblable à l'arrangement initial. Dix minutes après le début de l'échange, seul un élève de plus est assis. Il a pris place entre deux autres, sur la marche centrale et face à la caméra. Dans le groupe 3, tous sauf deux s'assoient dans la section d'escalier longeant la fenêtre. Ils se placent trois par trois à une marche d'intervalle et tous se touchent au niveau des épaules, du dos ou des genoux. Les deux qui sont restés debout sur le palier s'appuient contre la rampe sous l'œuvre de Moar. Au cours de l'entrevue, l'arrangement n'a pas changé, hormis certains enfants qui se sont tourné le dos contre la rampe. Dans cette position, ils sont encore plus serrés les uns contre les autres. Au troisième cycle, trois élèves s'amuse à frapper la rampe pour qu'elle résonne plus fort. On mime encore ce que l'on raconte. Surtout lorsqu'il s'agit de la chasse. Un élève grimpe aussi sur la rampe, pour toucher l'œuvre de Moar. Certains témoignent avoir fait de même avec le tableau lui faisant face. Comme les enfants qui se tenaient sur la mezzanine ne participaient pas à l'activité, le geste n'a pas pu être noté.

Lorsqu'ils observent les œuvres, ils voient des éléments isolés – un orignal, un cerf ou un caribou, des outardes, la rivière, la Lune, le couteau croche, une arme à feu –, mais concentrent leur discours sur des actions et des mises en relation. De même, ils parlent de chasse, mais plus précisément de la « première chasse » ou décrivant « ce sont des gens qui

chasse l'outarde »⁵⁵. On dit que l'œuvre symbolise les Autochtones (« *It means Natives* »). On identifie la cérémonie, l'appelant cette fois « *Walk out* ». On identifie les lieux. Pour l'œuvre de Moar, « *that's the bank* », « *near the bank* » ou « *it's Smokey Hill* »⁵⁶. Pour l'œuvre de Whiskeychan, c'est aussi *Smokey Hill*. On dit : « *It has to do with the school* ». Comme l'animal dans l'œuvre de Moar est identifié à plusieurs espèces, on tente de se justifier. « *It's a caribou*. [En pointant la tête de l'animal], *the antlers* ». Interrogés à savoir ce qu'ils veulent faire en regardant l'œuvre, tous les groupes parlent de toucher les différents éléments de l'espace. On dit : « *swing* » ou « *touch the geese* », et un précise « *'cause it looks real* ». On dit : « *climb the windows* » et « *go over the ramp to climb down* ». On propose aussi de regarder les œuvres, simplement, parce qu'elles « sont magnifique »⁵⁷. Des élèves du groupe 2 s'interrogent plus particulièrement sur les oies suspendues. Ils demandent : « *What wood is it made of?* ». Toutefois, les questions sont surtout dirigées vers l'étudiant-chercheur. Après avoir évoqué que l'œuvre leur inspirait leur langue, les enfants du groupe 1 ont demandé à l'étudiant-chercheur : « *What language do you speak* ». Dans le groupe 2, c'est plutôt son expérience de la communauté qui les intéresse. Les élèves lui demandent : « *Is it the first time you come?* » et « *Do you like the community?* ». Au troisième cycle, les élèves portent une attention plus particulière à l'autre.

En somme, dans cet espace qui n'est généralement pas conçu pour que l'on s'y attarde, il semble que les élèves de l'école se laissent facilement emporter par l'envie d'agir et d'interagir. Ils proposent leurs propres idées, mais interrogent aussi librement l'autre. Ils ne s'attardent pas à une œuvre en particulier, mais portent leur attention vers tous les éléments de l'espace. Ils observent visuellement les œuvres. Ils tendent l'oreille à l'acoustique particulière du lieu et touchent les différents matériaux et objets. De la même manière, bien que l'on interroge leur perception des œuvres, ils portent aussi leur curiosité sur l'espace et sur l'autre. Ils questionnent l'artiste et l'étudiant-chercheur et s'interrogent eux-mêmes; ils regardent dehors, grimpent la rampe, cognent, touchent, miment, écoutent, se meuvent et jouent; ils

⁵⁵ Litt. : « *it's people hunting goose* ». Trad. lib.

⁵⁶ Litt. : « *that's the bank* », « *near the bank* », « *it's Smokey Hill* ». Trad. lib.

⁵⁷ Litt. : « *they are magnificent* ». Trad. Lib.

veulent s'accrocher aux oies, pêcher, chasser, manger, grimper dans les arbres, marcher dans la brousse, rencontrer les personnages de l'œuvre, entrer dans l'œuvre. Les enfants ne semblent pas s'attacher au contexte ou y limiter leur pensée. Ils s'inspirent de ce qu'ils observent pour réfléchir et dérogent du sujet de l'entrevue. Entre les plus jeunes et les plus vieux, le comportement initial est tout autre, mais, en cours d'entrevue, les élèves de troisième reprennent des caractères qu'ils semblaient avoir abandonnés au début. Aussi, comme face au vitrail, les enfants les plus jeunes expriment une curiosité particulière pour des détails de l'œuvre plus que son aspect global. En vieillissant, il apparaît que leur réflexion se pose de manière plus holiste. Ils observent encore des éléments isolés, mais tentent de déterminer un sens général. Aussi, ils se servent de leur expérience pour identifier les éléments des œuvres, ce que l'entrevue auprès du vitrail ne permettait pas d'observer. Dans l'escalier, les plus jeunes ont moins tendance à poser ce genre de réflexions.

À l'agora, les élèves de premier cycle s'assoient sur la marche la plus haute de l'estrade près de l'œuvre. Malgré l'espace assez vaste, ils sont collés l'un sur l'autre et seul un s'assoit devant, seul. Or, au cours de l'entrevue, il se tourne fréquemment vers les autres et d'autres le rejoignent. Certains s'allongent, sur la marche, contre l'œuvre ou l'un sur l'autre. Ils jouent ensemble et s'appuient sur les autres élèves, sur l'enseignante ou contre l'œuvre. Ils touchent l'œuvre. Ils regardent la murale sous différents angles, assis, couchés ou la tête renversée. Dans cet espace ouvert, les enfants sont très agités et l'étudiant-chercheur doit s'approcher d'eux pour qu'ils ne sortent pas du champ de la caméra. En effet, dans la première moitié de l'entrevue, certains descendaient déjà de l'estrade pour s'avancer vers lui, s'asseoir ou se coucher par terre. Leur attention est variable. Alors que deux semblaient ne prêter aucun intérêt à l'exercice au début, ils sont les seuls à participer vers la fin. Pour les élèves de premier cycle, la murale sert à être regardée. Elle leur donne envie d'en faire une eux-mêmes. Dans l'œuvre, ils voient la « *snowshoe walk* », mais ne disent pas explicitement qu'il s'agit de la première marche ou d'une cérémonie. Sinon, ils y voient les poissons et la pêche et parlent de manger le poisson. Un des enfants identifie l'aînée. D'autres parlent d'entrer dans l'œuvre. On dit vouloir aller dans les bois et on précise « là », dans ce bois, celui présenté dans l'œuvre. Lorsqu'un détail est souligné ou qu'un thème spécifique de l'œuvre est abordé, les enfants se tournent ou se déplacent pour mieux voir. Lorsque c'est à portée de main, certains se déplacent

pour toucher l'élément en question. Encore une fois, ils sont pour ainsi dire transportés par l'objet de leur attention.

Au second cycle, seuls les élèves du groupe 1 se placent originalement aussi près de l'œuvre que les élèves de premier cycle. Les autres sont en général plus distants, ce qui fait en sorte que la murale n'apparaît pas dans le champ de la caméra. Or, au cours de l'entrevue, les groupes d'élèves se déplacent. Deux élèves du groupe 2 se détachent des autres et tout le groupe 4 se déplace pour s'approcher de l'œuvre, disparaissant du champ et obligeant l'étudiant-chercheur à réorienter la caméra. Dans leur arrangement original, les enfants du groupe 1 n'adoptent pas une position particulièrement organisée. Ils s'assoient sur les deux niveaux de l'estrade par groupe de deux, trois ou quatre et en laissant un espace entre chacun de manière à ce qu'il n'y ait pas de contact. L'arrangement change plusieurs fois dans les premières secondes de l'entrevue jusqu'à ce qu'ils adoptent une position plus stable de deux trios sur la marche supérieure et un quatuor au bas. Au cours de l'entrevue, un enfant descend sur la marche inférieure et un autre se couche. Dans le groupe 2, les enfants sont plus serrés les uns contre les autres. Quatre sont assis sur la marche du haut et un autre est couché parmi eux. Deux autres sont assis devant et un se place sur la marche inférieure en retrait des autres, plus près de l'œuvre. Pendant l'entrevue, ils se lèvent, changent de marche, se couchent et se rassojent, mais l'enfant en retrait demeure le plus souvent plus loin des autres. Après dix minutes, le groupe a complètement éclaté. Ils sont tous distants d'au moins un mètre. Ils sont assis, couchés, accroupis ou à quatre pattes sur les marches du gradin, dans l'escalier qui y monte et par terre. Le groupe semble éclater au moment où l'enseignante lève le ton pour les discipliner. Dans le groupe 3, c'est tout le contraire. Du début à la fin, les élèves se tiennent en deux rangs serrés, assis sur les deux marches du gradin. Ils se tournent et certains se couchent ou se déplacent pour s'approcher de la murale, mais ils reviennent à l'arrangement initial. Quant au groupe 4, les élèves s'assoient en deux paires sur la marche inférieure et les autres sur l'autre marche. Au haut du gradin, outre une paire assise en retrait plus près de l'œuvre, ils sont coude à coude. Au cours de l'entrevue, ils se lèvent et se couchent et un mouvement général vers la murale incite l'étudiant-chercheur à déplacer sa caméra pour ne pas les perdre de vue. Ils s'approchent de l'étudiant-chercheur qui fait de même pour qu'ils demeurent dans le champ de la caméra. À la fin de l'exercice, un enfant touche l'œuvre, trois courent et jouent,

cinq sont assis sur les deux marches du gradin près de l'œuvre et trois sont demeurés en retrait, à leur place originale à plusieurs mètres de l'œuvre. Dans les divers groupes, les élèves sont plutôt agités. Bien qu'ils semblent généralement se placer de façon plus organisée, ils perdent l'arrangement initial. À ce titre, leur comportement ressemble à celui des élèves de premier cycle. Au cours des entrevues, ils touchent aussi les œuvres et miment différentes actions qu'ils voient dans l'œuvre ou que l'œuvre leur inspire, tels chasser, pêcher et manger. En touchant l'œuvre, l'un remarque : « C'est froid ». Ils jouent ensemble et certains se massent les épaules ou le dos. Ils s'entraînent l'un l'autre dans leurs gestes. Lorsque l'un mime, d'autres l'imitent; lorsque l'un touche, d'autres se lèvent pour le rejoindre.

Dans leurs discours, ils soulignent quelques éléments isolés dans l'œuvre, perçoivent souvent l'action plus que la figure. Ils voient l'ours et l'ourson, les oies et les poissons, mais parlent surtout de chasse, de pêche ou de « training ». Ils voient le dépeçage et la préparation du repas. Ils parlent de marche en raquette, mais tous ne remarquent pas qu'il s'agit d'une représentation de la cérémonie. Outre cela, ils observent des détails que peu d'autres ont considérés. Ils remarquent des rochers, des arbres, le crayon et la fleur. On lit la comptine. Ils parlent du faux fusil que l'enfant reçoit dans l'image. Ils nomment les trois filles qui vivent leur *First snowshoe walk*, l'une d'entre elles faisant partie du groupe 1. Dans le groupe 3, on propose des thèmes pour l'ensemble ou pour des registres. On suggère que les oies planant sous la comptine crie ou les ours au bord de l'eau soient des vues d'un coucher de soleil. On dit que le tout raconte le cycle des saisons : l'hiver et le printemps avec les deux cérémonies, l'été avec les ours et l'automne avec l'aïeule. Dans le groupe 3, un des enfants dit, en regardant la murale : « *It feels... great 'cause it's nice* ». Quant à leurs questions, elles concernent plus l'œuvre et l'artiste. On demande ce que symbolise le crayon ou « pourquoi y a-t-il un crayon »⁵⁸. À l'artiste, on demande pourquoi l'œuvre est peinte sur un support de métal et comment les panneaux tiennent au mur. On s'interroge à savoir si un artiste est rémunéré pour son travail. La présence de l'artiste lors des entrevues du groupe 1 a peut-être influencé les enfants à porter leurs attentions sur son travail. Toutefois, les enfants des autres groupes se sont aussi interrogés à ce sujet lors des autres entrevues.

⁵⁸ Litt. : «*why is there a pencil?*». Trad. lib.

Au troisième cycle, les élèves se placent généralement assis auprès de l'œuvre et près l'un de l'autre. Dans le groupe 1, ils se tiennent en deux rangs, sur chacune des marches de l'estrade. Au niveau supérieur, un se couche sur le ventre et un autre s'assoit dans l'escalier, le dos contre l'œuvre. Dans le groupe 2, la plupart s'assoient sur la marche supérieure près l'un de l'autre et trois s'assoient sur l'autre marche en laissant plus d'un mètre entre chacun. Deux autres s'installent par terre, l'un allongé et le dos contre la marche, l'autre assis loin devant, à mi-chemin entre le groupe et l'étudiant-chercheur. Dans le groupe 3, les enfants se répartissent sur les deux marches du gradin. Ils s'assoient en quatre groupes, en quinconce. Dans ce groupe, les enfants se placent plutôt loin de l'œuvre, ce qui fait en sorte que la caméra ne peut capter le groupe et la murale. En général, si les enfants bougent encore au cours de l'entrevue, le groupe conserve son arrangement initial. Certains élèvent descendent ou montent les marches, se couchent sur le sol ou dans les gradins, l'un enlève ses souliers. Ils se lèvent et se tournent, observent l'œuvre sous différents angles. Un renverse la tête pour regarder. Un autre rampe vers l'étudiant-chercheur. Pourtant, à la fin, ils sont placés dans une position tout à fait semblable au début de l'entrevue. Seul dans le groupe 1, des enfants touchent l'œuvre. Ils disent : « *It feels soft* ». Quant à leurs commentaires, ils ressemblent essentiellement à ceux des élèves du second cycle. Ils observent les mêmes détails. Comme eux, ils discutent de thèmes généraux ou d'action et identifient des personnages. On parle de pêche sur la glace, de marche dans la neige, du ciel, de tradition. L'un précise : « *It's my great grandma* ». Comme face aux autres œuvres, on explique son intégration à l'école. On dit : « *It's for the children* ». On explique pourquoi on vient dans l'agora : c'est pour regarder l'œuvre. Et on précise comment on regarde l'œuvre : « *look up side down* » et « *pretend* ». Faire semblant, imiter, tous les groupes l'ont fait auprès des œuvres. Encore une fois, les questions concernent moins l'œuvre que l'autre. En effet, on interroge l'étudiant-chercheur sur sa personne, et non au sujet de sa recherche. Entre autres, on lui demande : « *Are you an artist?* ». En fait, les élèves de troisième cycle semblent s'intéresser un peu moins à l'objet et portent le plus souvent leur attention sur l'autre, face à cette œuvre. Ils sont moins volubiles et moins actifs que les groupes plus jeunes. Malgré tout, leurs réponses verbales et physiques à l'entrevue sont cohérentes et évocatrices.

À l'agora, le comportement des élèves est moins restreint par l'espace et semble correspondre à celui des élèves de l'autre école. Les enfants sont agités et se déplacent librement. Ils regardent l'objet de leur attention et s'en approchent. Les plus vieux semblent adopter des schèmes organisationnels inusités chez les plus jeunes. Ils s'assoient en rang, parlent l'un après l'autre, se placent plus loin de l'œuvre. Or, les caractères des plus jeunes survivent chez plusieurs élèves de 5^e année. Des enfants se couchent par terre, touchent l'œuvre, la regardent en renversant la tête, jouent ensemble. Pour cette œuvre plus que les autres, les enfants se plaisent à identifier les protagonistes. De fait, l'artiste l'avoue, c'est la seule pour laquelle il s'est inspiré de membres de la communauté.

Pour les élèves de l'école Annie Whiskeychan Memorial, il est intéressant de souligner qu'un grand nombre disait vouloir entrer dans l'œuvre. Par ailleurs, cette idée n'apparaît que chez les élèves des premier et second cycles. Au second cycle, une distance par rapport à l'œuvre émerge dans les propos des élèves et devient la seule position adoptée par les élèves les plus vieux. On ne dit plus vouloir vivre une cérémonie, nager ou dessiner soi-même. On dit plutôt reconnaître une représentation de la cérémonie ou de la rive ou aimer regarder l'œuvre. Aussi, comme face à *Entre ciel et terre*, l'effet visuel produit par le vitrail les intrigue et les captive. Pour les plus jeunes, le dispositif gagne la curiosité plus que le thème de l'œuvre. Plus tard, ils aiment encore la couleur, mais la chasse doit prendre son sens dans un rapport aux gens, à l'école, à la lecture. Face à l'autre, le rapport est aussi différent. Les élèves de 1^{re} année semblent se projeter dans l'autre lorsqu'ils l'interrogent. Il lui demande comment il se sent, ce qu'il aime, comment il agirait s'il était un animal, comme eux se le demandent certainement lorsqu'ils posent la question. Les élèves de 5^e année assument l'individualité de l'autre. Ils interrogent son expérience qu'ils conçoivent différente de la leur. Quelle langue parles-tu? Est-ce la première fois que tu visites la communauté? Leur rapport à l'œuvre est similairement individualisé. Alors que les plus jeunes parlent de manger et de partager un repas ou demandent à l'autre s'il se sent comme eux, les plus vieux expriment leur propre émotion sans égards à l'autre. « C'est doux », « c'est beau », « ça a l'air vrai » vient toujours avec « je veux toucher », « je veux regarder au travers [le vitrail] »⁵⁹. Encore, l'œuvre doit avoir été mise en

⁵⁹ Litt.: “*It feels soft*”, “*it’s beautiful*”, “*t looks real*”, “*I wanna touch*”, “*I wanna look through*”. Trad. lib.

place pour eux. Le vitrail sert à ce qu'ils lisent dans la lumière ou représente l'école. Les murales symbolisent les cultures autochtones, la langue crie, la tradition. Bref, « *it has to do with the school* ».

Les regards de l'enfant : adéquations et inadéquations

Commencez par étudiez vos élèves car assurément
vous ne les connaissez point.

— J.J.ROUSSEAU, cité dans PIAGET 1969 : 205

Il n'est pas aisé de tirer un trait unique, simple et cohérent pour relier tout ce que les enfants ont mis de l'avant. De fait, le plus évident paraît être ce relatif chaos que l'on lit dans les documents qu'ils produisent et qui vit tout le long des entrevues. Or, s'il est vrai que les enfants, et surtout les plus jeunes, ne répondent pas de façon ordonnée aux questions qu'on leur pose ou n'interprètent pas les explications de l'exercice de la même manière, certains éléments récurrents entre leurs perceptions et leurs représentations de l'œuvre commandent quelques observations.

D'abord, il est intéressant de souligner qu'aucun élève de l'école Jonathan-Wilson n'a présenté l'école dans son document. Au cours des entrevues, les élèves des deux premiers cycles ont tiré un lien entre l'école et l'œuvre en observant l'œuvre de Gnass. On disait que l'œuvre servait peut-être à décorer l'école. Chez les élèves de troisième cycle, on explique une allégorie de l'école. Les élèves de second cycle ont aussi cherché à faire un lien entre l'établissement et *Entre ciel et terre*. En fait, on demandait s'il y avait un lien. Il semble alors que ce rapprochement est important à partir d'un certain moment. Cela n'apparaît pas dans la représentation de l'espace chez les élèves. Ils n'ont probablement pas ce souci lorsqu'ils pensent à l'œuvre. Or, les plus vieux cherchent à justifier l'arrangement de l'espace lorsqu'ils sont interrogés par l'adulte. À Annie Whiskeychan Memorial, la réponse des élèves est semblable. Les plus jeunes ne présentent pas l'école dans leur document et la seule mention qu'ils en font au cours des entrevues est pour interroger l'étudiant-chercheur sur son goût personnel. Au troisième cycle, l'œuvre représente l'école pour certains.

Ensuite, il est curieux d'observer le rapport à l'animal et à l'espace exprimé par les enfants. Dans les deux écoles, malgré que l'animal n'occupait pas la même place dans les diverses œuvres, les élèves ont tissés un lien entre l'animal et l'œuvre. À Annie Whiskeychan Memorial, il est évident que cette figure est partie prenante de l'œuvre. Pourtant, tous les enfants ne lui donnent pas le même rôle. En effet, pour les plus jeunes, il semble que ce soit

surtout leur propre relation avec l'animal qui les interpelle. Ils veulent les toucher et entrer en contact avec lui. Or, cette volonté de relation proximale, de contact entre les corps, n'est pas réservée à l'animal. Les enfants expriment avec une insistance équivalente leur désir d'entrer en contact avec l'espace à l'intérieur de l'œuvre. De la même manière, l'œuvre leur inspire l'espace hors de l'œuvre : la brousse, la rivière, la communauté. Ils entrent également en relation avec l'espace réel dans lequel ils se trouvent et se projettent dans ces éléments. Ils regardent par les fenêtres et y grimpent, ils jouent avec le mobilier et les autres. À l'autre école, l'attitude des enfants du même âge est semblable. Même auprès de *Nature-Culture*, on rapporte que l'œuvre sert à entrer en contact avec l'environnement ou à l'observer. Chez les plus vieux, le discours change. Au cours des entrevues, on ose moins toucher les œuvres et les gens, dans une école comme dans l'autre. Si l'on parle de l'animal, c'est plus pour lui donner un rôle. Il est gardien de la Terre et l'être humain le blesse; « it's people hunting geese » et non plus « I wanna hunt geese ». Face à l'être humain, l'attitude est la même. Les plus jeunes cherchent à entrer en relation avec l'autre; les plus vieux sont plus distants. Tantôt, on propose de partager l'expérience avec le protagoniste de l'œuvre ou d'autres dans l'œuvres – marcher ou avec lui, jouer au quilles! Plus tard, on décrit une fonction de l'œuvre pour l'humain ou ce que l'humain présenté dans l'œuvre vit, sans s'y projeter.

Enfin, l'uniformisation des points de vue ne peut passer sous silence. En effet, la variété des réponses, tant dans la représentation que dans les perceptions exprimées, semble plus grande chez les élèves les plus jeunes. Certes, les plus vieux ont moins participé et il devient difficile d'étendre les réponses à un groupe plus large. À Annie Whiskeychan Memorial, suivant la recommandation de la direction, le projet de recherche n'a pas été présenté aux élèves de 6^e année. Ils étaient déjà occupés à d'autres projets. À Jonathan-Wilson, peu d'élèves de troisième cycle étaient présents le jour où l'exercice préparatoire a été proposé. Moins d'élèves avaient été inscrits au service de garde pour la journée pédagogique où l'activité a eu lieu. Cela dit, même en sélectionnant de façon aléatoire un petit nombre de documents ou d'élèves parmi ceux du premier cycle, il est difficile de déceler un discours ou un comportement univoque. D'un cycle d'étude à l'autre, il apparaît que les élèves s'expriment toujours plus par les mots que par le geste, se détachent de plus en plus de l'œuvre et de l'autre

et cherchent à donner un sens à ce qu'ils observent. Un sens qui prend en compte l'enfant dans l'école.

De l'aval à l'amont

La tendance innée de l'enfant à se sentir impuissant, abandonné, honteux et coupable au sein de sa relation de dépendance à autrui est systématiquement utilisée pour son éducation – et cela va souvent jusqu'à l'exploitation.

— ERIKSON 1968 : 76

Ce sentiment naturel chez l'enfant n'a pas été observé sur le terrain. Comme il l'a été noté, les élèves n'avaient souvent de honte ni à rire d'une idée exprimée par un autre, ni à rire de leurs propres idées. Parallèlement, ils acceptent les propositions des autres et suivent toutes les pistes qui leurs sont présentées. Du moins, c'était le cas des élèves les plus jeunes. Au troisième cycle, les élèves s'exprimaient moins. Ils proposaient leurs réflexions avec moins de fermeté et étaient plus enclins à demander si leur point de vue était juste. En fait, il ne semble pas que ce rapport à l'adulte soit issu d'une « tendance innée », comme le défend Erikson. Il est sûrement induit par une éducation qui impose l'autorité de l'adulte. L'élève se soumet au maître d'école après avoir accepté son autorité. Pourtant, selon le philosophe et pédagogue John Dewey, l'école doit refléter la société (2011 : 20) et malgré ce que soutient Mill à propos de la soumission à la loi, « l'ennemi de la démocratie est la peur, parce qu'elle isole » (Dewey 2011 : 13; Mill 2009 : 110). Cet isolement est lui aussi observé chez les élèves les plus vieux et chez les adultes. Or, si l'école était fondée sur les prémices de l'enfant, elle n'aurait pas à mettre en scène la soumission, la peur et l'isolement.

Ainsi, à la lumière des observations faites sur le terrain, il apparaît que de nombreux auteurs actuels ou plus anciens semblent plus au fait du rapport de l'enfant à l'espace, à l'objet et à l'autre. De même, il appert qu'une relecture des positions défendues par les cadres institutionnels est de mise. Cette ultime partie du chapitre introduit ces auteurs. Elle propose une analyse de leurs idées au sujet de l'enfant, de ses relations à l'objet qui se confond à sa relation à l'autre et du rôle de l'adulte dans l'institution.

L'objet et le sujet à intégrer

Le bonheur consiste à vouloir être ce que l'on est.
— MARTIAL cité par ÉRASME 1984 : 32

L'enfant n'est pas un adulte en miniature. Certes, cette idée a longtemps vécu et survit peut-être encore dans l'analyse de certains. Pourtant, la psychologie se base depuis ses origines sur la particularité inhérente à l'agir de l'enfant (Yvon et Zinchenko 2012 : 100-105). À la rigueur, comme Jürgen Habermas le suggère dans son essai philosophique *L'avenir de la nature humaine : vers un eugénisme libéral?*, l'enfant pourrait être considéré comme une espèce humaine à part entière. En effet, sa constitution physiologique et neurologique n'est pas la même que l'adulte (Habermas 2002 : 30-112). Entre autres différences, sur le plan cérébral, les connexions possibles sont beaucoup plus ouvertes que chez l'adulte, mais les communications sont aussi plus lentes. Au cours de l'enfance, certains canaux se referment pour optimiser la transmission de données par les passages les plus utilisés. Ainsi, la thèse de Dewey voulant que la discrimination de l'expression de certains caractères de l'enfant participe à un « darwinisme social » (2004 : 67) est en partie défendue par la neurologie.

Pour les psychologues Yvette Hatwell, Arlette Streri et Edouard Gentaz, dans leur ouvrage collectif *Touching for Knowing*, la différence est plus frappante chez les enfants d'âge préscolaire et les habitudes sont difficiles à changer dès l'adolescence, voire impossibles à l'âge adulte (2003 : 68). Hatwell explique qu'une des différences majeures entre le rapport de l'adulte à l'espace et celui de l'enfant tient à la taille de chacun. En effet, bien que la vision agisse de façon semblable, la proprioception ne peut offrir les mêmes observations. D'une part, la vue permet de percevoir l'espace de façon plus holiste. Lorsqu'elle regarde, la personne capte des données d'ensemble. Elle peut mettre en relation les éléments dans leurs rapports mutuels. Le toucher haptique, croisant des informations captées par le toucher et la proprioception, permet aussi de percevoir l'espace et les objets de façon holiste chez l'adulte. L'enfant, par la petite taille de ses mains et de son corps, ne peut ensermer les éléments de l'espace de la même manière et est plus enclin à déceler des détails (Hatwell, Streri et Gentaz 2003 : 71-72). Pareillement, l'enfant a plutôt tendance à explorer le monde extérieur à lui-même de façon séquentielle. Comme son corps lui donne à percevoir le monde de façon tant

globale que locale, il additionne les données isolées pour se faire une idée globale. L'adulte explore de façon simultanée, traçant d'abord un portrait général avant de cerner des éléments précis (Hatwell, Streri et Gentaz 2003 : 68). Or, Hatwell rapporte aussi que « la perception et l'action sont étroitement liées dans le mode haptique »⁶⁰ (2003 : 2). Pour preuve, une étude qu'elle a menée démontre que, chez les enfants que l'on prive temporairement de la vue, les qualités exploratoires manuelles sont plus basses que permises par leur développement moteur lorsqu'ils peuvent solliciter tous leurs sens (2003 : 4).

Gentaz explique cette observation d'Hatwell par la structure cérébrale. Il rapporte que la même zone du cerveau gère le mouvement oculaire et les réponses aux stimuli visuels, auditifs et tactiles (Hatwell, Streri et Gentaz 2003 : 21). Le neurologue Julien Voisin expose les effets de ce partage dans sa thèse doctorale. D'après ses recherches, la perception d'un stimulus haptique est proportionnellement plus grande lorsque les organes de captation sensorielle sont orientés dans la même direction, même si certains sont inactifs. Même si le sujet a les yeux bandés et les oreilles bouchées, il est plus apte à capter des informations tactiles ou proprioceptives lorsque son bras est dans son champ visuel (Voisin 2004).

Streri souligne aussi que le toucher est le premier sens actif du corps du fœtus (Hatwell, Streri et Gentaz 2003 : 52). Même si les autres sens du bébé sont assez tôt capables de capter l'information, l'enfant préfère généralement explorer le monde qui l'entoure – matériel et sonore –, par l'ensemble de ses sens pour n'échapper aucune information (2003 : 59). Ainsi, lorsque l'enfant se tourne pour observer l'objet de son attention, lorsqu'il s'en approche et le touche, le cogne pour le faire résonner, l'observe sous divers angles, joue avec lui, y grimpe, glisse, saute, crie et chante, il cherche à le découvrir pleinement, par tous ses moyens. L'enfant s'investit pleinement dans sa découverte du monde. Or, l'adulte, en lui enseignant une discipline et le réprimandant pour ses gestes inappropriés, encourage peut-être son adaptation à la société – ou, pour le PFEQ, facilite son intégration –, mais il décourage aussi son apprentissage.

L'historienne des sens Constance Classen cherche à comprendre cette attitude de l'adulte dans les sociétés occidentales. Dans son ouvrage *The World of Touch* paru en 2005, elle collige

⁶⁰ Litt. : “perception and action are closely linked in the haptic modality”. Trad. lib.

quelques commentaires analytiques de plusieurs auteurs. Il y apparaît, entre autres, que la discrimination du toucher au profit de la visualité est relativement récente. Pour l'anthropologue David Howes, elle est issue d'une séparation entre le corps et l'esprit défendu par Descartes (2005 : 27). Pour Classen, c'est plutôt par les arguments de Darwin, Nordau et Freud que la vue est devenue un synonyme d'un grand civisme, le toucher apparaissant comme un sens primitif, naïf et puéril (2005 : 283). Comme il a été dit, le toucher – sens alloceptif⁶¹ – est lié au sens proprioceptif par la nécessité du contact avec le corps. La vue et l'ouïe sont aussi alloceptifs, mais ne dépendent pas d'un contact matériel avec le corps. La téléception donne alors l'impression d'une indépendance du corps à l'esprit. Évidemment, la science a prouvé le contraire.

Les recueils de Classen et de Hatwell, Streri et Gentaz se rejoignent dans leurs perspectives pédagogiques. Yi Fu Tuan considère que, « pour les enfants, le toucher est la première méthode d'apprentissage »⁶² (2005 : 75). Hatwell couvre plus large en constatant que l'enfant explore par l'ensemble de ses sens. Comme les entrevues ont permis d'en faire le constat, la perception et l'action sont interreliées chez l'enfant. La quête d'information le pousse au geste. Le pédopsychologue Lev Vygotski va encore plus loin dans son raisonnement. Selon lui, l'enfant acquiert la capacité d'être le sujet et l'objet de son comportement (1978 : 26). C'est en agissant qu'il se forme lui-même. Sa quête du monde l'appelle à devenir. En explorant le monde, il se découvre lui-même.

Par ailleurs, Vygotski suggère aussi que le langage joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. En effet, si la vue permet une perception globale, le discours ouvre à une perception analytique chez l'enfant (Vygotski 1978 : 33). Contrairement à l'adulte qui observe en tissant des liens avec un savoir antérieurement acquis, l'enfant perçoit le monde par son discours (Vygotski 1978 : 32). Plus précisément, on pourrait dire qu'il émule ses idées en les présentant au monde pour ne garder le souvenir que de celles qui trouvent réponse à l'extérieur de lui. Ainsi, il n'explore pas que le monde matériel. Lorsqu'il demande à

⁶¹ Alors qu'un sens « proprioceptif » permet au corps de se percevoir lui-même, le sens « alloceptif » permet de percevoir ce qui ne fait pas partie du corps propre. Un sens « téléceptif » permet de percevoir sans le recours au contact avec le corps.

⁶² Litt. : “for them [children], touch is a primary method of learning”. Trad. lib.

l'étudiant-chercheur s'il pêcherait avec son bec, si apprendre une langue est long ou comment il se sent lorsqu'il est « créatif », il étudie la résonance de son idée hors de lui. Cela dit, la désapprobation de l'adulte ne suffit pas nécessairement à effacer l'image du raisonnement de l'enfant. La résonance de sa proposition, ce comment lui-même a perçu l'idée exprimée, peut l'amener à l'accepter, la consacrer et l'actualiser – dans la mesure du possible. Pour Vygotski, le langage chez l'enfant exprime le désir, mais complète ou remplace aussi l'action. Formulant la question, il indique son plan (Vygotski 1978 : 29).

Au titre du rapport au corps, la fonction identitaire est aussi intéressante à souligner. À la suite des observations du paidologue, on comprend que l'enfant qui agit pour explorer le monde se découvre aussi lui-même. Lorsqu'il entre en relation avec un autre corps physique, il explore aussi son propre corps. Pour le géographe social et culturel Guy Di Méo, le corps est en soi un lieu identitaire. Il est un lieu qui génère lui-même des espaces, intérieurs, limitrophes et extérieurs (Di Méo 2010 : 480). Par ailleurs, Classen suggère que la perception peut annihiler l'espace et le temps. Par le contact avec l'objet, la personne se projette hors de son propre *hic et nunc* (Classen 2005 : 278). Chez l'enfant, par ses croisements globaux et locaux, alloceptifs et proprioceptifs, ce détachement est d'autant plus prégnant. Ainsi, lorsqu'il explore, il ne découvre pas un lieu ou un objet qui a son espace et son temps propre. L'enfant étend son temps et son espace à celui de ce qu'il découvre. Il se découvre dans le *hic et nunc* de ce qu'il explore.

Face à l'œuvre, il en va de même. L'enfant qui dessine l'œuvre en souligne des éléments isolés en les situant dans un espace global. Il remarque les détails, mais les interprète et les présente selon l'idée qu'il s'en fait plus qu'il ne considère leur réalité empirique. Lorsqu'il l'observe, l'enfant peine à porter son attention à l'œuvre seule. Son attention se pose sur l'œuvre, sur l'espace autour d'elle, sur les objets et les gens qui l'environnent, sur son expérience du monde qui est appelée par l'œuvre. Dans son discours, il transfère son savoir pour le lire. Il se détache de son vécu et le projette, l'intégrant à ce qu'il observe. Tant et plus, il énonce le projet que lui inspire ce qu'il explore.

Mountain peaks do not float unsupported; they do not even just rest upon the earth. They *are* the earth in one of its manifest operations. – DEWEY 1969 : 3

Bien que le discours des enfants ait pu paraître redondant et que les documents qu'ils ont produits n'aient pas toujours permis d'identifier l'œuvre qu'ils présentaient, les enfants en ont une curiosité évidente. Plus encore, en vertu des arguments présentés aux paragraphes précédents, il appert que l'œuvre a un rôle à jouer dans l'institution. Elle permet à l'enfant d'explorer le monde sans que l'adulte n'impose son regard. Elle le laisse libre d'agir et de se projeter, d'entrer en relation, d'être le sujet et l'objet de son comportement (Vygotski 1978 : 26). Pour l'adulte, elle met en évidence des caractères et des expressions parfois inouïs de l'enfant. Certes, il ne donne pas un statut particulier à l'œuvre, différent des autres éléments de son environnement. Or, il ne semble pas donner de statut à part à l'adulte non plus, différent des autres gens ou des autres objets vers lesquels il porte son attention. De même, l'œuvre peut agir comme un acteur latent. Au-delà de ce que l'adulte puisse le charger symboliquement, l'objet se présente à l'enfant sous diverses modalités. La perception analytique stimulée par un discours sur l'objet observé influence le développement de la pensée de l'enfant (Vygotski 1978 : 9). L'institution publique, comme la société cherchant à former de meilleurs citoyens, profiterait grandement d'un usage de l'œuvre pour amener l'enfant à découvrir les expressions culturelles du monde qui l'entoure, ou simplement de les laisser découvrir l'œuvre par eux-mêmes.

Il est d'ailleurs curieux de constater la position favorable à l'intégration de l'autre, et non à une adaptation ou une mise en valeur, dans le discours des deux institutions analysées au cours du mémoire. Dans le cas de l'école, cette position a été largement débattue. La première lecture suggère d'emblée que l'enfant ne fait simplement pas partie de la société et aura à s'y modeler pour être enfin accepté comme un membre que l'on dira actif. Dans le cas de l'art, le sous-entendu est plus subtil et la position décrétée dans la Politique du 1 % ne paraît pas poser de problème éthique. Pourtant, si l'on considère une adéquation entre l'œuvre et l'enfant, on constate, suivant la formule de Lise Lamarche, que l'« on reconnaît en effet une œuvre bien intégrée à sa disparition complète » (1989 : 8) et on pourrait comprendre que la société espère de même pour ses futurs citoyens. Paraphrasant Lamarche, on dira alors que le « bon citoyen »

est celui qui n'est pas de caractère manifeste, celui que l'on ne voit pas, qu'on ne connaît pas sans qu'on nous le présente, celui que l'on doit nous « raconter » pour que l'on puisse en comprendre les traits particuliers.

De l'autre côté, défendre l'adaptation de l'art à l'architecture est tout autant admettre qu'elle en fait déjà partie et que l'on doit l'amener à être un objet social plus efficace. Comme à travers l'exercice d'expérimentation chez l'enfant, le mandat ne serait pas d'insérer ou d'incorporer l'œuvre, mais bien de l'amener à être explorée. Il faudrait que l'œuvre ne disparaisse pas. Il faudrait qu'elle puisse à tout moment être découverte pour ses traits particuliers qui ont un pouvoir sur la pensée sociale. De toute évidence, malgré le projet d'intégration, l'œuvre comme l'enfant arrive à s'adapter à son espace.

Il n'est pas certain que le nombre plus important des œuvres ait une incidence sur l'exploration et la compréhension de l'espace public par l'enfant. Bien sûr, les élèves des deux écoles n'ont pas une perception et une représentation parfaitement équivalentes des œuvres et de l'espace autour d'elles. Or, le contexte culturel, et particulièrement la langue d'usage pour l'enseignement et les échanges, rend plus difficile l'évaluation de l'importance d'un espace construit par des artistes et la corrélation entre les milieux. Tout autant, il ne semble pas juste de prétendre que l'œuvre permet à l'enfant une meilleure compréhension de l'espace public. En effet, l'autre, l'œuvre et l'espace public, l'enfant ne paraît pas les distinguer d'emblée de lui-même. Lorsqu'il les découvre, il les explore comme lui-même. Cela dit, l'œuvre dans l'espace public lui permet de découvrir sa propre personne publique, car elle le fait être face au public. Lorsqu'il explore l'œuvre dans l'espace partagé, il se partage. Lorsqu'il discourt et interroge l'autre face à l'œuvre, il se met en scène face à l'autre. C'est à ce titre que l'œuvre trouve son importance dans l'école. Elle permet à l'enfant d'avoir une perception analytique de l'espace public, et donc de sa propre identité face au monde.

L'œuvre dans l'école devrait permettre l'exploration par tous les sens pour vraiment atteindre la curiosité de l'enfant. Cela dit, même si elle est souvent pensée comme un dispositif visuel, elle est aussi découverte de manière synesthésique. L'enfant l'intègre à l'espace malgré que son incorporation ne soit pas toujours réfléchie, ou alors il l'intègre autrement. Dans la bibliothèque, il admire la lumière et la couleur, mais il voit aussi les maisons, les véhicules et les arbres. Dans l'escalier, il fait résonner la rampe et grimpe dessus

comme il grimpe sur les fenêtres et les tableaux et voudrait s'accrocher aux oies. Il veut chasser, pêcher et goûter. Auprès de *Nature-Culture*, il voit les éléments sculpturaux et le jardin, tout comme le Soleil, les arcs-en-ciel, les maisons et les animaux. Rien ne lui échappe.

L'institution et les intervenants

Homines in statu innocentix, non indigebant aliis
animalibus, nisi ad experimentalem cognitionem de
naturis eorum⁶³. — THOMAS D'AQUIN

Le modèle éducatif de l'école alternative Jonathan, fondée en 1974, va dans le sens de ce qu'avancait déjà D'Aquin. On y propose que les élèves soient leur propre pédagogue (CSMB, *École alternative Jonathan*). Pour Charles E. Caouette, le premier directeur et cofondateur de l'établissement, l'enfant doit pouvoir s'approprier l'espace, le temps et les actes d'apprentissage (1978 : 170). Dewey le soutenait avant lui en appelant à un recours à l'identification (2004 : 24). Selon eux, la mission de l'école n'est pas d'amener l'enfant à l'actualisation de ses découvertes, mais bien de ne pas oblitérer sa curiosité et son désir d'exploration du monde. L'école doit stimuler des intérêts immédiats pour l'épanouissement immédiat de l'enfant (Dewey 2004 : 33-37). L'œuvre d'art n'y échoue pas. L'école peine à y arriver.

Selon Dewey, l'institution d'enseignement a ainsi un triple mandat. D'abord, elle doit favoriser le développement naturel de l'enfant. À ce titre, elle doit observer sa nature et fonder ses approches sur les habitudes exploratoires de l'enfant. Ensuite, elle doit transmettre la culture. C'est d'ailleurs son rôle le plus communément admis. Enfin, elle doit assurer l'utilité de la personne à la société (Dewey 2011 : 18). Alors, comme plusieurs autres grands pédagogues, Dewey soutient que l'école doit permettre à l'enfant de s'adapter à la société et, pour cela, mimer le monde dans lequel elle prend place (Dewey 2011 : 15).

Pour Dewey, l'éducation est un processus de vie et non une préparation à une vie à venir (Dewey 2011 : 55). Pour cette raison, elle doit mener l'enfant aux savoirs par l'expérience (Dewey 2011 : 9). Les actes que l'enfant accomplit doivent ne pas lui être extérieurs, c'est-à-dire extérieurs à ses intérêts propres et à ses impulsions (Dewey 2004 : 24). Il ne faut pas croire que l'élève dont les manques ne seraient pas sanctionnés, dont des devoirs ne seraient

⁶³ « Les hommes en leur statut d'innocent ont besoin non pas des autres animaux, mais d'avoir connaissance par l'expérience de leur propre nature ». Traduction libre.

pas exigés, ne chercherait pas par lui-même à apprendre et à exercer ses apprentissages. Caouette remarque que, au contraire, les enfants qui entrent dans une école où un curriculum disciplinaire n'est pas formellement prescrit s'empressent à apprendre et se plongent parfois dans une quête de connaissances plus poussées que ce que le programme national propose. Deçà, il déplore l'expérience systématique et continue d'aliénation et de dépossession d'eux-mêmes qu'implique l'école pour l'enfant (Caouette 1978 : 172).

Dans cet ordre d'idée, Vygotski commente l'opposition entre les axes adulte-enfant et enfant-objet qu'investissent les systèmes d'éducation. Si l'enfant porte généralement sa curiosité vers les différents éléments de son environnement et les explore indifféremment, l'adulte lui enseigne souvent à discriminer certains éléments. En vertu du PFEQ, cela fait même partie des objectifs d'apprentissage (PFEQ-A : 19). Or, cela implique une transition entre un mode d'exploration, de découverte et d'apprentissage, fondé sur la motivation, à un autre, fondé sur l'opération (Yvon et Zinchenko 2012 : 319-333). Cette technicisation peut conduire à une division de l'intérêt de l'élève et, implicitement, à un conflit dans l'apprentissage (Dewey 2004 : 27). Cette rupture fait perdre le contact entre l'objet d'étude et l'apprenant. Elle désoriente l'activité pédagogique et l'attention de l'élève (Yvon et Zinchenko 2012 : 124). Comme l'impulsion et l'intérêt sont inhérent au Moi, le savoir non lié à l'intérêt n'est pas intégré, voire ne s'acquiert pas (Dewey 2004 : 30-31).

Une autre erreur de la pédagogie, selon Vygotski, est de situer le développement comme prémisses de l'apprentissage. En guise d'exemple, le pédagogue cite Piaget dans son ouvrage *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* paru en 1924. Dans cette analyse, Piaget stipule que, « jusqu'à l'âge de 11 ans, les enfants ne maîtrisent pas la pensée, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas capables d'établir des relations causales » (Yvon et Zinchenko 2012 : 144). Pour le philosophe Merleau-Ponty, l'erreur de Piaget est de considérer l'achèvement plus que la source. Le psychologue recense des traits du comportement adulte lorsqu'il observe l'enfant. Il évalue la distance entre les considérations de l'enfant et celles de l'adulte. Ainsi, « [il] conduit l'enfant à l'âge de raison comme si les pensées de l'adulte se suffisaient et levaient toutes les contradictions » (Merleau-Ponty 1945 : 413). Pourtant, les entrevues présentées précédemment montrent bien que ses capacités divergent d'un âge à l'autre, mais transparaissent ou subsistent toujours. S'il est vrai que les plus jeunes semblent se soucier peu de tisser des liens de

causalité, ce n'est pas parce qu'ils en sont tous incapables. Au contraire, plusieurs élèves de premier cycle cherchaient à expliquer leur relation à l'œuvre et, au second cycle, le sens de l'œuvre. De même, Vygotski suggère que le développement doit être stimulé par l'apprentissage. Pour cela, l'enseignement doit s'adapter à « la zone de développement la plus proche » (Yvon et Zinchenko 2012 : 147). Plus concrètement, l'apprentissage doit toujours de peu devancer le développement en s'appuyant sur des acquis pour ouvrir à de nouveaux concepts. Ainsi, par exemple, la réflexion écologiste que propose le PFEQ pourrait être développée à partir du discours des élèves autour d'*Entre ciel et terre*.

Enfin, contre l'idée de Piaget voulant que l'enfant doive « apprendre à différencier le monde physique du monde social [... et qu']ainsi, pour pouvoir apprendre l'instruction civique, il faut qu'il différencie le social du naturel » (Yvon et Zinchenko 2012 : 220), Vygotski rappelle que « tous les moyens du comportement culturel sont sociaux par nature » (Yvon et Zinchenko 2012 : 86). Il ne faut pas négliger la nature sociale de l'enfant. Comme il a été mis en évidence au chapitre précédent, l'enfant cherche constamment à entrer en relation avec les éléments qui l'entourent, humains ou non. L'école devrait prendre appui sur cette prémisse pour enseigner la société aux élèves. Dans l'entendement de l'enfant, le monde physique fait partie du monde social et inversement. L'instruction civique devrait se fonder sur cette ressemblance.

À cet égard, une observation que faisait Édouard Claparède en 1918 dans son essai *Conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant* sème un doute. Selon lui, « les enfants réagissent d'abord à la ressemblance sans en prendre conscience » (cité par Yvon et Zinchenko 2012 : 157). Il n'y a qu'à souligner les nombreuses cooccurrences des idées parmi les documents produits par les enfants et dans les entrevues. Les enfants s'identifient à l'objet et les uns aux autres. Ils soulèvent les similitudes des enfants entre eux, des objets entre eux et entre l'enfant et l'œuvre. Or, Claparède ajoute « l'inadaptation nous force à prendre conscience de ce que nous faisons » (Yvon et Zinchenko 2012 : 158), comme Dewey propose que l'immédiateté de l'activité serve à amener l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence de l'autre (Dewey 2004 : 33-37). Pour ces auteurs, l'école doit aussi servir à conduire l'élève à admettre des différences et leur individualité. Cette individualité ne semble pas naturellement entendue par l'enfant. Pourtant, elle apparaît tôt ou tard.

Comme il a pu être remarqué dans les écoles visitées, on peut observer la construction lente de l'individualité chez l'enfant et elle semble plus générale chez l'adulte. Chez les enfants les plus vieux et presque invariablement chez les adultes, la distance entre chacun s'imposait et grandissait tout au long des entrevues. Ce fut particulièrement le cas lors de l'altercation entre des participants. Il semble, pour reprendre Mill, que « tout ce qui donne sa valeur à l'existence de chacun dépend de l'imposition de restrictions aux actions d'autrui » (1987 : 11). Ce commentaire légitimant le sentiment de liberté est largement critiqué par Marx. Bien sûr, tout comme « l'élève doit adopter un comportement empreint de civisme » (LIP : 18.1), le comportement de l'adulte répond aux attentes sociales à l'égard des *Droits et libertés* définis constitutionnellement dans bien des pays. Toutefois, pour Marx, ces libertés comportent un certain risque pour la cohésion sociale. La liberté de chacun se limitant à ne pas nuire à celle d'autrui, les citoyens pourraient en venir à rompre les liens avec les autres, à ne plus les considérer ou à ériger des frontières entre les autres et eux-mêmes. La personne libre peut jouir d'elle-même jusqu'au moment où elle se confronte à autrui (Marx 1963 : 84-87). Pourtant, les observations faites sur le terrain montrent bien la divergence d'opinion chez les enfants, voire des oppositions et des moqueries, sans qu'un sentiment de confrontation ne gagne les groupe ou des individus. Bien qu'elle semble généralement admise, la nécessité civile et sociale de l'individualisation reste à débattre.

Le seul éloge digne d'un roi est de se faire entendre,
non par la bouche mercenaire d'un orateur, mais par la
voix d'un homme libre. – ROUSSEAU 1966 : 74

L'enfant doit se rendre maître de la question. L'adulte, dans l'école, ne doit pas isoler l'enfant, mais présenter les savoirs comme appartenant à son plein pouvoir (Dewey 2004 : 76). À l'école alternative Jonathan, le modèle éducatif propose d'aider l'enfant à se connaître, à se développer plus qu'à se préparer. On prône l'apprentissage plus que l'enseignement et l'enfant prend le rôle du pédagogue (CSMB, *École alternative Jonathan*). Caouette va même jusqu'à remettre l'organisation spatiale entre les mains de l'enfant. Au moment d'ouvrir la nouvelle école alternative dans les locaux d'une ancienne école, il apparaissait que l'institution devait revoir l'architecture du lieu. Or, « c'est à partir de ce qui se vivrait à l'école, à partir des besoins et des projets des enfants et avec leur concours, que s'organiserait davantage

l'environnement éducatif » (Caouette 1978 : 170). Cela suggère aussi que les enfants de tous âges devraient pouvoir participer à « [analyser] la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert » (LIP : 74). L'adulte devrait aussi admettre l'enfant à son côté pour choisir les œuvres qui seront intégrées à son école. Bref, il ne devrait pas imposer son idée à l'élève. Il devrait l'accompagner et s'inspirer de lui.

Si l'adulte portait un regard plus attentif à l'enfant par rapport aux objets de sa curiosité, il en viendrait probablement à utiliser l'œuvre et l'espace d'enseignement pour stimuler les apprentissages. Se fiant strictement à l'opinion collective entérinée par les documents-cadres, on oublie que ces curiosités de l'enfant, comme ses capacités et son développement, ne sont pas régis par la pensée de l'adulte, mais s'expriment d'eux-mêmes. L'œuvre et l'espace sont ignorés par les textes légiférant sur l'éducation. Pourtant, l'enfant y porte son attention de façon manifeste. Le travail de l'éducateur devrait alors être de préserver la curiosité de l'enfant pour la culture plutôt que stimuler son intérêt pour l'entendement de l'adulte.

Sur ce sujet, plusieurs auteurs sont très sévères à l'égard de l'adulte. Denis Meuret, présentant les écrits de Dewey, rappelle que l'enfant n'est ni un être bon par nature qu'il faudrait aider à s'épanouir, ni un être mauvais à redresser (Dewey 2011 : 10). Soulignant la taylorisation de l'enseignement bien avant Meirieu et Jonnaert, Dewey dit lui-même que l'enseignant devrait être un guide, et non un patron (Dewey 2011 : 17; Meirieu 1999 : 32-33; Jonnaert 2002 : 15). En ce sens, il doit lui-même se placer en situation d'apprentissage. C'est ce que soutient aussi Caouette (1978 : 174). Ainsi, s'il est du devoir de l'école de refléter la société, Joëlle Zask rappelle que le citoyen est toujours un élève (Dewey 2011 : 30; 20). Paraphrasant le PFEQ, on pourrait dire que l'école doit amener l'élève à s'affirmer comme personne, comme travailleur, comme citoyen, et donc comme élève (PFEQ-C : 8).

IV.
Conclusion

Il serait injuste d'affirmer que l'enfant et l'œuvre n'ont pas leur place dans l'école pour l'adulte. Or, tous deux occupent souvent la place que l'adulte réserve pour eux sans qu'on la leur offre librement. Pourtant, il y a une distance certaine entre la perception de l'adulte et celle de l'enfant de leurs rôles, actions et relations mutuels dans l'institution. Si le point de vue de l'adulte est clairement déterminé dans les documents qu'il prépare en collectivité et en collégialité, bien que des nuances transparaissent dans les discours individuels, celui de l'enfant met en doute la prétention de l'adulte à lui tailler une place ou lui tracer un chemin. De la même manière, les perspectives de l'enfant sur les œuvres donnent à penser que l'œuvre occupe une place plus importante dans son espace perceptuel que ce que pressent l'adulte. Considérant les théories d'Hatwell et autres, de Classen et autres, de Vygotski et de Dewey, il est plus à dire que l'œuvre, comme tout élément de l'espace matériel et idéal de l'enfant, occupe manifestement une place dans son espace identitaire.

Cela dit, ces concepts ne sont pas étrangers au PFEQ. En effet, le cadre socioconstructiviste sous-tend l'autonomie de l'enfant dans son apprentissage. Or, une tension subsiste toujours entre la volonté de permettre à l'autre de se découvrir et de s'affirmer et la tentation d'affirmer un pouvoir sur l'autre. C'est ainsi que des auteurs comme Erik Erikson et, à certains égards, Jean Piaget survivent dans les documents-cadres malgré des idées sexistes ou dégradantes pour l'enfant. C'est ainsi encore que les auteurs n'osent pas avouer avoir travaillé, s'ils l'ont fait, avec des chercheurs et spécialistes de différents domaines, mais qu'avec des enseignants. L'adulte, dans l'école, doit constamment justifier son rôle, prouver son importance. Par ailleurs, comme le soulignait Piaget en 1969, l'enseignement est le seul domaine sur lequel l'État légifère résolument. Il y contrôle la formation et la profession en allant jusqu'à définir les outils et les méthodes à utiliser, la tâche, l'horaire et la charge de travail. Il définit les corpus à enseigner et les façons de transmettre les connaissances. En comparaison, Piaget le soulignait déjà, les ordres des professionnels de la santé ne se laisseraient jamais imposer un tel carcan (Piaget 1969 : 26). Il n'est alors pas étonnant d'entendre des discours quérulents. Cherchant à affirmer le rôle du professionnel en enseignement, il n'est pas plus étonnant de lire des théories soutenant la limite des capacités de l'enfant et le besoin essentiel d'un médiateur aux savoirs.

Qui plus est, la position complaisante tenue dans le PFEQ est dissimulée derrière des philosophies qui paraissent servir de prête-nom. Parmi elles, la phénoménologie de Merleau-Ponty entend clairement l'interdépendance des êtres. Comme l'enfant le laisse croire face à l'œuvre, Merleau-Ponty affirme dès l'avant-propos de son ouvrage sur la perception : « je suis la source absolue, mon existence ne vient pas de mes antécédents, de mon entourage physique et social, elle va vers eux et les soutient, car c'est moi qui fais être pour moi » (2013 : 9). Comme Vygotski et Dewey le défendaient avant lui, il maintient que « l'homme est au monde », car « c'est dans le monde qu'il se connaît » (2013 : 11). Plus explicitement, il propose, peut-être malgré lui, une perspective pédagogique que tiennent encore Jonnaert et Meirieu et vers laquelle semble vouloir tendre le PFEQ. Défendant la relation de corps, celle que l'enfant semble adopter et explorer de lui-même, il affirme : « je ne puis comprendre la fonction du corps vivant qu'en l'accomplissant moi-même et dans la mesure où je suis un corps qui se lève vers le monde » (2013 : 104). Évidemment, l'enfant ne fait pas que se lever vers le monde. Il l'enserme, s'y couche, y rampe, y grimpe. Il y joue, le cogne, y chante, y crie, s'y projette. Il est pleinement au monde, qu'il découvre en se découvrant.

Une seconde pensée philosophique apparaît dans les sources du PFEQ, mais semble encore plus hétérodoxe. En effet, si Nietzsche a produit quelques réflexions sur l'éducation, la quête de savoir de l'être humain et les dynamiques sociales, ses aphorismes pourraient certainement servir à dénoncer les positions ou actions prises par l'institution d'enseignement. D'une part, il dénonce ouvertement le système d'éducation qui, inmanquablement, « cherche par une série d'attraits et d'avantages à incliner l'individu à une manière de penser et d'agir qui, une fois devenue habitude, pulsion et passion, règne en lui et sur lui *contre son avantage ultime, mais pour le plus grand bien commun* » (Nietzsche 2007 : 58). Il accuse « l'homme [d'être] devenu progressivement un animal fantastique qui doit satisfaire une condition de vie de plus que tout autre animal : l'homme *doit* de temps en temps croire qu'il sait *pourquoi*⁶⁴ il existe » (2007 : 55). C'est ainsi que l'on voit l'adulte justifier l'intégration d'une œuvre et les enfants les plus vieux chercher un sens à l'existence de l'œuvre. Pourtant, plus tôt, ils la laissaient être, comme

⁶⁴ Nietzsche souligne.

eux sont. Pour reprendre Merleau-Ponty, c'est eux qui font être pour eux; l'enfant et l'œuvre coexistent.

Dans sa curiosité du monde et des savoirs, Nietzsche propose aussi quelques maximes résonnant chez ceux qui sont avides de connaissances comme lui. Entre autres réflexions, il énonce des *Vœux pieux* (§51), remarquant que

« Si toutes les clés
Pouvaient se perdre
Et que dans toutes les serrures
Tourne le passe-partout »
Ainsi pense à tout instant
Qui est lui-même un passe partout

(Nietzsche 2007 : 48)

Semblablement, l'éducation n'est pas de présenter tout savoir comme un objet fermé que l'enseignant sait ouvrir. Comme le demandait Tolstoï à la même époque, il doit plutôt paraître à l'enfant comme un espace ouvert à découvrir. Les savoirs doivent pouvoir être interrogés et expérimentés, explorés et définis par l'apprenant (Meirieu 2001). Pour l'enfant, l'objet n'est jamais parfaitement fermé. Il demeure toujours une ouverture qui lui permet d'entrer en relation avec lui.

En somme, l'espace et le cadre de l'enfant sont toujours à la merci de l'enfant malgré que la société les définisse pour son devenir-citoyen. La LIP et la LIPACIN n'ont certes pas les mêmes inflexions et les œuvres des deux écoles sont très différentes. Pourtant, peu importe le lieu, l'enfant qui s'exprime librement trouve toujours une résonance pour penser sa relation avec l'environnement. Que ce soit parce qu'il « aime jouer à l'éducation » ou parce que l'œuvre lui permet de mieux voir les arcs-en-ciel, il conçoit l'environnement comme un tout. Les instituteurs se dessinent dans l'œuvre, l'œuvre fait voir la contrée, l'œuvre signifie l'école. Cela dit, le cadre a une influence sur le développement de l'enfant. Plus il évolue dans l'environnement défini par l'adulte, plus il s'y conforme. Il exprime de moins en moins sa propre idée et, comme l'adulte, s'en remet à l'autorité. Il l'interroge, lui demande ce qu'il devrait répondre. Ce trait était plus manifeste à Jonathan-Wilson, mais il peut s'agir de l'effet de l'entraînement des autres. Comme il a été dit, dans les groupes les plus nombreux, les enfants s'inspiraient des réponses des autres pour former leurs idées.

Ainsi, *l'enfant et l'œuvre dans l'institution ne sont le plus souvent vus par l'adulte qu'à travers une projection idéelle de ce qu'ils doivent être*. Cette aperception de l'enfant et de l'œuvre limite l'expression libre de chacun et leur développement. Pour l'enfant, la discrimination de certains traits peut limiter son adaptation à la société, mais peut aussi y limiter son apport. Si l'instruction publique cherche à former des citoyens de premier ordre, elle devrait certainement chercher à mettre à profit les apports potentiels des expressions marginales des enfants qu'elle déprécie et met au ban. Pour l'œuvre, si elle trouve peu de considérations propres chez l'adulte, elle trouve aussi peu d'autonomie face au regard de l'enfant. Or, face à lui, elle ne prend plus sens dans une projection idéale de ce qu'elle devrait être, mais dans une projection idéelle de ce que le regardeur et le regardé sont ensemble. Plus encore, cette identité collective ne se trace pas par le regard seul et distant, mais par un contact sensible. C'est dans un croisement des perceptions holistes et élémentaires que se dessine la représentation d'un *nous*, d'un corps uni dans l'espace et partagé. Avant d'« adopter un comportement empreint de civisme » (LIP 18.1), l'enfant explore le monde sans égard propre pour son humanité.

* * *

Cette recherche contribue à la connaissance à deux égards. D'une part, elle introduit l'œuvre d'art dans l'école comme objet d'étude de l'histoire de l'art. Évidemment, elle a pu être étudiée par le passé, par le biais de l'aménagement scolaire ou de la politique du 1 %, mais elle ne le fut jamais en tant qu'objet spécifique. Pourtant, l'école est le premier lieu d'intégration des œuvres d'art en vertu de cette politique. Plus de 30,9 % des œuvres du 1 % sont financées par le ministère de l'Éducation, contre 11,7 % par le ministère de la Santé et des Services sociaux qui est le second acquéreur en importance. Cela, sans compter les acquisitions volontaires et les dons aux institutions qui ne sont pas systématiquement répertoriés. Si l'école doit mimer la société, elle présente aux élèves une image spécialement façonnée par l'artiste. Par ailleurs, l'œuvre dans l'école est soumise à un cadre particulier. Au titre de l'intégration, le comité travaille comme il le ferait ailleurs et il n'est pas soumis aux lois sur l'instruction publique ou aux PFEQ. Or, l'expérience des publics y est soumise ou en est teintée. En effet, il apparaît, dans l'école, que les habitudes exploratoires de l'enfant

changent pour se normaliser et se conformer à celles attendues par le cadre. La double institutionnalisation de l'œuvre en fait un objet d'intérêt spécifique.

D'autre part, un public semble avoir été particulièrement négligé par l'histoire de l'art. L'enfant de toutes les époques paraît avoir été laissé pour compte dans son expérience, sa perception et sa représentation des œuvres. On se souvient certes de légendes d'enfants prodiges, mais l'enfant comme public de l'œuvre n'a pas été un sujet d'étude en soi. Pourtant, il paraît évident que sa relation avec l'environnement est très différente de celle du public adulte, ne serait-ce que parce qu'il n'offre pas d'emblée un statut spécifique à l'œuvre, à l'artiste ou à l'être humain. L'enfant observe, découvre et analyse sans pondération. Encore, il peine à ne pas explorer l'œuvre comme une projection de lui-même. Il veut monter dans l'ascenseur ou marcher dans le corridor de l'espace virtuel comme, regardant un arbre, il voudrait y grimper ou, un lac, y nager. Yi Fu Tuan le souligne d'ailleurs lorsqu'il parle de l'expérience haptique chez l'enfant. Il n'est qu'à rappeler le plaisir qu'il trouve à découvrir la nature et ses textures, à grimper, caresser, creuser, façonner dans le sable et la terre. Il découvre son corps en explorant la malléabilité et la variabilité du monde extérieur. L'adulte perd cette curiosité au profit d'un souci interne. Il prend plaisir dans le dépassement physique et intellectuel, dans le sport et la lecture, dans le travail et le spectacle (Tuan 2005 : 74-79). Il se détache de l'objet pour investir son individualité. L'individualisation de la personne conduit pareillement à une individualisation des autres corps. L'œuvre s'autonomise, se détache de l'expérience et, trop souvent, tombe hors de portée du regard de l'adulte.

Dans l'école, l'institution définit deux catégories d'usagers dont l'une impose son pouvoir sur l'autre. L'adulte hiérarchise les objets, les corps et les idées dans sa considération du monde et observe, découvre et analyse en vertu de ces prémisses. L'enfant le fait comme si l'objet était lui-même. Or, l'institution les fait dépendre l'un de l'autre. L'adulte n'a raison d'être dans l'école que dans sa mission pour l'enfant. L'enfant n'est que dans le projet de l'adulte. L'institutionnalisation des publics des œuvres par l'instruction publique fait aussi de l'œuvre dans l'école un objet d'étude singulier.

La présente recherche avait pour intention d'introduire l'œuvre dans l'école et l'enfant comme public des œuvres à la discipline de l'histoire de l'art. Pour ce faire, certains angles d'études en étaient obligés. D'abord, le cadre particulier de l'instruction publique devait être présenté. Sans perdre de vue l'œuvre et la dynamique entre les publics, le contexte particulier de la double institutionnalisation de l'œuvre devait être discuté afin de jeter quelques bases aux recherches futures. Évidemment, des interrogations du genre ont pu avoir cours dans différents domaines de recherches, mais la nouveauté à la discipline commande la mise en contexte. De même, une première lecture du corpus devait se faire en vertu des perspectives entendues. Comme l'enfant n'a jamais été considéré comme public particulier, le pont devait se tracer entre le public traditionnel, adulte, et le public nouveau au regard de l'historien de l'art. Il semblait alors plus adéquat de présenter le regard de l'adulte sur l'œuvre, ce qui est commun dans la tradition de la sociologie de l'art. La recherche a de là évolué jusqu'à la spécificité de l'enfant comme public dans l'école, tissant des liens entre les champs connus et les champs nouveaux à l'histoire de l'art.

Ainsi, une relecture des œuvres présentées dans ce mémoire et, plus largement, l'observation du public enfant des œuvres dans les écoles pourra prendre comme base les assises ici jetées. L'adulte et l'instruction publique n'auront plus à faire l'objet d'une analyse exhaustive et l'étudiant-chercheur pourra interroger de manière plus attentive l'œuvre et l'enfant. Pareillement, si les LIP et le PFEQ paraissaient être des cadres d'analyse inévitables pour l'introduction de l'institution pédagogique à la discipline, de nouvelles théories sortant de ce cadre peuvent être mises à partie pour aller plus loin. Par ailleurs, l'hétérogénéité des usagers des écoles et du public enfant commande l'interdisciplinarité. En effet, malgré que l'instruction publique s'obstine à n'interroger que le domaine des sciences de l'éducation, il semble évident que la psychologie du développement, la sociologie, la pédiatrie sont aussi fondamentales que la didactique pour l'analyse de la perception et de l'exploration du monde par l'enfant. Tout autant, l'anthropologie, l'histoire, l'aménagement, la biologie ou la neurologie peuvent contribuer à une meilleure compréhension des spécificités de ce public des œuvres et de l'espace collectif. Ainsi, une recherche future étudiant le corpus, artistique et humain, de ce mémoire devra comprendre le caractère non, voire anti disciplinaire du regard de l'enfant sur le monde.

V.
Médiagraphie

Sources primaires

BOIVIN, Mathieu (2014). Entrevue avec l'artiste Jimmy Tim Whiskeychan, 18 juin 2014.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 19 élèves de 1^{er} cycle*, école primaire Jonathan-Wilson, 24 février 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 22 élèves de 2^e cycle*, école primaire Jonathan-Wilson, 24 février 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 27 élèves de 3^e cycle*, école primaire Jonathan-Wilson, 24 février 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 5 membres du personnel*, école primaire Jonathan-Wilson, 24 février 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 9 élèves de 1^{er} cycle*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 19 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 10 élèves de 2^e cycle (1)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 18 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 8 élèves de 2^e cycle (2)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 18 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 15 élèves de 2^e cycle (3)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 18 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 14 élèves de 2^e cycle (4)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 19 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 13 élèves de 3^e cycle (1)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 18 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 12 élèves de 3^e cycle (2)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 18 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 14 élèves de 3^e cycle (3)*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 19 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec 12 enseignants*, école primaire Annie Whiskeychan Memorial, 19 mars 2015.

BOIVIN, Mathieu (2015). *Entrevue avec l'artiste Denis Farley*, 24 février 2015.

FARLEY, Denis (1993). *Projet d'intégration des arts à l'architecture*, école Jonathan Wilson, IA-06-200, lettre au comité d'intégration des œuvres, Denis Farley, 9 mars 1993.

FARLEY, Denis (1993). *Avis de remise de l'œuvre*. Devis d'entretien de l'œuvre, IA-06-200, lettre au comité d'intégration des œuvres, Denis Farley, 19 octobre 1993.

MISTISSINI, Commission scolaire Cri (2014). *Annie Whiskeychan Memorial School*, [En ligne], www.cscree.qc.ca/en/schools/waskaganish/annie-whiskeychan-memorial-school. Consulté le 4 janvier 2015.

_____ (2012). *Youth Sector 5-Year Action Plan*, [En ligne], <https://www.cscree.qc.ca/en/documents>. Consulté le 4 janvier 2015.

_____ (2012). *Youth Sector Strategic Plan*, [En ligne], <https://www.cscree.qc.ca/en/documents>. Consulté le 4 janvier 2015.

_____ (2010). *Strategic Action Plan 2011-2015*, [En ligne], <https://www.cscree.qc.ca/en/documents>. Consulté le 4 janvier 2015.

MONTRÉAL, Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (2014). *Plan stratégique 2014-2018*.

_____ *École alternative Jonathan*, [En ligne], <http://www3.csmb.qc.ca/ecoles/jonathan/>. Consulté le 20 avril 2014.

_____ École primaire Jonathan-Wilson (2011). *Projet éducatif 2011-2015*.

_____ École primaire Jonathan-Wilson (2014). *Plan de réussite 2014-2015*.

_____ École primaire Jonathan-Wilson (2014). *École Jonathan-Wilson*, [En ligne], www.ecolecsmb.com/jonathanwilson. Consulté le 4 janvier 2015.

QUÉBEC, Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011). Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Centrale des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de

négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2), convention collective 2010-2015, [En ligne], 4 avril 2011, http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Entente_nationale_2010-2015.pdf. Consulté le 8 avril 2015.

QUÉBEC, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, rapport de commission nationale d'enquête, [En ligne], http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent. Consulté le 4 janvier 2015.

QUÉBEC, Gazette officielle du Québec (1981). *Décret 505-81, 18 février 1981*, décret gouvernemental, [En ligne], http://collections.banq.qc.ca:81/jrn03/goq/src/1981/p_2/fr/03/11/115620_1981-p_2-fr-03-11.txt. Consulté le 6 février 2015.

QUÉBEC, Gazette officielle du Québec (1996). *Décret 955-96, 7 août 1996*, décret gouvernemental, [En ligne], <http://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politique-integration-arts.pdf>. Consulté le 4 janvier 2015.

QUÉBEC, Ministère des Affaires culturelles (1985). « Réunion du comité permanent acceptation du programme d'intégration », dans *Programme d'intégration des arts à l'architecture : Procès-verbal IA-06-123*, rédigé le 22 novembre 1985 par Ghislain Papillon (direction de l'intégration des arts).

_____ (1986). « Réunion du comité permanent (présentation des maquettes) », dans *Programme d'intégration des arts à l'architecture : Procès-verbal IA-06-123*, rédigé le 8 mai 1986 par Ghislain Papillon (direction de l'intégration des arts).

QUÉBEC, Ministère de la Culture et des Communications (2013). « Réunion du comité ad hoc (adoption du programme d'intégration) », dans *Service d'intégration des arts à l'architecture : Compte rendu 10-070 (3 murales céramique)*, rédigé le 7 juillet 2013 par Maurice Achard (chargé de projet).

_____ « Réunion du comité ad hoc (adoption du programme d'intégration) », dans *Service d'intégration des arts à l'architecture : Compte rendu 10-070 (Murale peinte sur aluminium)*, rédigé le 7 juillet 2013 par Maurice Achard (chargé de projet).

_____ « Réunion du comité ad hoc (choix de la maquette) », dans *Service d'intégration des arts à l'architecture : Compte rendu 10-070 (3 murales céramique)*, rédigé le 29 novembre 2013 par Maurice Achard (chargé de projet).

_____ « Réunion du comité ad hoc (choix de la maquette) », dans *Service d'intégration des arts à l'architecture : Compte rendu C41 (Murale peinte sur aluminium)*, rédigé le 29 novembre 2013 par Maurice Achard (chargé de projet)

_____ (2014). « Œuvres du 1% par région administrative », *Arts visuels, architecture et métiers d'art*, [En ligne]. <http://www.mcc.gouv.qc.ca>. Consulté le 4 juillet 2014.

QUÉBEC, Ministère de la Culture et des Communications (1996). « Décret 955-96, 7 août 1996 : concernant la Politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et des sites gouvernementaux et publics », dans *Gazette officielle du Québec*, [En ligne], 28 août 1996, n° 35, <http://www.mcc.gouv.qc.ca>. Consulté le 1^{er} décembre 2014.

QUÉBEC, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (2007). *Fiche d'inventaire IA-06-200* (Denis Farley, *Entre ciel et terre*, 1993).

_____ (2007). *Fiche d'inventaire IA-06-123* (Peter Gnass, *Nature—Culture*, 1986).

_____ (2009). *Fiche d'inventaire IA-10-073* (Harry Whiskeychan, 2002).

_____ (2009). *Fiche d'inventaire IA-10-038* (Jean-Paul Murdoch, 1993).

_____ (2009). *Fiche d'inventaire IA-10-050* (Willard Moar, 1993).

_____ (2010). Évaluation. Politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et sites gouvernementaux et publics. Novembre 2010, rédigé par Myriam Boivin-Villeneuve, [En ligne], https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/IntegrationArchitecture_Rapport_novembre2010.pdf. Consulté le 6 mars 2015.

QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (2006 [2001]). « Éducation préscolaire. Enseignement primaire », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, programme gouvernemental, [En ligne], <http://www1.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 30 septembre 2014.

_____ (2006 [2004]). « Enseignement secondaire, premier cycle », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, programme gouvernemental, [En ligne], <http://www1.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 30 septembre 2014.

_____ (2006). « Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 1 : Un programme de formation pour le XXI^e siècle », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, programme gouvernemental, [En ligne], <http://www1.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 30 septembre 2014.

_____ (2006). « Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 2 : Domaines généraux de formation », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, programme gouvernemental, [En ligne], <http://www1.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 30 septembre 2014.

_____ (2006). « Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 3 : Compétences transversales », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, programme gouvernemental, [En ligne], <http://www1.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 30 septembre 2014.

_____ (2006). « Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 4 : Domaines d'apprentissage », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, programme gouvernemental, [En ligne], <http://www1.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 30 septembre 2014.

_____ (2014). *Loi sur l'instruction publique*, texte de loi, [En ligne], <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>. Consulté le 12 septembre 2014 (la *LIP* a été révisée le 1^{er} novembre 2014. A consulté à nouveau).

_____ (2014). *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*, texte de loi, [En ligne], <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>. Consulté le 12 septembre 2014.

QUÉBEC, Service de l'intégration des arts à l'architecture (2009). Guide d'application : Politique d'intégration des arts à l'architecture et à l'environnement des bâtiments et des sites gouvernementaux et publics, [En ligne], www.mcccf.gouv.qc.ca. Consulté le 12 novembre 2014.

Sources secondaires

- BABIN, Sylvette et Coll. (2005). *Lieux et non-lieux dans l'art actuel*, Montréal : Les Éditions esse.
- BENJAMIN, Walter (2000). *Œuvres I*, tr. De Gandillac, Rusch et Rochlitz, Saint-Amand (France) : Gallimard, Coll. « Folio – essais ».
- _____ (2000). *Œuvres II*, tr. De Gandillac, Rusch et Rochlitz, Saint-Amand (France) : Gallimard, Coll. « Folio – essais ».
- CANADA, ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord (2014). *Résolution des pensionnats indiens*, [En ligne], <https://www.aadnc-aandc.gc.ca>. Consulté le 4 janvier 2014.
- CAOUCETTE, Charles E. (1978). « De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan) », *Sociologie et sociétés*, vol. 10, n° 1, 167-184.
- CAUQUELIN, Anne (2002). *Le site et le paysage*, Paris : Presses universitaires de France, Coll. « Quadrige ».
- CHARLANT, Jean-Pierre (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Québec : ERPI.
- CLASSEN, Constance (1993). *Worlds of Senses: exploring the senses in history and across cultures*, Londres : Routledge.
- _____ (2005). « Touch In The Museum », Constance Classen (ed.), *The Book of Touch*, Oxford, New York : Berg, p.275-286.
- COULOMBE, Pierre (2011). « Creative Gem », *Nation*, Montréal : Beesum Communications, vol. 18, n° 18, 10-13.
- DÉOM, Claudine (dr.) (2007). *Guide d'interventions architecturales pour les édifices scolaires*, Montréal : Commission scolaire de Montréal.
- DESCARTES, René (1979 [1647]). *Méditations métaphysiques*, Paris : Garnier-Flammarion.
- _____ (2000 [1641]). *Le discours de la méthode*, Paris : Flammarion.

- DEWEY, John (1958 [1934]). *Art As Experience*, New York : Capricorn Books, Coll. « A Putnam Capricorn book ».
- _____ (2004 [1908]). *L'École et l'enfant*. Paris, Lyon : Fabert, Coll. « Pédagogues du monde ».
- _____ (2011 [1916; 1938]). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin.
- DEWEY, MOORE, BROWN, MEAD, BODE, STUART, TUFTS et KALLEN (1917). *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, New York : Henry Holt and Company.
- DI MEO, Guy (2010). « Subjectivité, socialité, spatialité : le corps, cet impensé de la géographie », dans *Annales de géographie*, vol. 5, n° 675, Paris : Armand Colin, 466-491.
- ÉRASME (1964 [1508]). *Éloge de la folie*, tr. Pierre de Nolhac, Paris : Garnier-Flammarion.
- ERICKSON, Erik H. (1978 [1967]). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*, tr. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris : Flammarion, Coll. « Champs ».
- FERRY, Luc (1992). *Le Nouvel ordre écologique : L'arbre, l'animal et l'homme*, Paris : Bernard-Grasset.
- GARAUD, Colette (1993). *L'idée dans l'art contemporain*, Paris : Flammarion.
- GERMAN, Amy (2006). « Annie Whiskeychan », dans *Women's History Month*, [En ligne], Canada : Beesum Communications, 20 octobre 2006, http://www.beesum-communications.com/nation/archive/volume_13/13-24/women.html. Consulté le 25 mars 2015.
- GIBSON, James J. (1966). *The Senses Considered As Perceptual Systems*, Boston : Houghton Mifflin Company.
- HABERMAS, Jurgen (2002). *L'avenir de la nature humaine : vers un eugénisme libéral?*, tr. Christian Bouchindhomme, Paris : Gallimard, Coll. « NRF essais ».
- HAMZA-LUP, Felix G. et Ioana A. STANESCU (2010). « The Haptic Paradigm in Education. Challenges and Case Studies », dans *The Internet and Higher Education*, [En ligne], vol. 13, n° 1–2, <http://www.sciencedirect.com>. Consulté le 12 septembre 2014.

- HATWELL, Ivette (1986). *Toucher l'espace : la main et la perception tactile de l'espace*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- HATWELL, STRERI et GENTAZ (ed.) (2003). *Touching for Knowing: Cognitive Psychology of Haptic Manual Perception*, Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins Publication Company.
- HEIDEGGER, Martin (1985 [1927]). *Être et temps*, édition numérique hors commerce, [En ligne], <http://www.oocities.org/nythamar/etretemps.pdf>. Consulté le 1 mai 2014.
- HOWES, David (2005). « Skinscape: Embodiment, Culture and Environment », Constance Classen (ed.), *The Book of Touch*, Oxford, New York : Berg, p.27-39.
- INGOLD, Tim (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling, and skill*, Londres : Routledge.
- JONNAERT, Philippe et Cécile VANDER BORGHT (1999). Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants, Bruxelles : De Boeck Université, Coll. « Perspectives en éducation ».
- JONNAERT, Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck Université, Coll. « Perspectives en éducation ».
- KATZ, David (1989 [1925]). *The World of Touch*, tr. Lester E. Krueger, Hillsdale (États-Unis) : Lawrence Erlbaum Associates.
- LAMARCHE, Lise (1989). « Des sculptures intolérable », *Espace : Art actuel*, Montréal : Espace, vol. 5, n° 3, 8-10, [En ligne], <http://www.erudit.org/culture/espace1041666/espace1047186/9462ac.pdf>. Consulté le 25 août 2015.
- LEPAGE, Pierre (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, Québec : Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, [En ligne], <http://www.cdpedj.qc.ca/publications/Mythes-Realites.pdf>. Consulté le 10 mars 2014.
- MARX, Karl (1963 [1842-1847]). *Œuvres choisies I*, Paris : Gallimard, Coll. « Idées ».
- MEIRIEU, Philippe (1999). *Des enfants et des hommes : littérature et pédagogie*, Paris : ESF, Coll. « Pédagogies ».

- _____ (2001). *Léon Tolstoï : doit-on croire les enseignants sur parole ?*, Mouans-Sartoux : Publications de l'École Moderne Française, Coll. « L'éducation en questions ».
- _____ (2006). *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux : ESF, Coll. « Pédagogies ».
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1971 [1945]). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, Coll. « Bibliothèque des idées ».
- MILL, John Stuart (1987 [1856]). *De la liberté*, tr. Gilbert Boss, Zurich : Grand midi.
- _____ (2003 [1874]). *La nature*, tr. Estiva Reus, Paris : La Découverte.
- _____ (2009 [1871]). *L'utilitarisme*, tr. Philippe Folliot, Anjou : CEC.
- MONTRÉAL, Direction de la santé publique (2008). *En route pour l'école ! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*, Nathalie Goulet et Sylvie Lavoie (dir.), [En ligne], http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssm_publications/978-2-89494-630-5.pdf. Consulté le 2 juillet 2015.
- MONTRÉAL, Société patrimoine et histoire de l'Île Bizard et Sainte-Geneviève (2008). *Aux confins de Montréal : L'Île Bizard des origines à nos jours*, Montréal : Les Éditions Histoire Québec, coll. « Société patrimoine et histoire de l'Île Bizard et Sainte-Geneviève ».
- NIETZSCHE, Fredrich (2007 [1882]). *Le Gai savoir*, tr. Patrick Wotling, Paris : Garnier-Flammarion.
- NORMAN, Joel (2002). « Two visual systems and two theories of perception: An attempt to reconcile the constructivist and ecological approaches », dans *Behavioral and Brain Sciences*, [En ligne], vol. 25, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>. Consulté le 12 septembre 2014.
- PARIS, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture (1972). *Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel*, convention internationale, [En ligne], <http://whc.unesco.org>. Consulté le 21 mars 2014.
- PIAGET, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël, Coll. « Bibliothèque médiations ».

- _____ (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : Presses universitaires de France, Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ».
- _____ (1976). *Le Comportement, moteur de l'évolution*, Saint-Amand (France) : Gallimard, Coll. « Idées ».
- PIAGET, Jean et Barber INHELDER (1948). *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris : Presses universitaires de France.
- _____ (1968). *Mémoire et intelligence*, 2^e édition, Paris : Presses universitaires de France, Coll. « Bibliothèque scientifique internationale ».
- QUÉBEC, Conseil du patrimoine culturel (2011). *Loi sur le patrimoine culturel*, Projet de loi, [En ligne], <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca>. Consulté le 21 mars 2014.
- QUÉBEC, Institut de la statistique (2014). *Le bilan démographique du Québec, édition 2014*, [En ligne], <http://www.stat.gouv.qc.ca>. Consulté le 4 janvier 2014.
- QUÉBEC, Ministère de la Culture (1992). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1991-1992, bilan annuel*.
- _____ (1993). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1992-1993, bilan annuel*.
- _____ (1994). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1993-1994, bilan annuel*.
- _____ (1995). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1994-1995, bilan annuel*.
- _____ (1996). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1995-1996, bilan annuel*.
- _____ (1997). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1996-1997, bilan annuel*.
- _____ (1998). *Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1997-1998, bilan annuel*.

- _____ (2003). Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 1999-1992, bilan annuel.
- _____ (2008). Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 2004-2007, bilan annuel.
- _____ (2012). Intégration de l'art à l'architecture et à l'environnement : Bilan 2007-2010, bilan annuel.
- SCHIFF, William et Emerson FOULKE (éd.) (1982). *Tactual Perception: a sourcebook*, Cambridge : Presses universitaires de Cambridge.
- TUAN, Yi Fu (2005). « The Pleasure of Touch », Constance Classen (ed.), *The Book of Touch*, Oxford, New York : Berg, p.74-79.
- VYGOTSKI, Lev (1978). *Mind in society*, tr. Micheal Cole, Cambridge : Presses universitaires d'Harvard.
- _____ (2002 [1934]). *Pensée et langage*, 3^e édition, tr. Françoise Sève, Paris : La Dispute.
- _____ (2005 [1925]). *Psychologie de l'art*, tr. Françoise Sève, Paris : La Dispute.
- WOLFE, Cary (2009). *What is Post-Humanism*, Minneapolis, Londres : Presses de l'université du Minnesota.
- YVON, Frédéric et Yuri ZINCHENKO (dr.) (2012 [1928-1966]). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires*, tr. Ludmila Chaiguerova et Françoise Sève, Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.

VI.
Annexe

Annexe 1 : Comparatif LIP - LIPACIN

	LIP	LIPACIN
école	<p>36. L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.</p> <p>Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite.</p>	<p>32.1. L'école est une entité institutionnelle sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable s'il n'y a pas de directeur, destinée à assurer, d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents.</p>

Comité de parent	<p>189. Est institué dans chaque commission scolaire un comité de parents composé des personnes suivantes:</p> <p>1° un représentant de chaque école, élu par l'assemblée des parents conformément au deuxième alinéa de l'article 47;</p> <p>2° un représentant du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage désigné, parmi les parents membres de ce comité, par ceux-ci.</p> <p>Un représentant d'une école demeure membre du comité de parents même si son enfant ne fréquente plus cette école. Les parents membres du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peuvent désigner un autre de leurs représentants comme substitut pour siéger et voter à la place du représentant lorsque celui-ci est empêché de participer à une séance du comité de parents.</p>	<p>52. Un comité de parents est institué auprès de chaque commission scolaire ou commission régionale; il est composé des délégués de chaque comité d'école. Tout comité de parents a pour fonctions:</p> <p><i>a)</i> d'assurer la concertation nécessaire au bon fonctionnement des comités d'école;</p> <p><i>b)</i> de transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins identifiés par les comités d'école et de canaliser vers elle les recommandations de portée générale;</p> <p><i>c)</i> de promouvoir la participation des parents à toutes les activités de la commission scolaire et de désigner notamment à cette fin, parmi ceux-ci, le cas échéant, les membres requis pour les divers comités formés par la commission scolaire;</p> <p><i>d)</i> de recommander à la commission scolaire toute mesure susceptible d'améliorer l'administration et la gestion des écoles;</p> <p><i>e)</i> d'étudier tout objet sur lequel la commission scolaire le consulte ou doit le consulter, et, sur demande, d'émettre un avis.</p>
------------------	--	--

192. Le comité de parents a pour fonctions:

1° de promouvoir la participation des parents aux activités de la commission scolaire et de désigner à cette fin les parents qui participent aux divers comités formés par la commission scolaire;

2° de donner son avis sur tout sujet propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de la commission scolaire;

3° de transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins des parents identifiés par les représentants des écoles et par le représentant du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

4° de donner son avis à la commission scolaire sur toute question qu'elle est tenue de lui soumettre.

193. Le comité de parents doit être consulté sur les sujets suivants:

1° la division, l'annexion ou la réunion du territoire de la commission scolaire;

1.1° le plan stratégique de la commission scolaire et, le cas échéant, son actualisation;

2° le plan triennal de répartition et de destination des immeubles de la commission scolaire, la liste des écoles et les actes d'établissement;

3° la politique relative au maintien ou à la fermeture d'école et aux autres changements des services éducatifs dispensés dans une école adoptée en vertu de l'article 212;

3.1° la politique relative aux contributions financières adoptée en vertu de l'article 212.1;

5° la répartition des services éducatifs entre les écoles;

6° les critères d'inscription des élèves dans les écoles visés à l'article 239;

6.1° l'affectation d'une école aux fins d'un projet particulier, en application de l'article 240, et les critères d'inscription des élèves dans cette école;

52.3. Chaque année, avant le début de l'année scolaire, le comité de parents doit déterminer parmi les objets suivants ceux sur lesquels il doit être consulté:

1° les objectifs propres à la commission scolaire;

2° les critères et le mode de répartition des élèves dans les écoles;

3° les critères du choix des manuels scolaires et du matériel didactique;

4° le rythme d'implantation des nouveaux programmes d'études;

5° la politique d'intégration, dans le milieu scolaire, des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;

6° les critères et les mécanismes de passage du niveau primaire au niveau secondaire;

7° la politique de maintien ou de fermeture définitive d'une école;

8° la politique relative aux activités non comprises dans les programmes d'étude;

9° les activités de formation destinées aux parents par la commission scolaire ou la commission régionale.

7° le calendrier scolaire;

8° les règles de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire ou du premier au second cycle du secondaire;

9° les objectifs et les principes de répartition des subventions, du produit de la taxe scolaire et des autres revenus entre les établissements et les critères afférents à ces objectifs et principes, ainsi que les objectifs, les principes et les critères qui ont servi à déterminer le montant que la commission scolaire retient pour ses besoins et ceux de ses comités;

10° les activités de formation destinées aux parents par la commission scolaire.

42. Est institué, dans chaque école, un conseil d'établissement.

Le conseil d'établissement comprend au plus 20 membres et il est composé des personnes suivantes:

1° au moins quatre parents d'élèves fréquentant l'école et qui ne sont pas membres du personnel de l'école, élus par leurs pairs;

2° au moins quatre membres du personnel de l'école, dont au moins deux enseignants et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs;

3° dans le cas d'une école qui dispense l'enseignement secondaire du second cycle, deux élèves de ce cycle élus par les élèves de l'école inscrits au secondaire ou, selon le cas, nommés par le comité des élèves ou l'association qui les représente;

4° dans le cas d'une école où des services de garde sont organisés pour les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, un membre du personnel affecté à ces services, élu par ses pairs;

5° deux représentants de la communauté et qui ne sont pas membres du personnel de l'école, nommés par les membres visés aux paragraphes 1° à 4°.

Les représentants de la communauté n'ont pas le droit de vote au conseil d'établissement.

45. Un commissaire élu ou nommé en application de la Loi sur les élections scolaires (chapitre E-2.3) ne peut être membre du conseil d'établissement d'une école qui relève de la compétence de la commission scolaire.

Toutefois, tout commissaire peut participer aux séances du conseil d'établissement s'il exécute un mandat qui lui est confié en

54.2. Le conseil d'orientation est composé des personnes suivantes:

1° le directeur ou le responsable de l'école;

2° trois parents nommés par le comité d'école;

3° deux membres du personnel enseignant de l'école élus par les enseignants de cette école;

4° une personne élue par le personnel non enseignant de l'école parmi les membres de ce personnel;

5° deux élèves de l'école recevant l'enseignement du second cycle du niveau secondaire élus par les élèves de l'école;

6° un commissaire ou un parent nommé par la commission scolaire.

Le mandat des membres du conseil est d'une durée d'un an.

	<p>application du paragraphe 4° de l'article 176.1, mais sans droit de vote.</p> <p>46. Le directeur de l'école participe aux séances du conseil d'établissement, mais sans droit de vote.</p>	
	<p>74. Le conseil d'établissement analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique.</p> <p>Pour l'exercice de ces fonctions, le conseil</p>	<p>54.5. Conformément aux politiques et règlements de la commission scolaire, le conseil d'orientation a pour fonctions:</p> <p>1° de déterminer les orientations propres à l'école et d'en faire rapport;</p> <p>2° de participer à l'élaboration du projet éducatif de l'école, d'en suivre la réalisation, de procéder à son évaluation et d'en faire rapport;</p> <p>3° de favoriser l'information, les échanges et la coordination entre tous les agents concernés par l'école.</p>

<p>d'établissement s'assure de la participation des personnes intéressées par l'école. À cette fin, il favorise l'information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur de l'école, les enseignants, les autres membres du personnel de l'école et les représentants de la communauté, ainsi que leur participation à la réussite des élèves.</p> <p>75. Le conseil d'établissement approuve le plan de réussite de l'école et son actualisation proposés par le directeur de l'école.</p> <p>75.1. Le conseil d'établissement approuve le plan de lutte contre l'intimidation et la violence et son actualisation proposés par le directeur de l'école.</p> <p>Ce plan a principalement pour objet de prévenir et de contrer toute forme d'intimidation et de violence à l'endroit d'un élève, d'un enseignant et de tout autre membre du personnel de l'école.</p> <p>Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence doit notamment prévoir, en outre des éléments que le ministre peut prescrire par règlement:</p>	<p>54.6. Le conseil d'orientation est en outre chargé:</p> <p>1° de faire des règlements relatifs à la conduite des élèves de l'école, sous réserve du paragraphe 6° de l'article 189;</p> <p>2° de faire des règlements pour l'utilisation des locaux de l'école, sous réserve des paragraphes 1° et 4° de l'article 213 et du paragraphe c du troisième alinéa de l'article 504;</p> <p>3° de faire des recommandations à la commission scolaire sur l'implantation des nouveaux programmes d'études;</p> <p>4° de faire des recommandations, à la demande de la commission scolaire en vue de prévenir les différends qui peuvent s'élever au sein de l'école;</p> <p>5° de faire des recommandations, à la demande de la commission scolaire, sur les critères de renvoi des élèves de l'école;</p> <p>6° de faire des règlements pour sa régie interne;</p> <p>7° de faire des recommandations à la commission scolaire sur l'instauration des services de garde aux élèves du niveau de la maternelle et du primaire.</p> <p>Les règlements du conseil d'orientation visés dans les paragraphes 1° et 2° entrent en vigueur sur approbation des commissaires.</p>
<p>1° une analyse de la situation de l'école au regard des actes d'intimidation et de violence;</p> <p>2° les mesures de prévention visant à contrer toute forme d'intimidation ou de violence motivée, notamment, par le racisme, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'homophobie, un handicap ou une caractéristique physique;</p> <p>3° les mesures visant à favoriser la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation et la violence et à l'établissement d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire;</p> <p>4° les modalités applicables pour effectuer</p>	<p>51. Tout comité d'école a pour fonctions:</p> <p>a) de stimuler par des moyens appropriés la participation des parents et du milieu en général à l'amélioration des services éducatifs de l'école;</p> <p>b) d'étudier les mesures susceptibles de favoriser la personnalisation des services éducatifs de l'école;</p> <p>c) de faire à la direction de l'école toute recommandation propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de l'école;</p> <p>d) d'étudier tout objet sur lequel la commission scolaire, le directeur ou le responsable de l'école, ou le conseil d'orientation le consulte ou doit le consulter</p>

	<p>un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence et, de façon plus particulière, celles applicables pour dénoncer une utilisation de médias sociaux ou de technologies de communication à des fins de cyberintimidation;</p>	<p>et, sur demande, d'émettre un avis.</p>
	<p>5° les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté par un élève, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école ou par quelque autre personne;</p> <p>6° les mesures visant à assurer la confidentialité de tout signalement et de toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence;</p> <p>7° les mesures de soutien ou d'encadrement offertes à un élève victime d'un acte d'intimidation ou de violence ainsi que celles offertes à un témoin ou à l'auteur d'un tel acte;</p> <p>8° les sanctions disciplinaires applicables spécifiquement au regard des actes d'intimidation ou de violence selon la gravité ou le caractère répétitif de ces actes;</p> <p>9° le suivi qui doit être donné à tout signalement et à toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence. Un document expliquant le plan de lutte contre l'intimidation et la violence est distribué aux parents. Le conseil d'établissement veille à ce que ce document soit rédigé de manière claire et accessible. Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence est révisé annuellement et, le cas échéant, il est actualisé. [...]</p>	<p>51.1. Chaque année, avant le début de l'année scolaire, le comité d'école doit déterminer parmi les objets suivants ceux sur lesquels il doit être consulté:</p> <p>1° les orientations propres à l'école;</p> <p>2° le projet éducatif et son contenu;</p> <p>3° les modalités d'application du régime pédagogique;</p> <p>4° le choix des manuels scolaires et du matériel didactique pour les matières qu'il précise;</p> <p>5° le choix des activités éducatives qui nécessitent un changement à l'horaire régulier des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur de l'école;</p> <p>6° la réglementation relative à la conduite des élèves;</p> <p>7° la détermination des critères pour l'engagement du directeur ou du directeur adjoint de l'école;</p> <p>8° les modalités d'intégration, dans le milieu scolaire, des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;</p> <p>9° les mesures de sécurité pour les élèves;</p> <p>10° le choix des activités non comprises dans les programmes d'étude.</p> <p>Lorsqu'il s'agit de la fermeture définitive de l'école, le comité d'école doit être consulté.</p>
	<p>76. Le conseil d'établissement approuve les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école. Les règles de conduite doivent notamment prévoir, en outre des éléments que le ministre peut prescrire par règlement:</p> <p>1° les attitudes et le comportement devant être adoptés en toute circonstance par</p>	<p>587. Les comités d'école ont pour fonction de donner des avis à la commission scolaire sur toute question sur laquelle elle les consulte.</p> <p>La commission scolaire est tenue de consulter les comités d'école sur les objets suivants:</p> <p>1° le choix du personnel enseignant et du directeur d'école;</p> <p>2° le calendrier scolaire et l'année scolaire;</p> <p>3° les changements aux programmes d'études. Les comités d'école exercent, en</p>

<p>l'élève; 2° les gestes et les échanges proscrits en tout temps, quel que soit le moyen utilisé, y compris ceux ayant lieu par l'intermédiaire de médias sociaux et lors de l'utilisation du transport scolaire; 3° les sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de l'acte répréhensible. Les règles de conduite et les mesures de sécurité sont présentées aux élèves lors d'une activité de formation sur le civisme que le directeur de l'école doit organiser annuellement en collaboration avec le personnel de l'école. Elles sont également transmises aux parents de l'élève au début de l'année scolaire. [...]</p>	<p>outre, les fonctions que peut lui déléguer la commission scolaire.</p>
<p>78. Le conseil d'établissement donne son avis à la commission scolaire:</p> <p>1° sur toute question qu'elle est tenue de lui soumettre; 2° sur toute question propre à faciliter la bonne marche de l'école; 3° sur tout sujet propre à assurer une meilleure organisation des services dispensés par la commission scolaire.</p> <p>79. Le conseil d'établissement doit être consulté par la commission scolaire sur:</p> <p>1° la modification ou la révocation de l'acte d'établissement de l'école; 2° les critères de sélection du directeur de l'école; [...]</p> <p>83. Le conseil d'établissement informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité. Il rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. Il rend compte annuellement de l'évaluation</p>	<p>588. Chaque comité d'école se compose de cinq à onze membres, dont un membre ou un délégué du conseil de bande de la communauté où l'école est située. Le nombre de parents siégeant au comité d'école est fixé chaque année par une assemblée générale des parents d'élèves fréquentant les écoles concernées. Le comité doit comprendre au moins un représentant élu par les parents des élèves de chaque école concernée; si au moins six élèves de l'école résident habituellement dans une autre communauté que celle où est située l'école, le comité doit comprendre au moins un représentant élu parmi les parents de ces élèves.</p>

de la réalisation du plan de réussite. Un document expliquant le projet éducatif et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite est distribué aux parents et aux membres du personnel de l'école. Le conseil d'établissement veille à ce que ce document soit rédigé de manière claire et accessible. [...]

84. Le conseil d'établissement approuve les modalités d'application du régime pédagogique proposées par le directeur de l'école.

85. Le conseil d'établissement approuve l'orientation générale proposée par le directeur de l'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Le conseil d'établissement approuve également les conditions et modalités de l'intégration, dans les services éducatifs dispensés aux élèves, des activités ou contenus prescrits par le ministre dans les domaines généraux de formation, qui lui sont proposées par le directeur de l'école.

86. Le conseil d'établissement approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l'école en s'assurant:

1° de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre;

3° du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique.

87. Le conseil d'établissement approuve la programmation proposée par le directeur de

l'école des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur des locaux de l'école.

88. Le conseil d'établissement approuve la mise en œuvre proposée par le directeur de l'école des programmes des services complémentaires et particuliers visés par le régime pédagogique et déterminés par la commission scolaire ou prévus dans une entente conclue par cette dernière. [...]

90. Le conseil d'établissement peut organiser des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique, y compris des services d'enseignement en dehors des périodes d'enseignement pendant les jours de classe prévus au calendrier scolaire ou en dehors des jours de classe, et des services à des fins sociales, culturelles ou sportives.

Il peut aussi permettre que d'autres personnes ou organismes organisent de tels services dans les locaux de l'école.

91. Pour l'application de l'article 90, le conseil d'établissement peut, au nom de la commission scolaire et dans le cadre du budget de l'école, conclure un contrat pour la fourniture de biens ou services avec une personne ou un organisme. Il peut en outre exiger une contribution financière des utilisateurs des biens ou services offerts. Le projet d'un contrat visé au premier alinéa doit être transmis à la commission scolaire au moins 20 jours avant sa conclusion. Dans les 15 jours de sa réception, la commission scolaire peut indiquer son désaccord pour motif de non-conformité aux normes qui la régissent; à défaut, le contrat peut être conclu. [...]

93. Le conseil d'établissement approuve l'utilisation des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école proposée par le directeur de l'école, sous réserve des obligations imposées par la loi pour l'utilisation des locaux de l'école à des fins électorales et des ententes d'utilisation conclues par la commission scolaire avant la délivrance de l'acte d'établissement de l'école. [...]

Le conseil d'établissement approuve l'organisation par la commission scolaire, dans les locaux de l'école, de services qu'elle fournit à des fins culturelles, sociales, sportives, scientifiques ou communautaires. [...]

95. Le conseil d'établissement adopte le budget annuel de l'école proposé par le directeur de l'école, et le soumet à l'approbation de la commission scolaire.

Annexe 2 : Comparatifs PFEQ primaire, secondaire 1^{er} cycle et secondaire 2^e cycle

		préscolaire et primaire	secondaire 1er cycle	secondaire 2e cycle
mandat	1	Préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable.	Offrir des services éducatifs à tous les jeunes	comme au 1er cycle
	2	Concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution.	Prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers	comme au 1er cycle
	3		Les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle	Les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle
mission	1	Instruire, avec une volonté réaffirmée	Instruire dans un monde du savoir	comme au 1er cycle
	2	Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble	Socialiser dans un monde pluraliste	comme au 1er cycle
	3	Qualifier, selon des voies diverses	Qualifier dans un monde en changement	comme au 1er cycle
visées	1	Formation globale et continue	Construction d'une vision du monde	comme au 1er cycle
	2	Formation à long terme	Structuration de l'identité	comme au 1er cycle
	3	Formation ouverte sur le monde	Développement du pouvoir d'action	comme au 1er cycle

défis	1	Préparer les citoyens de demain à faire face à une collectivité pluraliste où chacun a sa place	Préparer des jeunes différents à vivre dans un monde en changement	Préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement
	2	Préparer les citoyens de demain à faire face à l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement	Accueillir des adolescents	Conjuguer des exigences divergentes
	3	Préparer les citoyens de demain à faire face à la globalisation des économies		

Annexe 3 : Images supplémentaires des œuvres



Figure 9 Peter Gnass, Nature-Culture, 1986, acier, béton et bois, 3,30 X 7,61 X 7,50 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard. Vue Nord.

Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014



Figure 10 Denis Farley, *Entre ciel et terre*, 1993, installation (photographie, verre, miroir, acier lumière), 2,36 X 0,77 X 0,62 m, école primaire Jonathan-Wilson (commission scolaire Marguerite-Bourgeois), Île-Bizard. Vue frontale.

Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014



Figure 11 Bert Moar, 2002, acrylique sur aluminium, 2,5 X 1,5 m (tableau du haut);
Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, acrylique sur aluminium, 2,5 X 1,5 m (tableau du bas);
Harry Whiskeychan et Harvey Blackned, 2002, cinq oies en branches de mélèze, 0,45 X 4,70 m;
école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie),
Waskaganish. Vue sur les fenêtres. Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014

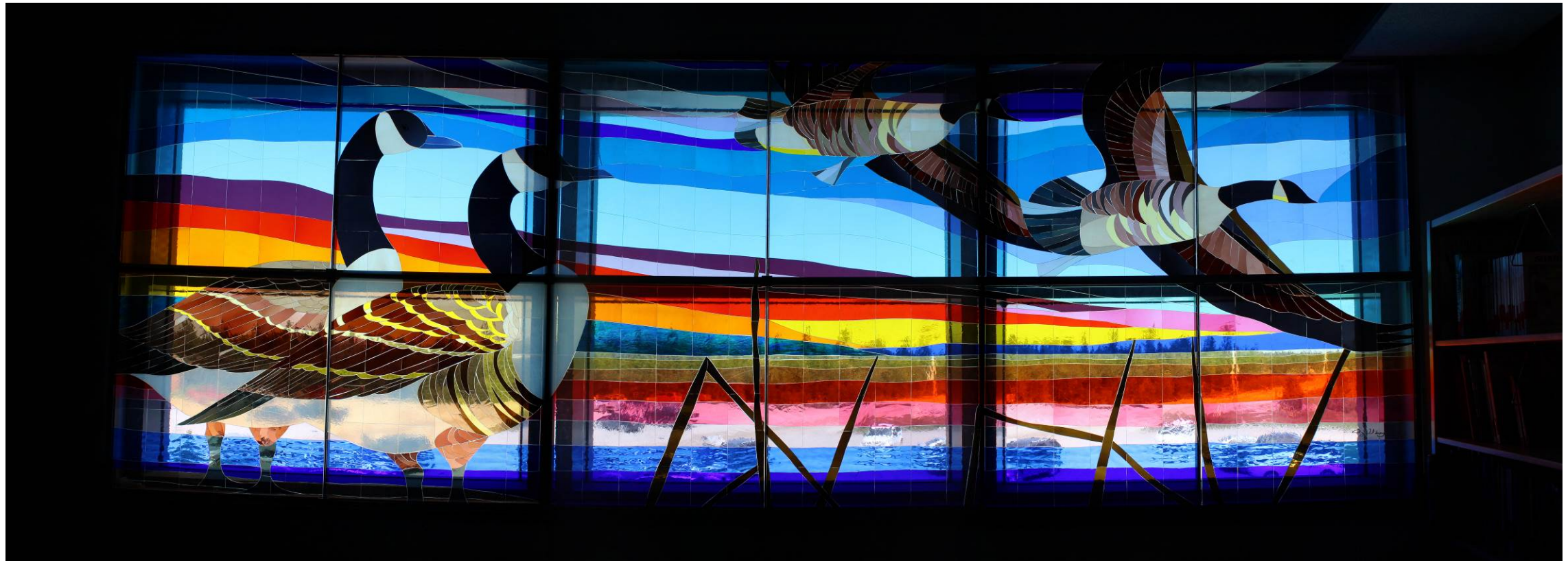


Figure 12 Jimmy Tim Whiskeychan, 2002, vitrail, 5,4 X 1,8 m, école primaire Annie Whiskeychan Memorial Elementary School (commission scolaire crie), Waskaganish. Vue panoramique.

Crédit photographique : Mathieu Boivin 2014

Annexe 4 : Documents produits par les enfants

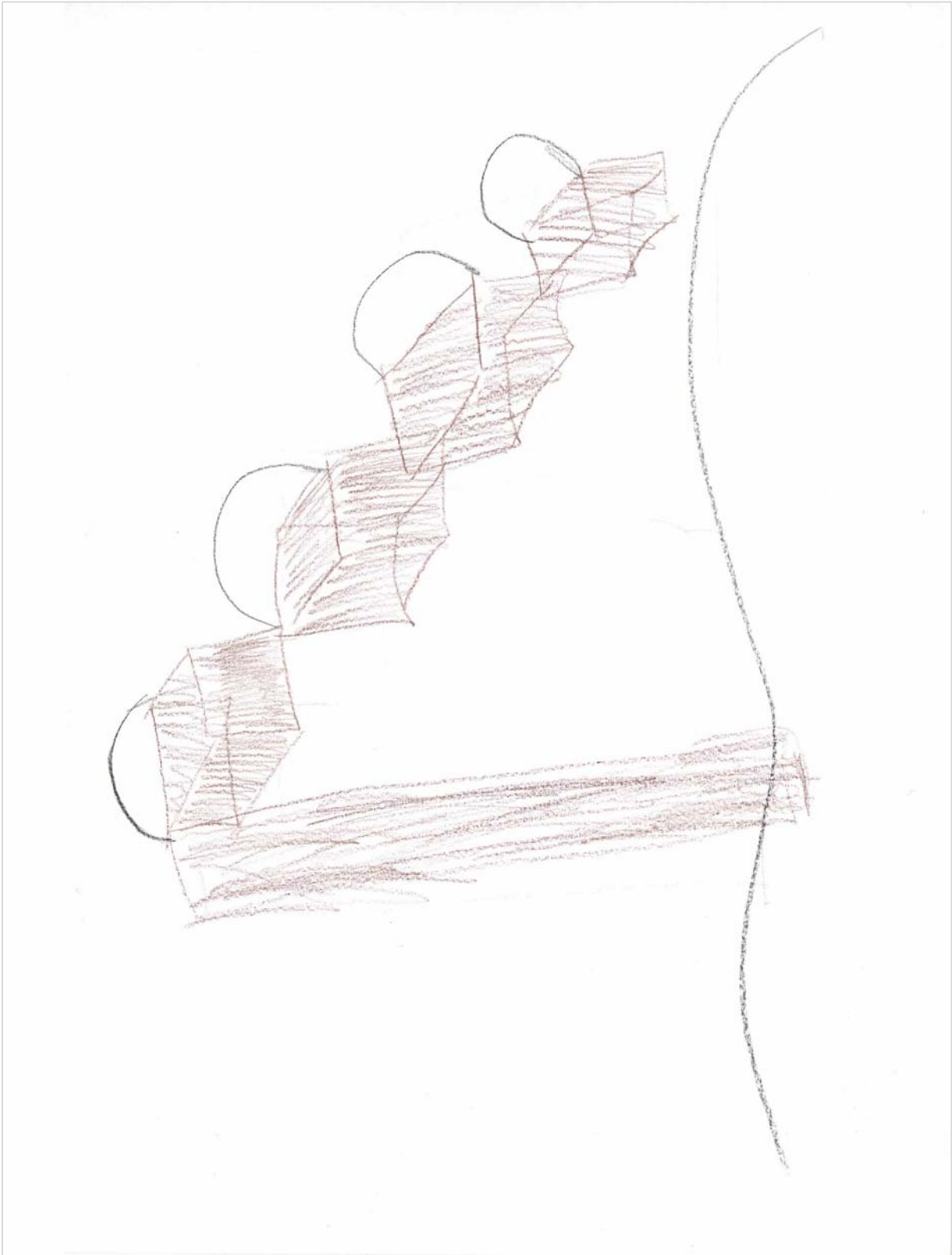


Figure 13 Document JW.Gnass.1er-B, 24 février 2015.

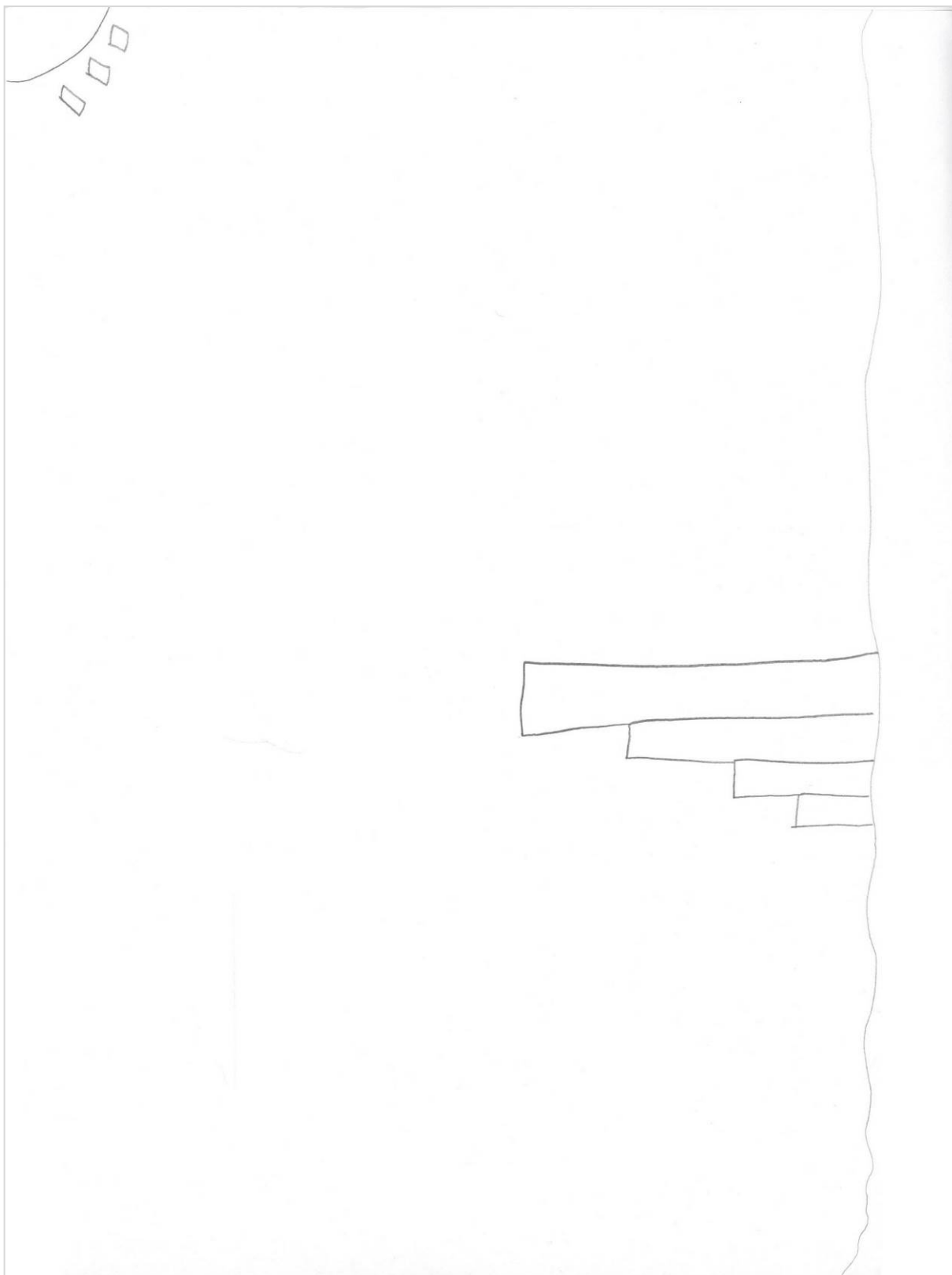


Figure 14 Document JW.Gnass. 1er-I, 24 février 2015.



Figure 15 Document JW.Gnass. 1er-J, 24 février 2015.

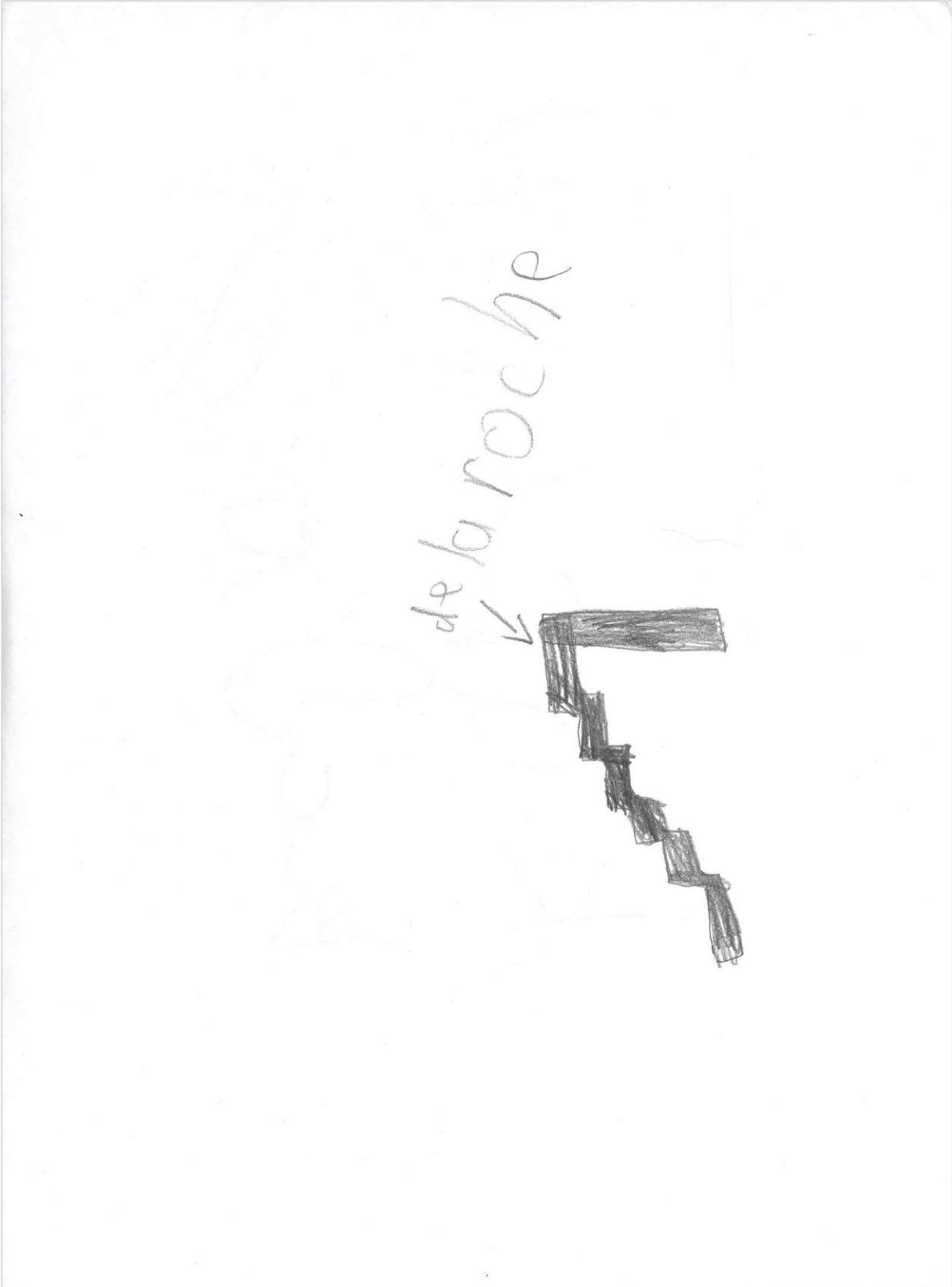


Figure 16 Document JW.Gnass.2e-H, 24 février 2015.

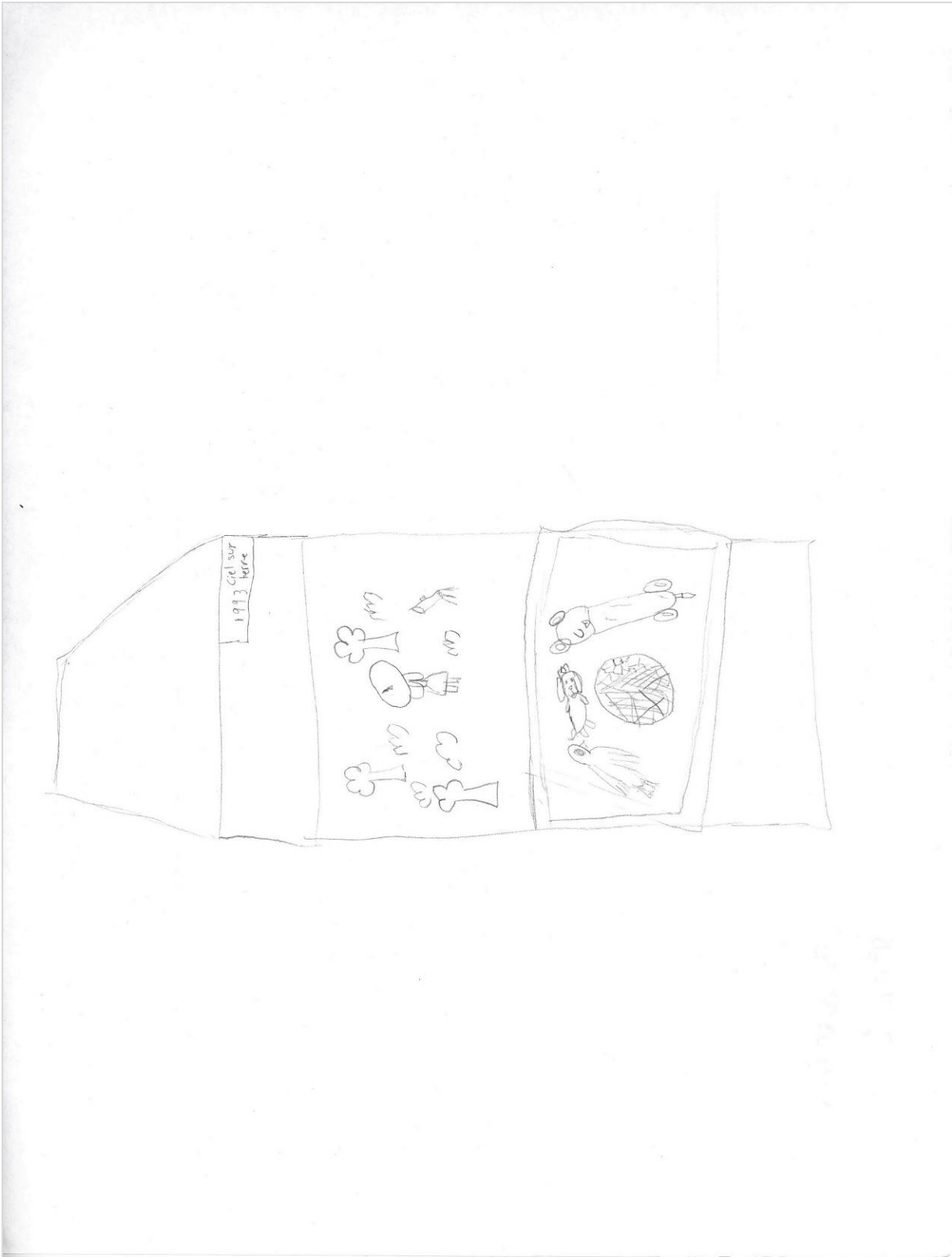


Figure 17 Document JW.Farley.Ier-B, 24 février 2015.



Figure 18 Document JW.Farley.1er-J, 24 février 2015.

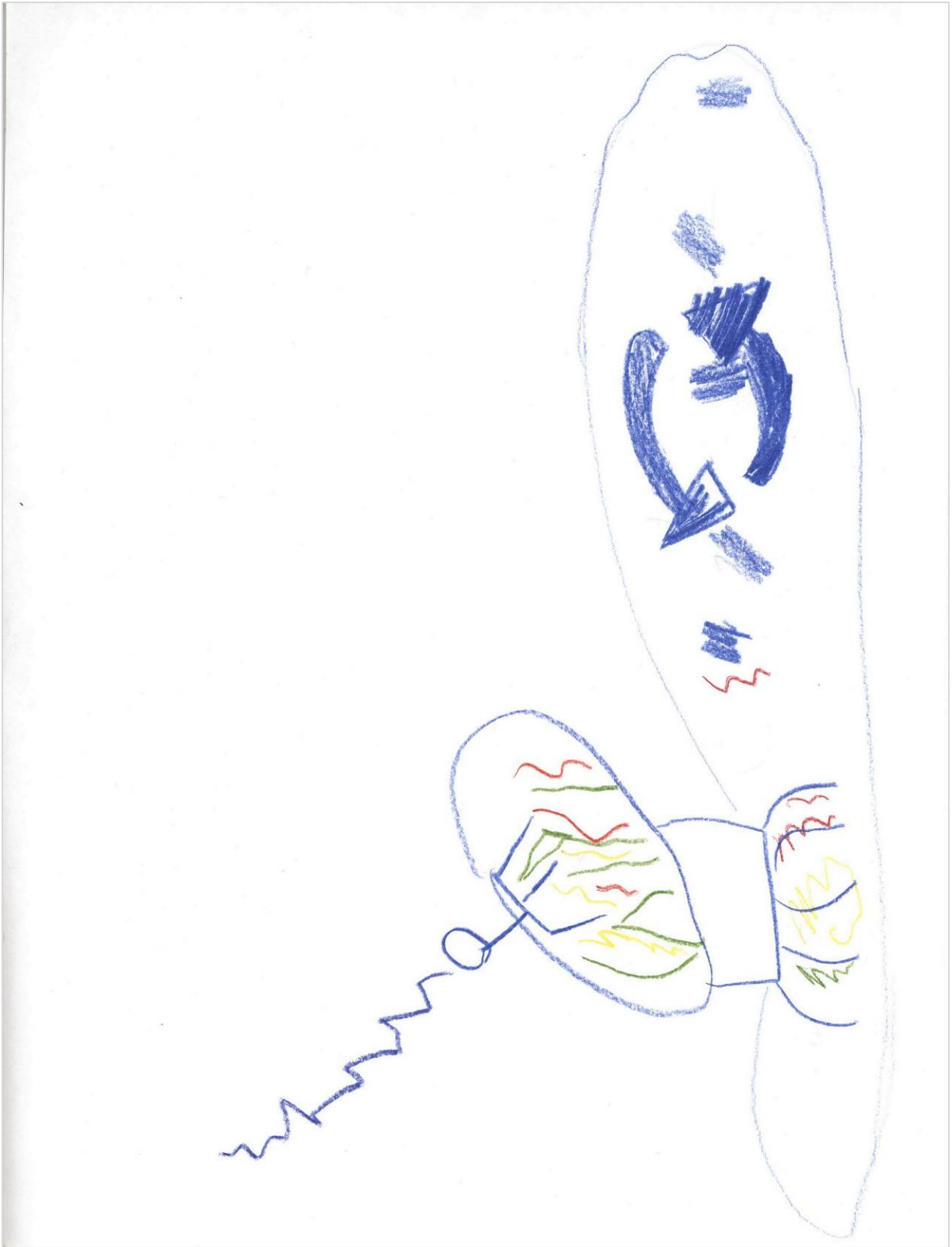


Figure 19 Document JW.Farley.Ier-L, 24 février 2015.

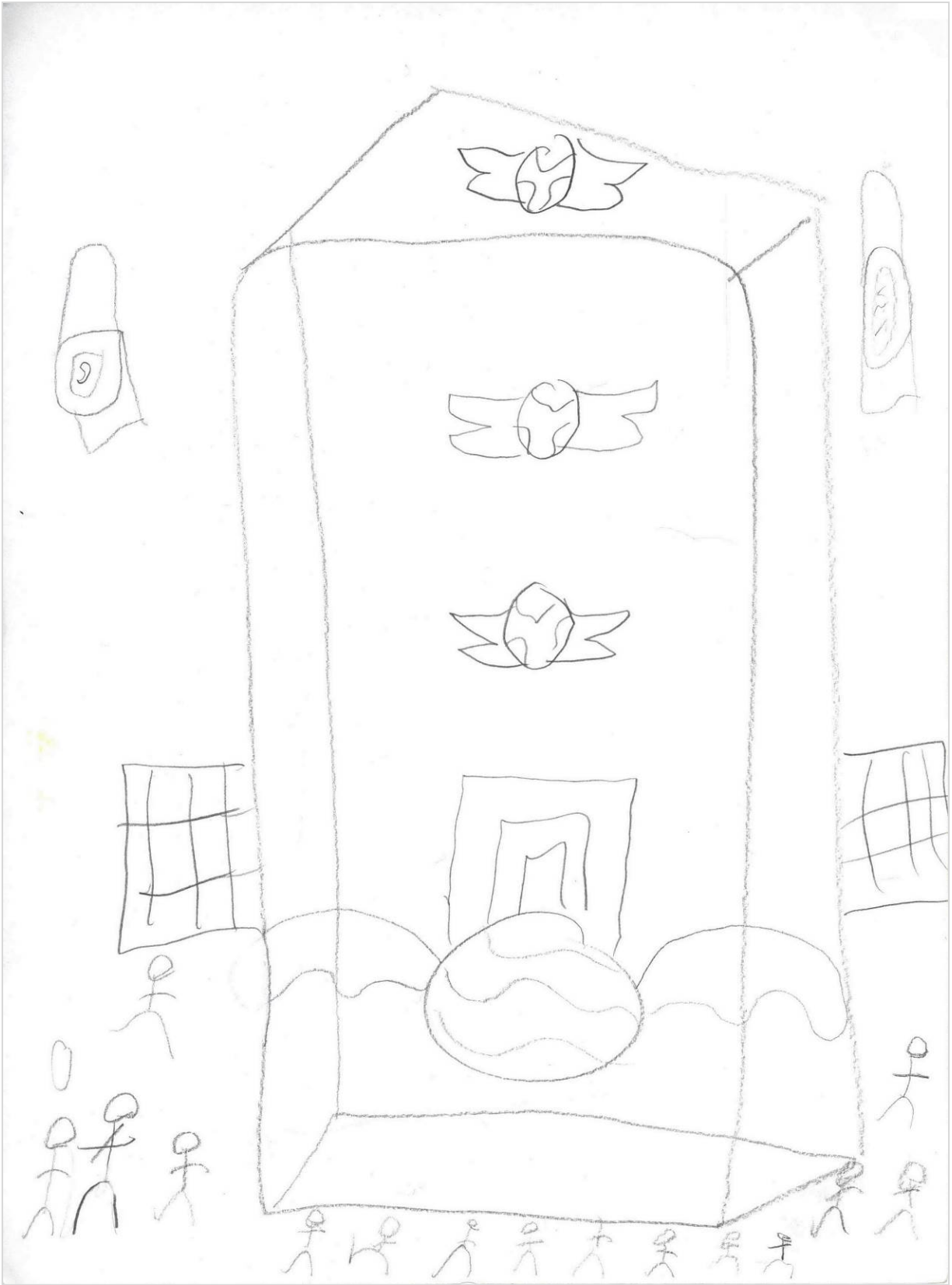


Figure 20 Document JW.Farley.2e-E, 24 février 2015.

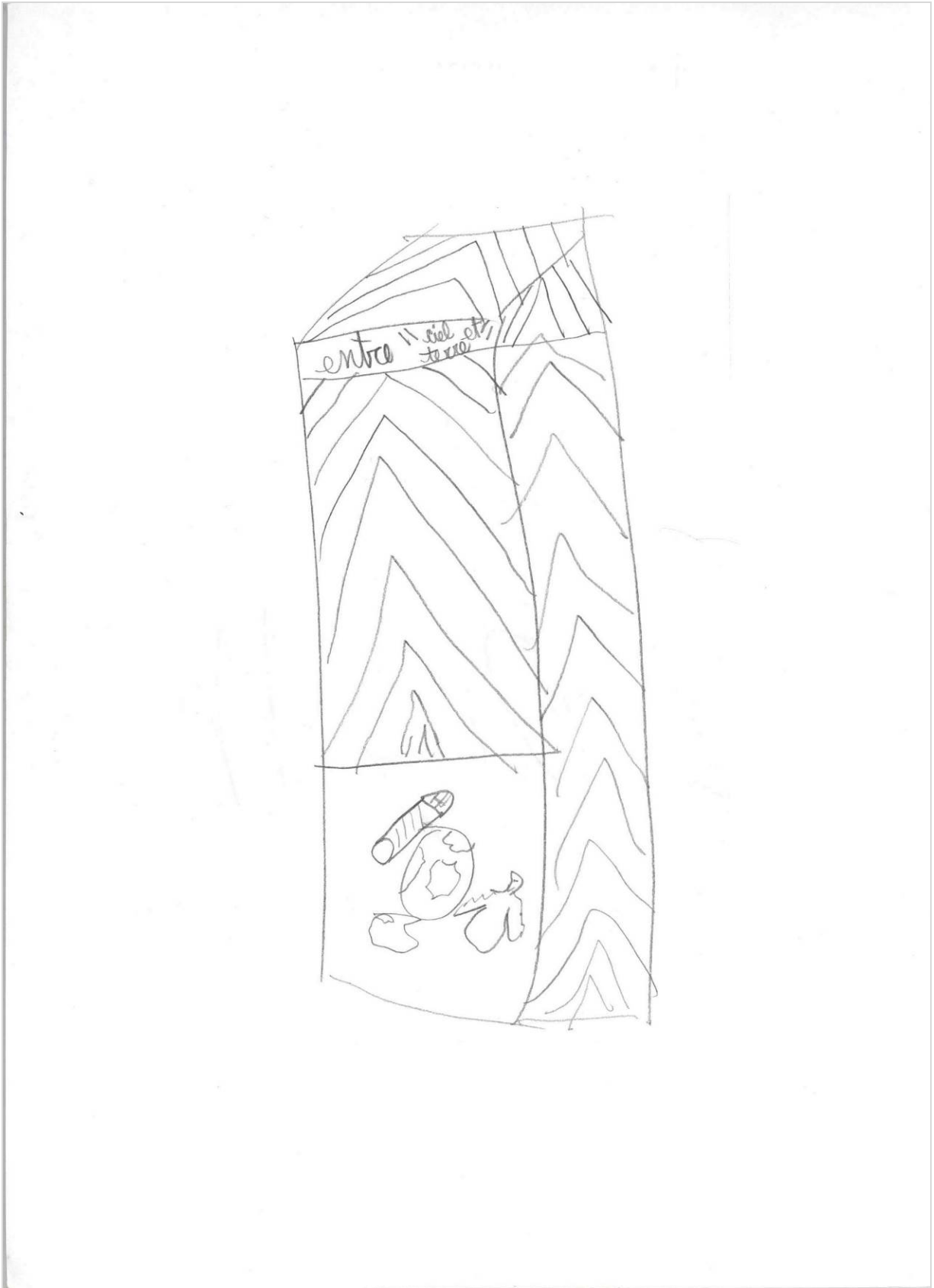


Figure 21 Document JW.Farley.2e-H, 24 février 2015.

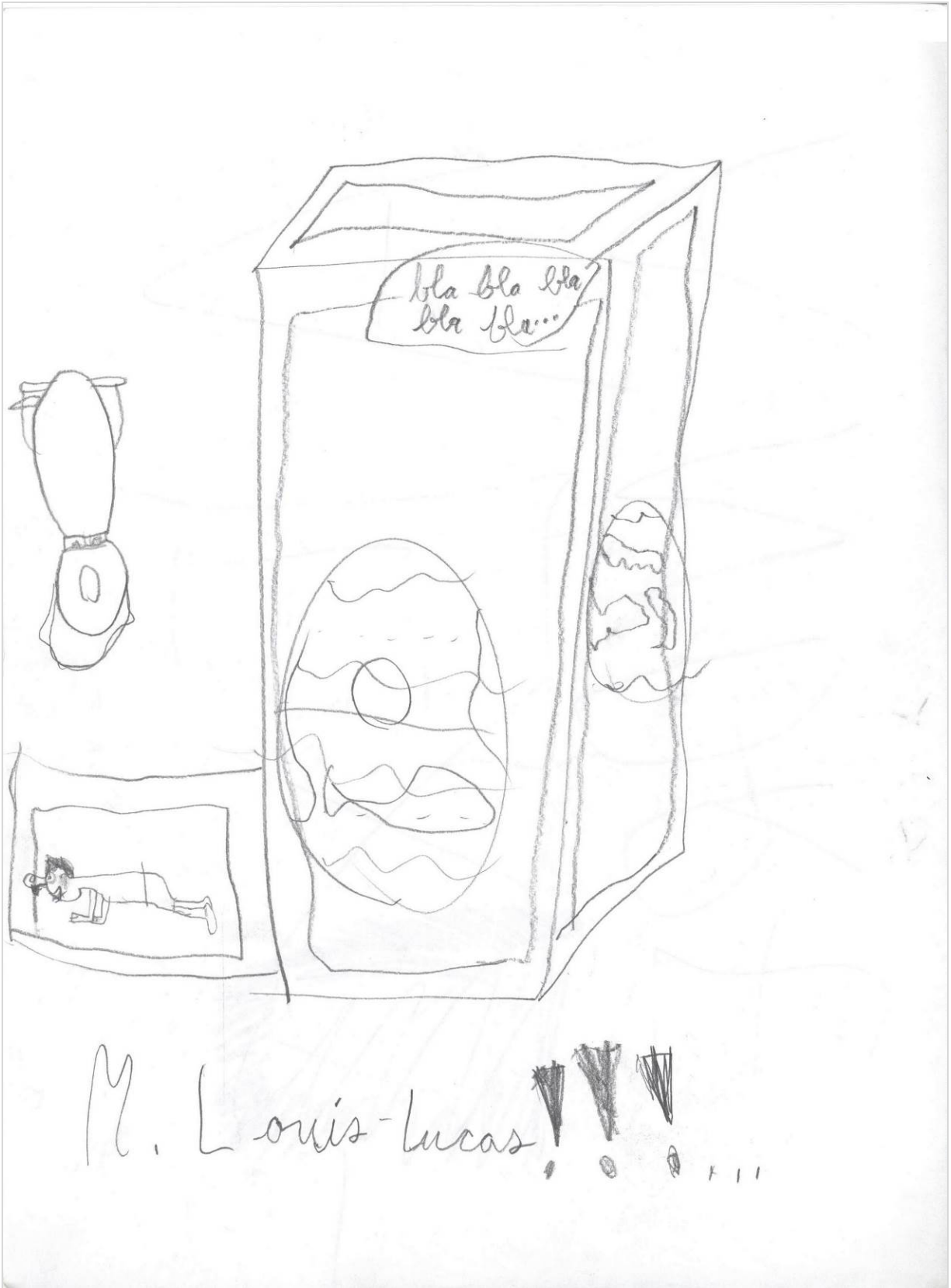


Figure 22 Document JW.Fraley.2e-B, 24 février 2015.

Name / Nom:



une outarde

Hilroy

Figure 23 Document AWM.Vitrail.1er-A, 18 mars 2015.

Nom de l'élève : _____

« Du public des écoles ou de l'aperception des enfants
L'art comme témoin post-humaniste à l'école »

ACTIVITÉ PRÉPARATOIRE

Je choisis...



Je décris ce que je vois.

Je vois lenti-Pi et l'eau et mon mama!
Je vois mon petit frère, Je vois le rouge!
Je vois Je suis mangé les poissons!

Je dessine ce que je vois.

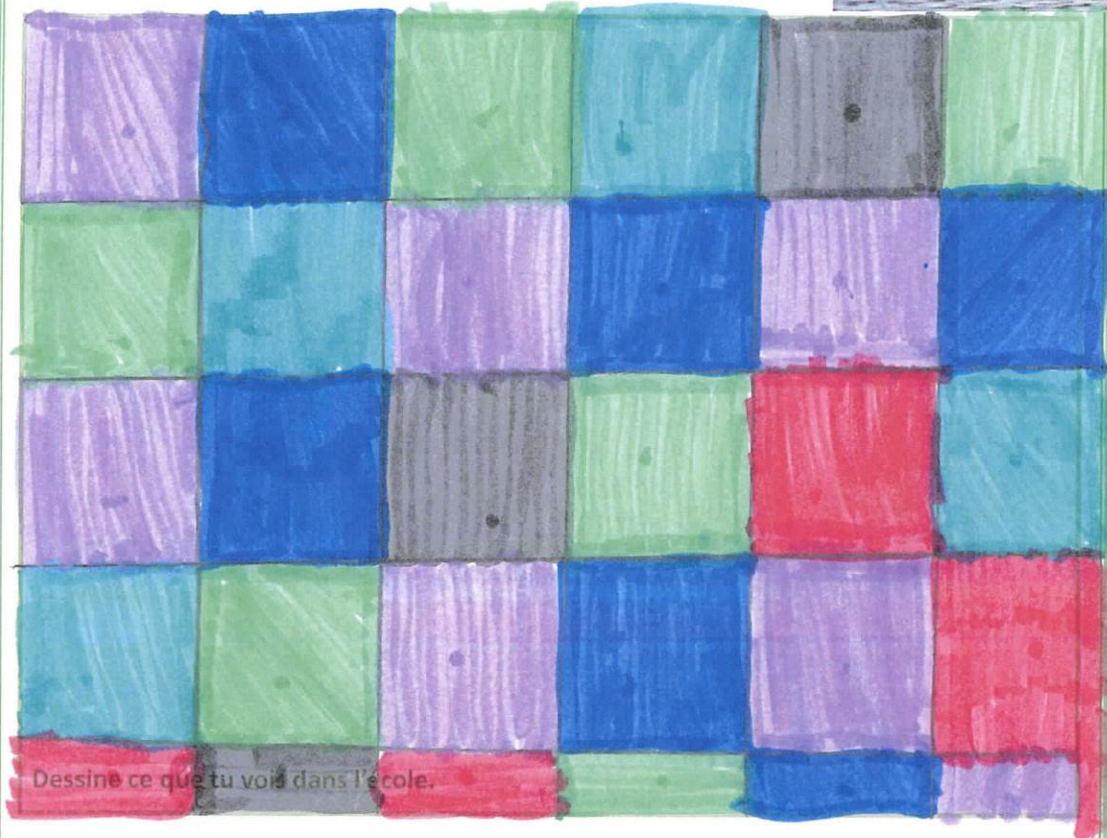


Figure 24 Document AWM.Vitrail.2e-AB, 18 mars 2015.

Nom de l'élève: _____



Les oeuvres d'art dans l'école...



Dessine ce que tu vois dans l'école.

Qu'est-ce que tu aimes de ton école?

J'aime l'école parce que est belle,
J'aime travailler dans la classe.
J'aime alai a Langue Crie.
J'aime alai a la Bibliothèque.
J'aime alai a la Éducation physique.

Figure 25 Document AWM.Vitrail.2e-BA, 18 mars 2015.

Nom de l'élève : _____

« Du public des écoles ou de l'aperception des enfants
L'art comme témoin post-humaniste à l'école »

ACTIVITÉ PRÉPARATOIRE

Je choisis...



Je décris ce que je vois.

Je vois un orignal. Je vois ^{les} outards - il allez dans vole. (ils volent dans la lune)
Je vois une lune.

Je dessine ce que je vois.

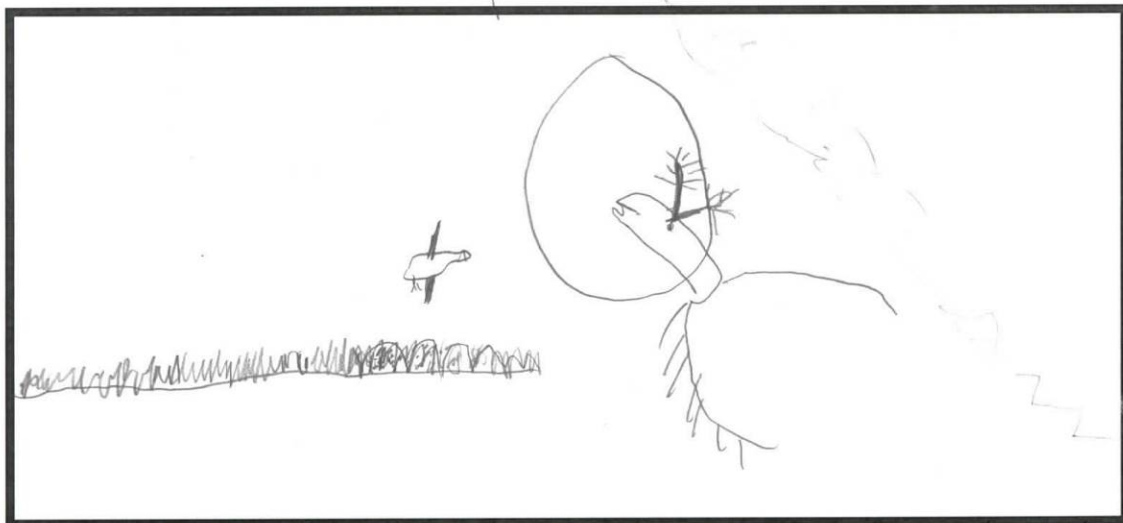


Figure 26 Document AWM.Escalier.2e-AA, 18 mars 2015.

Name / Nom: _____

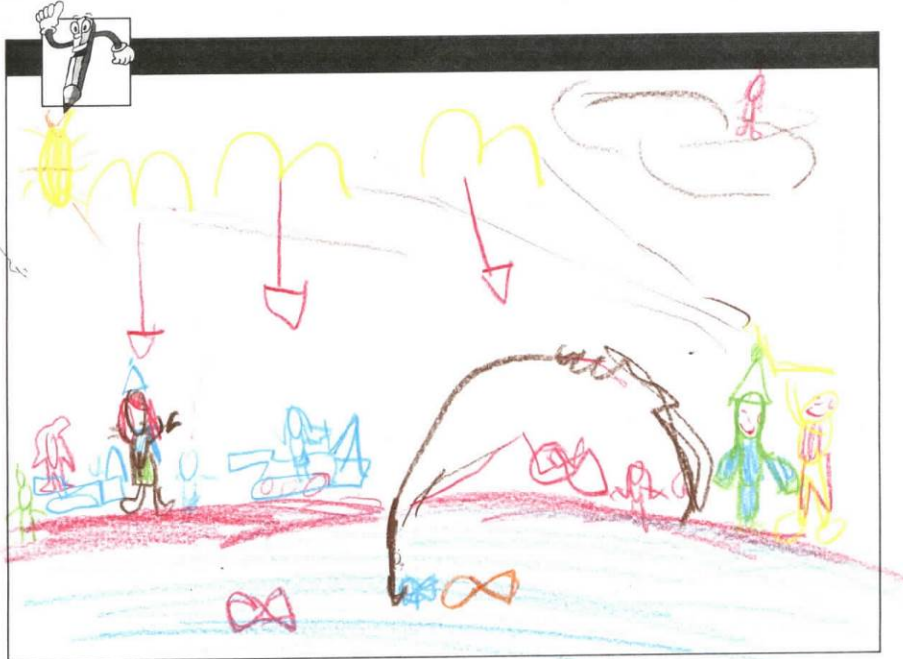


Grandmaman couple et les poissons et les

Hilroy

Figure 27 Document AWM.Agora.1er-J, 18 mars 2015.

Name / Nom : _____



GO
DÉPART

STOP
ARRÊT

un pou tard de
un poisson

Hilroy

Figure 28 Document AWM.Agora.1er-L, 18 mars 2015.

Nom de l'élève : _____

« Du public des écoles ou de l'aperception des enfants

L'art comme témoin post-humaniste à l'école »

ACTIVITÉ PRÉPARATOIRE

Je choisis...



Je décris ce que je vois.

Je vois le Ti-pi et loutardes et
les raquettes. Je vois les arbres et les poissons.
Je vois le bébé et la grand-maman. Je vois l'eau.

Je dessine ce que je vois.

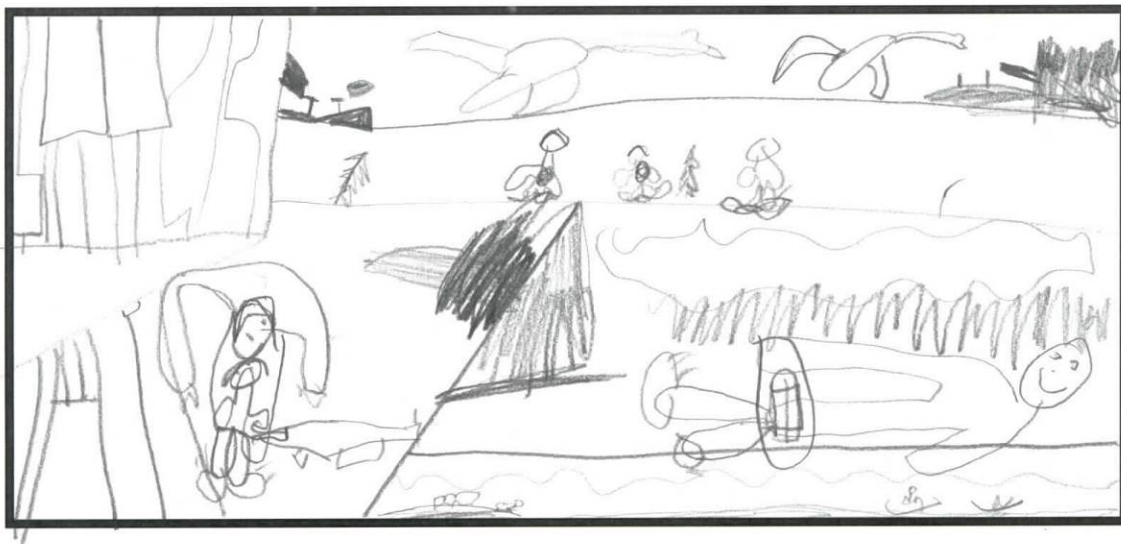


Figure 29 Document AWM.Agora.2e-AK, 18 mars 2015.

Nom de l'élève: _____

Les oeuvres d'art dans l'école...



Dessine ce que tu vois dans l'école.

Qu'est-ce que tu aimes de ton école?

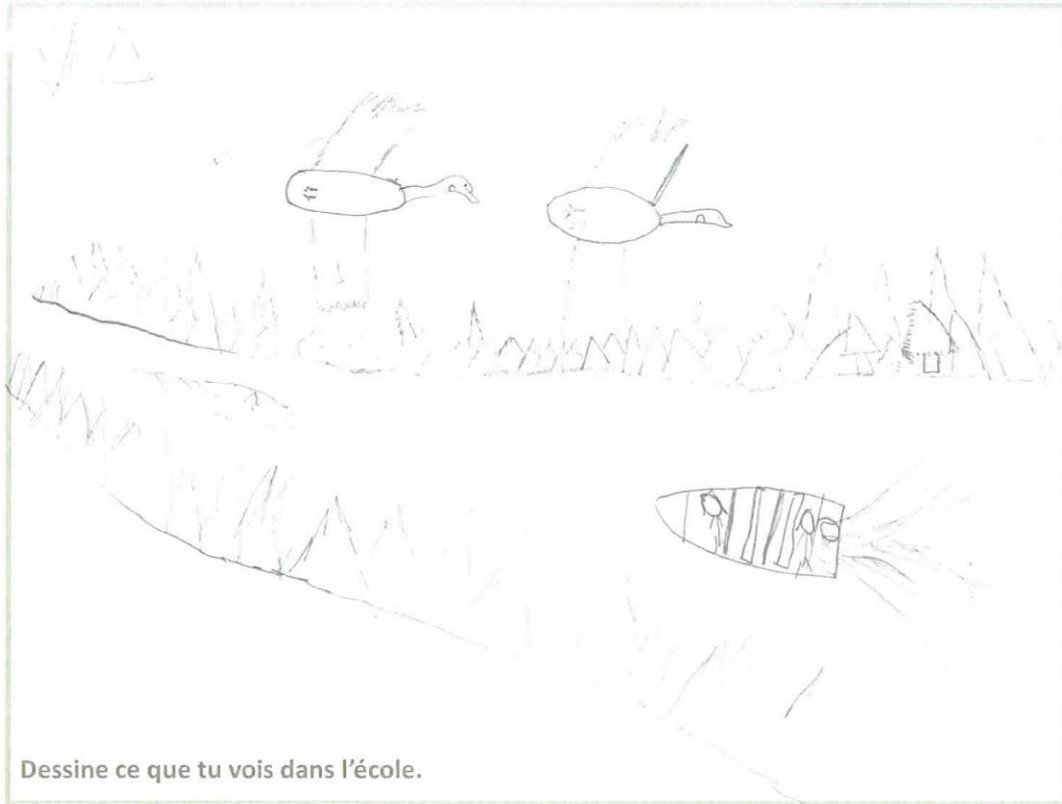
J'aime le Éducation.
J'aime culture crie.
J'aime les class.
J'aime fait au ordinateurs.
J'aime fait un Dicteé.

Figure 30 Document AWM.Agora.2e-BC, 18 mars 2015.

Nom de l'élève: _____



Les oeuvres d'art dans l'école...



Dessine ce que tu vois dans l'école.

Qu'est-ce que tu aimes de ton école?

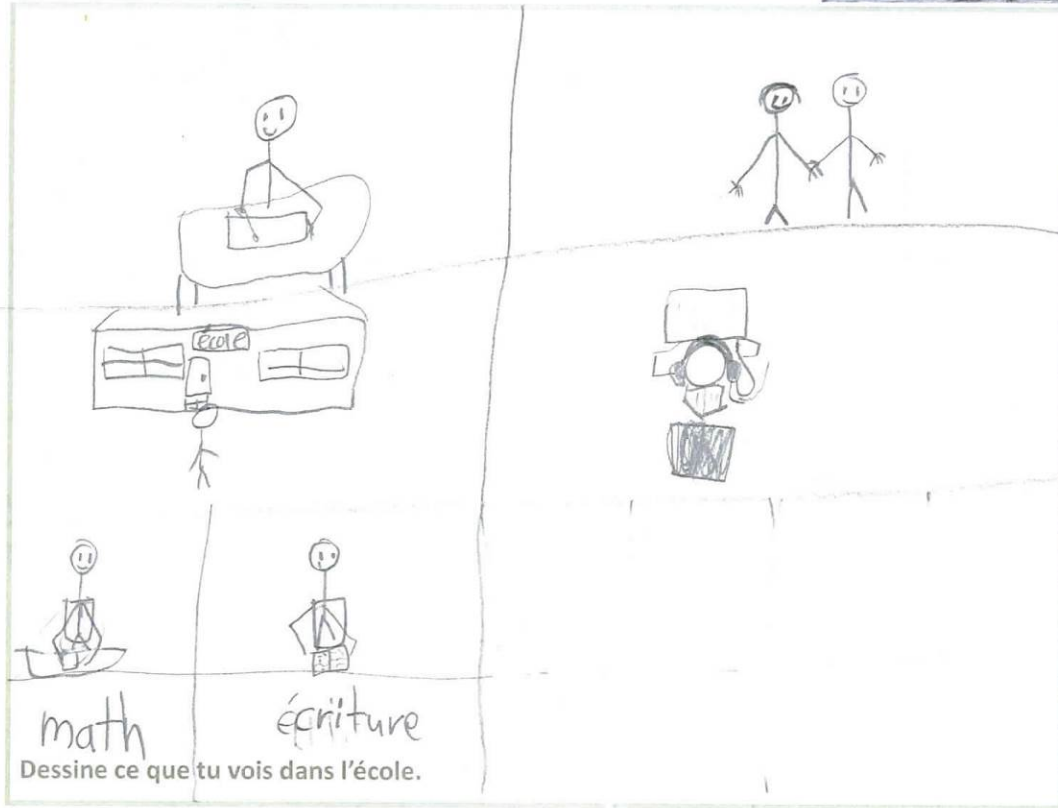
J'aime la peinture
J'aime regarder la peinture

Figure 31 Document AWM.Agora.2e-BE, 18 mars 2015.

Nom de l'élève: _____



Les oeuvres d'art dans l'école...



Qu'est-ce que tu aimes de ton école?

J'aime la peinture.

J'aime mon amoureuse.

J'aime mon école.

J'aime de écouter la lecture.

J'aime fait beaucoup les choses.

Figure 32 Document AWM.Agora.2e-BH, 18 mars 2015.