

Encounters in Theory and History of Education
Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation
Encuentros en Teoría e Historia de la Educación



L'Appréciation des images en arts plastiques dans les programmes scolaires brésiliens et québécois
The Appreciation of Images in Visual Arts in the Brazilian and Québécois School Curricula
La apreciación de las imágenes en las artes visuales en los programas escolares brasileños y quebequenses

Myriam Lemonchois  and Leticia Francez 

Volume 25, Number 1, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116843ar>
DOI: <https://doi.org/10.24908/encounters.v25i0.16921>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, Queen's University

ISSN

2560-8371 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lemonchois, M. & Francez, L. (2024). L'Appréciation des images en arts plastiques dans les programmes scolaires brésiliens et québécois. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation / Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 25(1), 308–327. <https://doi.org/10.24908/encounters.v25i0.16921>

Article abstract

In Quebec and Brazil, appreciation is now recognized as an essential skill for leading students to judge the images that invade spaces, particularly digital ones. In recent decades, the importance given to appreciation has contributed to the recognition of the visual arts as a school discipline in its own right. However, recently and in these two countries, educational programs have adopted another posture, one that, in our opinion, endangers artistic teaching in schools. The appreciation in visual arts is a recent addition to the programs and its treatment reveals changes recently adopted by education which go against research in arts education. To support our remarks, we propose to analyze the appreciation in visual arts, in school programs in Quebec and Brazil.

© Myriam Lemonchois and Leticia Francez, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'Appréciation des images en arts plastiques dans les programmes scolaires brésiliens et québécois

Myriam Lemonchois
Université de Montréal

Letícia Francez
Université d'État de Santa Catarina

Résumé

Au Québec et au Brésil, l'appréciation est désormais reconnue essentielle face aux images qui envahissent les espaces, en particulier les espaces numériques. Au cours des dernières décennies, l'importance accordée à l'appréciation des images a contribué à la reconnaissance des arts plastiques comme une discipline scolaire à part entière. Cependant, depuis peu et dans les deux pays, les programmes éducatifs adoptent une autre position, et celle-ci, à notre avis, met en danger l'enseignement des arts dans les écoles. L'appréciation des images est un ajout récent à ces programmes et son traitement y révèle des changements récents opérés par l'éducation, changements qui vont à l'encontre des recherches dans l'enseignement des arts. Pour appuyer nos propos, nous analysons l'appréciation en arts plastiques dans les écoles au Québec et au Brésil.

Mots-clés : enseignements des arts plastiques, appréciation des images, programmes scolaires, Brésil, Québec, DBAE

The Appreciation of Images in Visual Arts in the Brazilian and Québécois School Curricula

In Quebec and Brazil, appreciation is now recognized as an essential skill for leading students to judge the images that invade spaces, particularly digital ones. In recent decades, the importance given to appreciation has contributed to the recognition of the visual arts as a school discipline in its own right. However, recently and in these two countries, educational programs have adopted another posture, one that, in our opinion, endangers artistic teaching in schools. The appreciation in visual arts is a recent addition to the programs and its treatment reveals changes recently adopted by education which go against research in arts education. To support our remarks, we propose to analyze the appreciation in visual arts, in school programs in Quebec and Brazil.

Keywords: visual arts education, appreciation, curriculum, Brazil, Québec, DBAE

La apreciación de las imágenes en las artes visuales en los programas escolares brasileños y quebequenses

Resumen

En Quebec y Brasil, la habilidad de “apreciar” ahora se reconoce como esencial para llevar a los estudiantes a juzgar las imágenes que invaden los espacios, particularmente los digitales. En las últimas décadas, la importancia otorgada a la apreciación ha contribuido al reconocimiento de las artes visuales como una disciplina escolar por derecho propio. Sin embargo, recientemente y en estos dos países, los programas educativos han adoptado otra postura y, en nuestra opinión, ponen en peligro la enseñanza artística en las escuelas. La apreciación es una incorporación reciente a los programas y su tratamiento revela cambios recientemente adoptados por la educación que van en contra de la investigación en educación artística. Para sustentar nuestras observaciones, proponemos analizar la apreciación en las artes visuales, en los programas escolares de Quebec y Brasil.

Palabras clave: enseñanza de las artes visuales, apreciación, programas escolares, Brasil, Quebec, DBAE

Introduction

Un peu partout à travers le monde, le 21^{ème} siècle démontre un grand intérêt pour les arts et la culture (Paquin *et al.*, 2019). Au Québec et au Brésil, l'intérêt pour les arts et la culture se manifeste par une reconnaissance des arts plastiques en tant que discipline scolaire à part entière, et, par conséquent, il invite à inclure dans les enseignements artistiques, en complémentarité avec la création, l'appréciation des oeuvres d'art, des images, des objets et des environnements.

Commented [ML1]: Correction effectuée,

Dans les milieux scolaires, jusqu'à récemment, l'appréciation des oeuvres d'art était réservée aux élèves plus âgés, les plus jeunes amenés spontanément à s'exprimer devant n'importe quelle image (Efland, 1988). Traditionnellement, l'appréciation des oeuvres d'art n'a pas eu de place dans les écoles, celle-ci ayant été réservée aux élèves ayant fini leur scolarité obligatoire et qui restent scolarisés afin d'acquérir un niveau supérieur de qualification leur donnant accès à des postes de pouvoir. L'histoire de l'appréciation des arts est intimement liée à l'histoire de la démocratisation des sociétés par l'éducation.

Dans un souci démocratique, le 21^{ème} siècle est marqué par un renouveau d'intérêt pour les arts à l'école ; par conséquent, l'appréciation est désormais reconnue essentielle pour amener les élèves à apprécier les oeuvres d'art, mais aussi les nombreux images et objets de la vie quotidienne, en particulier les images envahissant les espaces numériques. Nous constatons qu'au cours des dernières décennies, les recherches en enseignement des arts accordent de plus en plus d'importance à l'appréciation (Efland, 2005). L'apprentissage de l'appréciation est un ajout récent aux programmes, sa définition étant symptomatique des changements de paradigme dans l'éducation.

Depuis peu, les prescriptions de l'éducation ont adopté un nouveau paradigme qui dissocie l'appréciation de la création artistique et la remplace par la pensée critique, une compétence transversale, identique dans toutes les disciplines. Ce nouveau paradigme définit de nouveaux objectifs généraux à l'éducation, où l'appréciation des images est dissociée du domaine des arts, en réduisant les arts à un domaine d'activités englobés dans les langues. Selon nous, ce changement de paradigme met en danger l'enseignement des arts dans les écoles.

La rencontre des deux auteures de cet article est à l'origine de cette hypothèse. Dans le cadre de son doctorat en didactique des arts plastiques portant sur l'appréciation des images du quotidien en arts plastiques au Québec et au Brésil, L. Francez, étudiante à l'Université d'État de Santa Catarina (Brésil), a effectué un stage de recherche de six mois, grâce à une subvention fédérale, à l'Université de Montréal, sous la direction de M. Lemonchois.

Dans cet article, nous proposons d'analyser l'appréciation des images dans les écoles au Québec et au Brésil pour justifier notre hypothèse. L'analyse des documents de programmes en Amérique du nord et du sud permet de faire deux constats : 1)

depuis le milieu des années 1990, il y a un désir de rapprocher du monde des arts les enseignements artistiques dans les écoles primaires et secondaires, un désir qui s'appuie sur des références scientifiques issues du mouvement américain appelé DBAE, « Discipline-Based-Art-Education » (Getty Center for Education in the Arts, 1985), un mouvement qui favorise une approche disciplinaire de l'enseignement des arts ; 2) depuis quelques années, on trouve le même paradigme dans les documents de programme, un paradigme basé sur l'idée que les arts sont un domaine d'activités inclus dans les langues, et non une discipline à part entière.

Avant d'exposer l'analyse des documents brésiliens et québécois, nous devons d'abord souligner l'importance accordée à l'appréciation des images, grâce au DBAE, afin de reconnaître les arts comme des discipline à part entière (Getty Center for Education in the Arts, 1985).

L'appréciation des images en arts plastiques

L'histoire de l'art a ses origines dans la Renaissance, au 15^{ème} siècle, en séparant « création » et « appréciation » ; en distinguant, d'un côté, la formation pratique des artistes par des artistes et, de l'autre, leur formation théorique par des historiens de l'art. La séparation entre création et appréciation amène à concevoir l'appréciation selon les principes énoncés par des théoriciens et dissociés des pratiques de création.

Au 15^{ème} siècle, les historiens de l'art proposaient pour apprécier une œuvre, de connaître la vie de son auteur via son « hagiographie », qui démontrait le don divin reçu par l'artiste, son inspiration artistique (Baxandall, 1990). Depuis, d'autres approches d'appréciation des images ont été développées en histoire de l'art, telles les approches sémiotiques qui proposent, pour donner du sens à une œuvre, d'en analyser les éléments de contenu (les couleurs ou la représentation de l'espace, par exemple) et/ou les éléments socio-culturels (le style de l'artiste, le contexte artistique de l'œuvre, etc.). Dans les milieux scolaires, l'appréciation des œuvres d'art est associée à l'apport de connaissances en histoire de l'art, et elle est restée longtemps réservée aux élèves plus âgés, les plus jeunes amenés spontanément à s'exprimer devant n'importe quelle image (Efland, 1988).

Aux États-Unis, au cours des années 1980, le DBAE demande de rapprocher l'enseignement des arts plastiques du monde de l'art, sans dissocier de celui-ci la production artistique, la critique, l'histoire de l'art et la philosophie esthétique (Getty Center for Education in the Arts, 1985). Le DBAE accorde de l'importance à l'appréciation artistique et a généré des débats face à la nouveauté de sa proposition (Efland, 1988, 2005). Ses premiers documents proposaient une approche jugée trop « formaliste » ; les chercheurs du DBAE ont répondu aux critiques en adaptant leurs recherches (Efland, 2005). Le DBAE a assuré sa survie grâce à la force de sa proposition de rapprocher l'enseignement des arts du monde des arts (Efland, 2005). Le DBAE rassemble des chercheurs en didactique des arts plastiques autour d'un même principe.

Plus qu'une approche, c'est un mouvement qui propose un nouveau cadre épistémologique pour l'enseignement des arts, la formation et la recherche en enseignement des arts.

Le DBAE est apparu aux États-Unis au début des années 1980, en réaction à la réforme de l'éducation qui appelait à un retour aux disciplines fondamentales : les langues et les sciences (Efland, 1988). La réforme adopte les principes d'un mouvement nommé « Back to Basics », un mouvement qui prône un retour aux fondamentaux, mais en excluant les enseignements artistiques (Efland, 1988, 2005). Le rapport de la commission chargée de réformer l'éducation, *Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), affirme que l'objectif de la réforme est de répondre aux risques encourus par l'économie américaine face à la montée en puissance du Japon. En 1982, le Getty Center for Education in the Arts, le département d'éducation du musée J. P. Getty à Los Angeles, réagit et forme un comité pour concevoir les enseignements artistiques comme une discipline, sans tenir compte de la réforme en cours. Ce comité est constitué de professionnels du monde des arts, des artistes et des acteurs dans les organismes culturels, et de professionnels issus de l'éducation, des enseignants spécialisés en arts plastiques (Efland, 1988).

De 1982 à 1985, le comité du Getty Center for Education in the Arts est dirigé par W. Dwaine Greer, qui publie en 1984 un article intitulé « Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study », où pour la première fois le DBAE est nommé (Efland, 1988). L'article de Greer (1984) reprend la proposition énoncée auparavant par d'autres chercheurs en didactique des arts, tels Barkan (1952) et Eisner (1965) : rapprocher l'enseignement des arts du monde des arts. Le comité s'inspire de l'article de Greer (1984) et déploie sa proposition dans un rapport largement diffusé, *Beyond Creating : The Place for Art in America's Schools* (Getty Center for Education in the Arts, 1985). Ce rapport s'appuie sur les travaux de Dewey (2010), qui définissent la relation à l'art comme étant une pensée en action face à des défis posés par l'environnement. Le DBAE propose en enseignement des arts « un équilibre entre l'acquisition de connaissances des contextes et des théories de l'art, et le développement d'habiletés à le créer et l'apprécier. Un même cadre théorique comportant la production artistique, l'histoire, la critique et l'esthétique y est proposé pour guider l'enseignement des arts à l'école » (Lord, 1998, 595). Concevoir les arts comme une discipline scolaire à part entière implique une réunion étroite de création et d'appréciation, faisant appel au même cadre théorique, au même paradigme pour définir la création et l'appréciation.

La proposition du DBAE d'inclure l'appréciation dans l'enseignement des arts a rencontré l'opposition des chercheurs prescrivant une approche culturelle qui associe « culture » et « civilisation » (Efland, 1988, 2005). L'approche culturelle de l'enseignement des arts donne une définition « générique » des arts : les arts sont définis comme des « éléments de culture » englobés dans les langues (Efland, 1988 ;

Commented [MOU2]: Not "Basics"? Please verify.

Commented [ML3R2]: La correction est faite

2005). L'approche culturelle associe aux enseignements artistiques que des situations de création, et prescrit le développement de la pensée critique pour l'appréciation des images, une compétence transversale identique dans toutes les disciplines et qui par conséquent ne relèvent pas des arts. L'approche culturelle s'oppose au Getty Center for Education in the Arts (1985), qui propose de concevoir l'appréciation comme une situation d'apprentissages artistiques : des apprentissages issus de l'histoire de l'art, telles que ses méthodes d'appréciation ; des apprentissages issus de la littérature consacrée à la critique d'art, telles que ses identifications de la valeur artistique des oeuvres et des images ; et des apprentissages issus de la philosophie esthétique, pour réfléchir à la définition de l'art. Malgré les oppositions des tenants d'une approche culturaliste, le DBAE a eu une grande influence sur l'enseignement des arts non seulement aux États-Unis (Efland, 2005) mais aussi au Brésil et au Québec.

Au Brésil, le DBAE a inspiré les chercheurs en didactique des arts, telle Ana Mae Barbosa, qui a contribué à reconnaître les arts en tant que discipline d'enseignement à part entière en créant, au début des années 1980, un doctorat en enseignement des arts au sein de la faculté des arts à l'Université de São Paulo (Sant'Anna *et al.*, 2022). Au Québec, la recherche en enseignement des arts se développe au début des années 1990 (Lemerise, 1995), un peu plus tard qu'au Brésil ; cependant le DBAE fait l'objet de recherche dès le début des années 1990, par exemple avec C. Taran (1996), qui y consacre sa recherche doctorale à l'Université McGill.

Au Brésil, le DBAE a eu des impacts sur les programmes dans les écoles primaires et secondaires, lors de la réforme des programmes en 1997 (Ministère de l'éducation du Brésil, 1997). En arts plastiques, les programmes ont repris les travaux d'Ana Mae Barbosa, en associant étroitement création et appréciation. De même qu'au Brésil, au Québec, le DBAE a eu des impacts lors de la refonte des programmes au début des années 2000, avec l'insertion dans les programmes d'enseignement en arts, de la compétence « Apprécier des oeuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » (Ministère de l'éducation du Québec, 2006). Dans les programmes d'arts plastiques, l'appréciation est articulée à la création de manière complémentaire, et répond à des attentes démocratiques : mieux insérer les arts dans l'éducation de tous les individus et partout, **une volonté** au Québec mais aussi au Brésil.

La fin du 20^{ème} siècle est marquée par un intérêt explicite pour le développement des arts et par conséquent pour la reconnaissance des arts plastiques comme une discipline d'enseignement à part entière. De nos jours, les enseignements artistiques sont jugés essentiels ; le développement de la démocratie est étroitement associé au développement de compétences artistiques par tous. Cependant les documents de programme éducatif, publiés récemment par les ministères de l'éducation brésilien (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) et québécois (Ministère de l'éducation du Québec, 2020), adoptent une approche culturelle où les arts ne sont pas considérés

Commented [MOU4]: I'm unsure of your usage here.

Commented [ML5R4]: Le terme "volonté" est utilisé, en français dans ce cas

comme une discipline mais plutôt comme un ensemble d'activités de création. L'approche culturelle est opposée aux prescriptions du DBAE, selon Efland (1988, 2005). Un retour sur les documents de programme éducatif au Brésil et au Québec permet de comprendre leurs avancées démocratiques de l'éducation artistique et, en lisant leur dernière version, ce que nous considérons comme des reculs démocratiques.

L'appréciation dans les programmes d'enseignement des arts au Brésil

Le développement de l'appréciation en arts plastiques est une prescription relativement récente au Brésil. L'enseignement des arts devient obligatoire dans les écoles brésiliennes pour la première fois en 1971. Cependant, dans les années 1970-1980, l'art n'est pas considéré comme un domaine d'apprentissages disciplinaires, mais comme un milieu favorable à des activités éducatives : des activités ludiques et récréatives, pas des situations d'apprentissages artistiques (Barbosa, 2012). On ne trouve pas le mot « appréciation » dans les programmes scolaires brésiliens des années 1970-1980. A cette époque, l'art est associé à un langage, un moyen de communication qui amène l'élève à exprimer son authenticité ; par conséquent, dans les écoles, l'élève est encouragé à s'exprimer spontanément devant une image, et on recommande aux enseignants d'éviter de montrer des oeuvres d'art en classe, pour éviter aux élèves de les copier afin de ne pas nuire au développement de leur créativité (Barbosa, 2011).

Dans les années 1980, influencés par le DBAE, les chercheurs brésiliens en enseignement des arts se rapprochent du domaine des arts et favorisent sa reconnaissance comme une discipline dans le curriculum brésilien, au même titre que les autres disciplines. Les chercheurs en enseignement des arts étudient l'appréciation en arts plastiques ; dans leurs recherches, le mot « lecture » est le plus souvent utilisé, en englobant le sens des termes « appréciation, jouissance, perception, réception, accès, appréhension, compréhension, attribution de sens » (Rossi, 2009, 16). Dans les recherches, la richesse et la diversité des termes associés à l'appréciation révèlent la diversité des finalités et des méthodes pédagogiques étudiées pour son enseignement.

En 1996, la nouvelle loi relative à l'éducation établit l'enseignement des arts comme une discipline, non plus comme un ensemble d'activités ; des apprentissages sont attendus en enseignement des arts, non seulement pour la création mais aussi pour l'appréciation. En 1997, le programme scolaire *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Paramètres Nationaux des Curriculums, PCN) (Ministère de l'éducation du Brésil, 1997) prescrit des savoirs essentiels en arts et demande que l'élève soit amené à apprécier sa réalisation, celles de ses camarades et, plus largement, « la production historique et sociale dans sa diversité » (Ministère de l'éducation du Brésil, 1997, 41). En 2013, les orientations du programme de formation brésilien (Ministère de l'éducation du Brésil, 2013) reprennent les prescriptions du PCN (Ministère de l'éducation du Brésil,

1997) en définissant en enseignement des arts, trois axes directeurs inspirés des recherches de Barbosa (2011) : la réflexion, la création et la jouissance. L'appréciation est définie selon deux termes, « réflexion » et « jouissance » : l'objectif est d'amener l'élève à exercer un jugement critique et un jugement esthétique, non seulement sur des œuvres d'art, mais aussi sur tout type de production visuelle en 2D ou 3D.

Au Brésil, de 1996 à 2013, les documents officiels proposent que les arts ne soient plus considérés comme une activité éducative mais plutôt comme une discipline scolaire. Cependant en 2017, le programme de l'éducation brésilienne, la *Base Nacional Comum Curricular* (Base nationale du programme scolaire, BNCC) (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017), prescrit une approche opposée à celle des documents précédents, en ne définissant plus les arts comme une discipline scolaire, au même titre que le portugais ou les sciences, mais comme une « composante », insérée dans le domaine « langages », avec le portugais, l'anglais (langue seconde) et l'éducation physique.

Dans la composante « arts », la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) englobe les arts plastiques, la danse, la musique et l'art dramatique, et les arts intégrés, reliés à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) considère les arts comme étant un langage et les articulent autour de six dimensions de la connaissance communes à toutes les composantes du domaine « langage ». Parmi ces six dimensions, on retrouve les trois axes directeurs du PCN (Ministère de l'éducation du Brésil, 1997), inspirés des recherches de Barbosa (2012), « réflexion », « création » et « jouissance », et trois autres termes : « critique », « esthésie » et « expression ». En enseignement des arts, la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) identifie « six dimensions » transversales, communes aux langues et à l'éducation physique. La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) ajoute deux autres termes aux termes essentiels définis par Barbosa (2011) et diminuent l'importance accordée aux trois axes directeurs de l'enseignement des arts, la réflexion, la création et la jouissance, une importance pourtant reconnue par la plupart des chercheurs en enseignement des arts et par les documents officiels précédents.

Concernant les six dimensions de la connaissance, la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) argue qu'il n'y a pas d'ordre de priorité dans la citation des termes. Cependant, quand on compte le nombre de fois où chaque terme apparaît dans le document, on constate que la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) priorise deux termes « création » (cité 31 fois) et « critique » (cité 11 fois). La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) tend à réduire l'éducation artistique à deux dimensions distinctes : la création et l'appréciation. Nous retrouvons la définition des arts du 15^{ème} siècle, qui sépare « création » et « appréciation ». La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) semble avoir une définition des arts qui nie les recherches développées en enseignement des arts, depuis la Renaissance.

L'approche disciplinaire de l'enseignement des arts préconisent un jugement à la fois critique et esthétique. Dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017), deux termes relèvent du jugement critique : le terme « critique » cité onze fois et le terme « réflexion » cité quatre fois. Quant aux deux termes qui relèvent du jugement esthétique, « esthésie » et « jouissance », ils ne sont mentionnés qu'une seule fois chacun. Dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) le jugement critique est priorisé, tandis que le jugement esthétique est accessoire. La définition de l'appréciation dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) est très éloignée de celle de Barbosa (2011), adoptée par de nombreux enseignants et de nombreux chercheurs en enseignements des arts.

Dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017), le jugement critique est défini comme une compétence transversale : le terme « critiquer » a un sens générique, commun à toutes les disciplines. Il est indiqué que « critiquer », c'est amener l'élève à « explorer, connaître, apprécier et analyser de manière critique les pratiques et les productions artistiques et culturelles de leur environnement social, des peuples autochtones, communautés brésiliennes traditionnelles et de différentes sociétés » (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017, 196), et à « analyser dans tous les domaines, des aspects esthétiques, politiques, historiques, philosophiques, sociaux, économiques et culturels » (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017, 193). L'appréciation des images et des artefacts n'a pas pour objectif la réflexion artistique, mais une compétence générique, la pensée critique, développée principalement en sciences sociales, pour analyser les aspects socio-culturels dans une société. Le terme « critique » n'a pas ici le même sens que dans les arts : « réfléchir » et « jouir », en associant étroitement jugement critique et jugement esthétique.

Quant au jugement esthétique, la « jouissance », la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) y associe deux termes, « esthésie » et « jouissance », termes qui, pris dans un sens générique, englobent des sensations et un plaisir identiques dans des activités physiques aussi bien qu'artistiques. On peut comprendre leur moindre importance dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017), cités qu'une seule fois chacun.

En enseignement des arts, les situations d'appréciation et celles de création artistique visent les mêmes apprentissages, le même jugement, à la fois critique et esthétique. En enseignement des arts, les finalités et les méthodes pour amener les élèves à créer et à apprécier, relèvent d'un même cadre épistémologique (Lord, 1998). Dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017), les situations de création sont déterminées selon les recherches en enseignement des arts, les situations d'appréciation, selon les recherches dans d'autres disciplines, telles que les sciences sociales.

Barbosa (2012) considère que la réflexion et la jouissance sont essentielles en arts, aussi bien pour créer que pour apprécier ; ce qui rejoint les propos de l'artiste Marcel

Commented [MOU6]: Delete? Or add opening quotation marks?

Commented [ML7R6]: Delete (supprimer), correction faite

Duchamp en 1917, demandant de considérer que créer et apprécier une oeuvre d'art demande une réflexion face aux nombreux défis artistiques, poétiques ou esthétiques qu'elle pose. La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) propose une approche qui ignore les recherches en enseignement des arts, recherches qui montrent que l'appréciation des images vise l'apprentissage du « jugement critique » et du « jugement esthétique » de manière conjointe. En enseignement des arts, le jugement critique et le jugement esthétique ne sont pas séparables : les défis que le jugement critique doit résoudre sont esthétiques, pas seulement physiologiques.

L'appréciation est essentielle dans le monde des arts et dans l'enseignement des arts, comme le montrent des chercheurs brésiliens : la recherche de Rossi (2009), auprès de 168 élèves de quatre écoles au sud du Brésil, montre que les élèves qui développent une appréciation artistique en classe ont des pratiques de création proches de celles dans le monde des arts et développent un jugement esthétique plus complexe et plus raffiné ; la recherche de Francez (2019), auprès d'un vingtain d'enfants de première année, montre que le contact des enfants avec des artistes et l'encouragement à l'appréciation d'images stimulent le développement des expériences esthétiques. L'appréciation des oeuvres par les artistes et les critiques d'art est essentielle au développement du monde de l'art. De même, l'appréciation de sa réalisation ou de celle d'un autre, artiste ou non, est essentielle à la formation artistique de l'élève du primaire et du secondaire.

La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) reprend des termes mis de l'avant par les chercheurs en didactique des arts, mais met de l'avant une autre approche, en proposant un modèle d'enseignement des arts qui ne tient pas compte des recherches en didactique des arts plastiques, entre autres les plus importantes au Brésil ces dernières années, celle de Barbosa. Les travaux de Barbosa ont eu beaucoup de succès auprès des enseignants spécialisés en arts, dans les écoles brésiliennes (Ferraz ; Fusari, 2018). La nouvelle approche de la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) laisse indécis les enseignants, pris en étau entre des pratiques pédagogiques qu'ils ont adoptées et un nouveau modèle pédagogique qui renie leurs pratiques (Ferraz ; Fusari, 2018). Le programme de la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) a des impacts sur l'éducation artistique, notamment sur l'appréciation des images. Tandis que le PCN (Ministère de l'éducation du Brésil, 1997) adoptait les résultats des travaux de recherche en didactique des arts, la BCNN (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) s'en détourne et propose un modèle différent.

La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) ne se présente pas comme un programme. Son objectif est de renforcer l'autonomie des établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés. La BNCC indique la direction et les objectifs visés pour les apprentissages des élèves et laisse aux écoles le soin de bâtir leur propre programme de formation. Son approche « consiste donc en différentes façons interchangeables de désigner quelque chose de commun, c'est-à-dire ce que les

Commented [MOU8]: Please complete this fragment for clarity.

Commented [ML9R8]: Fragment reformulé

Commented [MOU10]: Quel document? Spécifier?

Commented [ML11R10]: Correction effectuée, avec un changement phrase suivant pour éviter les répétitions

étudiants doivent apprendre dans l'Éducation de Base, ce qui inclut à la fois les connaissances et la capacité à les mobiliser et à les appliquer » (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017, 10). La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) laisse les écoles concevoir les apprentissages selon les axes directeurs qu'elle fournit.

De nombreux auteurs critiquent le programme de la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) en lui reprochant de répondre aux intérêts du marché et d'adapter l'éducation aux attentes de la société néolibérale (Libâneo, 2019) ; d'être un modèle d'éducation axé sur la privatisation de l'enseignement, avec des impacts néfastes pour la démocratisation de l'éducation (Vasconcellos *et al.*, 2018). La BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) traduit une politique gouvernementale qui délègue non seulement le financement de l'éducation mais aussi celui de la culture. Le plan d'action du Ministère de la culture du Brésil (2024) prévoit l'expansion du développement des activités artistiques et culturelles dans les écoles publiques du pays, grâce aux projets pédagogiques en cours et en favorisant la diversité culturelle dans les régions ; cependant le manque d'infrastructures culturelles dans de nombreuses villes brésiliennes limite, à la fois, le contact avec des cultures différentes et le développement plus approfondi de la culture locale elle-même (Rubim, 2024). Au Brésil, la politique éducative (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017) et culturelle (Ministère de la culture du Brésil, 2024), l'éducation artistique dans les écoles et les actions éducatives des organismes culturels, sont dépendantes de l'économie des États et de leurs besoins de développement. Au Brésil, la politique éducative et culturelle crée des inégalités sur le territoire, les États au sud étant plus riches que ceux au nord.

À la suite de cette présentation des documents de programmes brésiliens, nous proposons d'analyser ceux des écoles québécoises : le programme actuel d'arts plastiques inspirés du DBAE et valorisant l'appréciation (Getty Center for Education in the Arts, 1985) et, de manière générale, le même regain d'intérêt pour les arts à la fin du 20^{ème} siècle (Paquin *et al.*, 2019), cependant avec des moyens économiques plus importants qu'au Brésil, et par conséquent avec la mise en place de nombreuses mesures en faveur de l'éducation artistique dans les écoles et grâce aux organismes culturels. Cependant, l'analyse du document de programme éducatif québécois le plus récent, le nouveau référentiel de compétences des enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2020), révèle un changement de paradigme, identique à celui au Brésil dans la BNCC (Ministère de l'éducation du Brésil, 2017), un paradigme qui nie les recherches et les pratiques en enseignement des arts, en particulier concernant l'appréciation.

L'appréciation dans les programmes d'enseignement des arts au Québec

Au Québec, tout comme au Brésil, l'enseignement des arts prend de l'ampleur dans les années 1960 (Lemerise et Richard, 1998). C'est une période où d'importantes transformations ont lieu dans la société québécoise, pour répondre aux attentes

formulées en 1948 dans le *Refus Global* (Borduas, 2010), un manifeste signé par des artistes québécois, revendiquant une place à l'art et aux artistes partout dans la société, dans tous les secteurs, et en particulier dans l'éducation.

Dans les années 1960, l'intérêt pour les arts s'est traduit par une attention portée à l'accès de tous les élèves, au patrimoine artistique, via les sorties au musée et au spectacle, et au développement des compétences créatives par tous, via de nombreuses activités de réalisations personnelles dans les classes (Lemerise et Richard, 1998). Pour favoriser l'éducation artistique par tous et partout, les situations de création se déroulent principalement dans les classes, les situations d'appréciation en dehors des écoles, lors des sorties dans des organismes culturels. L'enseignement des arts dans les classes est pensé principalement selon la création ; dans les organismes culturels, il est pensé en tenant compte des recherches, en associant l'appréciation à la création, grâce à des ateliers adjoints aux services éducatifs des musées ou des salles de spectacles.

Entre 1960 et aujourd'hui, plusieurs réformes de l'éducation contribuent à moderniser le système d'éducation québécois (Lessard et Tardif, 1996). Dans les écoles, les enseignements artistiques sont développés à la suite du *Rapport Rioux* (1969) (Lemerise, 1995). En 1966, le sociologue Marcel Rioux est mandaté par le gouvernement québécois pour diriger la commission sur l'enseignement des arts afin de l'adapter aux objectifs démocratiques du Québec. M. Rioux établit les bases d'une formation artistique, destinée à tous et tout au long de la vie : dans les écoles, pour les jeunes durant leur formation initiale, pour les adultes, dans le cadre de la formation permanente en entreprise, dans les prisons ou ailleurs, et aussi, pour les plus âgés, à la retraite, dans les organismes destinés à ce public (Rioux, 1969).

Le programme d'enseignement des arts au début des années 1980 s'appuie sur le *Rapport Rioux* (1969) et souligne la contribution des arts au développement intellectuel et personnel des élèves. En arts plastiques au primaire, il est indiqué que l'objectif est d'amener l'élève « à faire et à voir son image » (Ministère de l'éducation du Québec, 1981, 3). Le programme d'arts plastiques au primaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1981) est défini en termes d'actions : « percevoir, faire et voir », selon des activités et non des apprentissages. Le verbe « faire » est au centre des actions, les activités d'appréciation (« percevoir » et voir) dépendent des activités de création. Le verbe « apprécier » est absent du document (Ministère de l'éducation du Québec, 1981) ; seuls les verbes « percevoir » et « voir » sont utilisés pour définir l'appréciation selon le moment de création.

Avant la création, l'appréciation est associée à la perception sensorielle et kinesthésique, pour amener les élèves à « percevoir » : « à puiser dans leur monde intérieur fait de sensations, d'émotions, de sentiments, d'intuitions, les idées qu'ils veulent représenter » (Ministère de l'éducation du Québec, 1981, 9-10). Après la création, l'appréciation est associée à l'apprentissage de connaissances issues de la

création, pour amener l'élève à « voir », « à reconnaître l'idée dans l'image visuelle [...] pour se rendre compte de ce qu'il connaît » (Ministère de l'éducation du Québec, 1981, 11). Avant la création, l'appréciation est une introspection pour identifier des images mentales ; après la création, l'appréciation est une activité analytique pour identifier des connaissances. Le jugement esthétique est abordé avant la création, après la création, le jugement critique. Les deux jugements, qui sont indissociables l'un de l'autre, sont scindés en deux activités, « percevoir » et « voir », des activités radicalement différentes et qui se passent à des moments différents.

Dans les années 1980, au Québec, l'appréciation est associée à une activité pour favoriser l'expression des élèves face à des images (Lemonchois, 2011), selon le même modèle utilisé dans les programmes scolaires au Brésil, à la même époque. Cependant la fin des années 1990 est marquée au Québec par un regain d'intérêt pour les arts, tout comme au Brésil. La politique culturelle du Québec de 1992 est ambitieuse ; malgré un contexte de réduction budgétaire dans tous les secteurs, de nombreuses mesures sont financées pour la culture, telles que, en 1997, la première édition des *Journées de la culture* ; la création d'un organisme indépendant, *Culture pour tous*, pour favoriser l'engagement de tous les Québécois envers les arts et la culture ; et la ville de Montréal se dote sur son territoire d'un organisme avec le même but, *Culture Montréal* (Saint-Pierre, 2003). Cette même année, en 1997, les ministères québécois de l'éducation et de la culture scellent une entente interministérielle Culture-Éducation pour favoriser un rapprochement entre les milieux artistiques et scolaires ; depuis, le protocole est régulièrement renouvelé, sa dernière version datant de 2018 (Ministère de la culture et Ministère de l'éducation du Québec, 2018).

Au Québec, le rapprochement entre les ministères de l'éducation et de la culture a favorisé le développement dans les écoles d'activités d'appréciation artistique offertes par les organismes culturels, non seulement auprès des élèves, mais aussi pour la formation des enseignants, telles les activités d'appréciation développées par la Place des Arts (PDA), pour offrir aux enseignants une formation professionnelle en éducation esthétique (Beauchemin et al., 2020) ; ou encore, les activités développées par le réseau d'écoles culturelles, *Hémisphères*, mis en place par *Culture pour tous* dans le but d'« augmenter la portée des arts et de la culture dans la vie de l'école » (*Culture pour tous*, 2022, 2) ou les activités développées entre 2009 et 2015 par le Conseil des Arts de Montréal, afin de favoriser l'éducation auprès des élèves dans les écoles les plus défavorisées de Montréal (Lemonchois, 2018).

Au début des années 2000, la refonte des programmes scolaires québécois répond au regain d'intérêt pour les arts et adopte le modèle du DBAE (Getty Center for Education in the arts, 1985) afin de rapprocher le monde de l'art du monde de l'éducation. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'éducation du Québec, 2006) définit les arts comme une discipline scolaire à part entière, en décrivant l'enseignement des arts de la même manière que l'enseignement

dans les autres disciplines. Le PFEQ (Ministère de l'éducation du Québec, 2006) met l'accent sur deux compétences en les articulant de manière complémentaire : la compétence « créer », pour favoriser le développement de l'appréciation, et la compétence « apprécier », pour favoriser le développement de la création.

Dans le PFEQ (Ministère de l'éducation du Québec, 2006), l'appréciation a pour objectif de développer le jugement critique et esthétique, un objectif qui rappelle la définition des arts au Brésil, l'appréciation artistique à la fois comme « réflexion » et comme « jouissance » (Barbosa, 2011). Si les travaux de Barbosa (2011; 2012 ; 2015) ne sont pas connus au Québec, toutefois leur source est la même : les recherches qui rapprochent l'enseignement des arts du monde de l'art, issu du mouvement né aux États-Unis, le DBAE, dont la proposition a été largement reprise par les chercheurs en didactique des arts un peu partout dans le monde.

L'appréciation en enseignement des arts se traduit par un jugement à la fois critique et esthétique, une réflexion et une jouissance, en même temps. Le jugement esthétique renvoie à des dimensions personnelles, intimes, toujours difficiles à définir, dépendantes de chaque personne ; cependant le jugement esthétique dans le domaine des arts est un jugement qui se généralise (Genette, 1990). La dualité du jugement artistique, sa subjectivité et sa généralisation (Genette, 1990), est une problématique propre à l'art, une problématique qui implique des connaissances issues de divers disciplines qui l'étudient : l'histoire de l'art, la critique d'art et la philosophie esthétique.

Tout comme le PCN (Ministère de l'éducation du Brésil, 1997), le PFEQ (Ministère de l'éducation du Québec, 2006) prescrit le développement de la compétence, appréciée en arts plastiques, pour développer un jugement à la fois critique et esthétique, en invitant les élèves à apprécier, avec l'oeil d'un artiste, des oeuvres d'art, mais aussi tout type d'images ou d'objets : ses réalisations en classe ou celles de ses camarades, des objets culturels du patrimoine, des images médiatiques, etc. ; des objets et des images du passé et ceux de nos jours ; des images et des objets appartenant au patrimoine québécois et ceux appartenant à d'autres sociétés. Cependant, le document de programme récemment publié par le ministère de l'éducation québécois, le référentiel de compétences des enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2020), semble adopter un même paradigme éducatif que celui dans la BNCC (2017) au Brésil, avec une approche considérant les arts comme un élément de culture et non une discipline à part entière.

Le nouveau référentiel de compétence des enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2020) est un document de formation des enseignants : ce n'est pas un programme d'enseignement. Dans le cadre de la mise en place d'une politique éducative engendrant une réforme de l'éducation, un même paradigme éducatif est exploité dans les divers documents de programme, tels que les programmes d'enseignement et de formation des enseignants, les documents relatifs à la progression et à l'évaluation des apprentissages, etc. L'analyse du nouveau référentiel

de compétences des enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2020) révèle un paradigme éducatif identique à celui du programme scolaire brésilien en 2017 ; la comparaison entre les deux documents amène l'intuition d'un changement de paradigme dans la conception de documents à venir, tel que le programme d'enseignement en arts.

Le nouveau référentiel de compétence des enseignants adopte une approche qui ne considère pas les arts comme une discipline à part entière, mais comme un « élément de culture », un élément parmi d'autres éléments « reconnus essentiels à la formation d'un être humain cultivé » (Ministère de l'éducation du Québec, 2020, 20). Parmi les éléments de culture cités dans le document se trouvent « des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être organisés en disciplines [...] des manifestations de la culture et des repères culturels [...] des objets de culture [...] des œuvres artistiques, littéraires, philosophiques et scientifiques » (Ministère de l'éducation du Québec, 2020, 21). Les œuvres artistiques sont identifiées comme des repères culturels : des « productions culturelles [qui] s'inscrivent toujours dans une langue » (Ministère de l'éducation du Québec, 2020, 47). Dans la BNCC (Ministère de l'éducation au Brésil, 2017) et dans le nouveau référentiel de compétences des enseignants québécois (Ministère de l'éducation du Québec, 2020), la culture est définie au sens anthropologique, un sens large incluant les langues, l'éducation physique, les arts et l'éducation morale laïque ou religieuse.

Les programmes de l'éducation (Ministère de l'éducation au Brésil, 2017 ; Ministère de l'éducation du Québec, 2020) identifient les arts comme étant un élément de langage, identifiant les langues et leur apprentissage comme des fondements culturels. Dans le nouveau référentiel en 2020, les arts sont considérés comme un élément de langage de la même manière qu'au Brésil dans le programme de 2017. La définition des arts et de la culture au sein du ministère de l'éducation québécois n'est pas celle au sein du ministère de la culture québécois. Dans le document exposant la politique culturelle québécoise, *Partout la culture* (Ministère de la culture du Québec, 2018), le ministère de la culture définit les mesures pour favoriser les langues, mais aussi et surtout les artistes et les créateurs, les organismes artistiques, le patrimoine artistique, matériel ou immatériel, etc.

Dans les documents du ministère de la culture, les langues sont un élément de culture, englobé dans les arts et la culture ; dans les documents du ministère de l'éducation, les arts sont un élément de langage. Dans le monde des arts et de la culture, les langues sont une composante du domaine « art et culture » ; les langues sont une composante qui permet de développer l'ensemble ; les langues contribuent au développement des arts et de la culture. Dans le monde de l'éducation, les arts sont une composante des langues ; les arts contribuent, au même titre que l'éducation physique, au développement des langues. Les paradigmes sont radicalement différents

et amènent des pratiques qui favorisent ou instrumentalisent les enseignements artistiques.

Au Québec, les dernières orientations de l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 2020) reposent sur le même paradigme éducatif que les dernières orientations au Brésil, dans la BNCC (Ministère de l'éducation au Brésil, 2017). Le nouveau paradigme prescrit l'enseignement des arts non plus comme une discipline, mais comme un ensemble d'activités de création ; l'appréciation des images est développée de manière transversale par d'autres disciplines, avec d'autres finalités pédagogiques que celles des enseignements artistiques.

La définition des arts sous-entendue dans le référentiel de compétences des enseignants québécois (Ministère de l'éducation du Québec, 2020) va à l'encontre des recherches en didactique des arts depuis les années 1980, que cela soit au Québec, au Brésil ou au niveau international. Le paradigme éducatif du nouveau référentiel (Ministère de l'éducation du Québec, 2020) est opposé à celui adopté en enseignement des arts (Efland, 2005). Ce nouveau paradigme porte atteinte à la cohérence des enseignements artistiques en situation de création et en situation d'appréciation et met, selon nous, en danger le développement des pratiques pédagogiques en enseignement des arts dans les écoles primaires et secondaires, pour le développement d'un jugement à la fois critique et esthétique. Nous pouvons craindre que par la suite, dans la prochaine refonte des programmes, les arts plastiques ne soient plus identifiés dans les écoles québécoises comme une discipline à part entière, mais comme un « langage », une dimension contribuant au développement des apprentissages dans d'autres disciplines, jugées plus essentielles que les arts.

Conclusion

Au Brésil et au Québec, dans les écoles primaires et secondaires, les arts plastiques sont une discipline récente, issue de l'importance accordée à l'art dans nos sociétés contemporaines en vue de leur démocratisation. Peu à peu, les arts ont gagné en importance dans les programmes scolaires, leur contenu s'est enrichi en réunissant création et appréciation, qui furent séparées au 15^{ème} siècle. À la fin du 20^{ème} siècle, le regain d'intérêt pour les arts a engendré des recherches en didactique des arts reliant étroitement création et appréciation.

Dans les années 1980, l'histoire commence doucement ; les arts sont insérés à l'école comme une activité éducative, une activité qui favorise des apprentissages dans d'autres disciplines. L'histoire de l'enseignement des arts, au Brésil comme au Québec, s'accélère à la fin du 20^{ème} siècle, où de nombreuses mesures sont mises en place pour favoriser les arts à l'école et les arts sont reconnus comme une discipline à part entière. Les mesures mises en place ne dépendent pas que de bonnes volontés, d'objectifs généraux : elles dépendent aussi de financements, entre autres des financements pour former des enseignants et développer la recherche en enseignement des arts. La

volonté est la même au Brésil et au Québec, mais la mise en place des mesures bénéficie de moins de moyens économiques au Brésil qu'au Québec.

Les attentes de démocratisation de la société, au Québec et au Brésil, ont amené à valoriser les enseignements artistiques dans les écoles en tant que disciplines ; à définir de manière complémentaire la création et l'appréciation ; et à définir de manière indissociée le jugement critique et le jugement esthétique. Les chercheurs en enseignement des arts considèrent que l'appréciation artistique est particulière, parce qu'elle est étroitement associée à la création artistique et qu'elle permet un jugement propre au monde de l'art, un jugement critique et esthétique, une réflexion et en même temps une jouissance.

Depuis soixante ans, les programmes scolaires québécois répondent peu à peu aux attentes de la société civile, concentrées dans le manifeste *Refus Global* de 1948 au Québec, des attentes aussi dans d'autres pays dans le monde, comme le montrent les propos des participants à la table ronde organisée en 1966 et qui s'est tenue en 1967 à Monaco (Unesco, 1969). Les participants à cette table ronde se sont trouvés d'accord sur l'idée que « l'enseignement artistique scolaire est l'un des chaînons les plus importants d'une politique culturelle » (Unesco, 1969, 24). Tout comme au Brésil et au Québec, mais aussi à un niveau international, la fin du 20^{ème} siècle est marquée par un regain d'intérêt pour les arts : ils ne sont plus définis comme un moyen de communication ou encore d'éducation, mais comme un moyen de développement humain au même titre que l'éducation (Unesco, 1969). La fin du 20^{ème} siècle est marquée par un regain d'intérêt pour les arts. Cependant, l'orientation actuelle des programmes scolaires, la même au Brésil qu'au Québec, risque de freiner le développement humain par les arts, et de l'éloigner de sa finalité première : le développement du monde des arts par tous et pour tous.

Le retour sur les programmes éducatifs du Québec et du Brésil permet de voir que les arts plastiques y sont inscrits comme discipline à côté des autres disciplines depuis une quarante d'années, mais que ce n'est que depuis le milieu des années 1990 que la didactique des arts plastiques donne son attention à l'appréciation des images, des objets et des environnements. En somme, on peut dire que les arts plastiques sont reconnus comme une discipline à part entière, associant étroitement création et appréciation artistique, seulement depuis le début du 21^{ème} siècle. Le chantier de la didactique des arts ne fait que commencer, et il est important de noter que la jeunesse de la discipline fragilise sa place dans les programmes éducatifs.

Bibliographie

- Barbosa, A. M. (2011). *Arte-educação: leitura no subsolo*. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2012). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. Cortez.
- Barkan, M. (1955). *A foundation for art education*. The Ronald Press Company.
- Baxandall, M. (1990). *Giotto et les humanistes*. Le Seuil.
- Beauchemin, W.J., Maignien, N. et Duguay, N. (2020). *Portraits d'institutions culturelles montréalaises. Quels modes d'action pour l'accessibilité, l'inclusion et l'équité ?* Presses de l'Université Laval.
- Borduas, P. É. (2010). *Refus global et autres récits*. Éditions TYPO.
- Cabinet civil du Brésil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Gouvernement du Brésil.
- Cabinet civil du Brésil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Gouvernement du Brésil.
- Chalmers, F. Graeme (2005). Visual Culture Education in the 1960s. *Art Education*, 58 (6), 6-11.
- Culture pour tous (2022). *Hémisphères, réseau d'écoles culturelles. Présentation du réseau*. Culture pour tous. Ressource en ligne sur le site Culture pour tous [\[https://www.culturepourtous.ca/milieu-de-leducation/hemispheres/\]](https://www.culturepourtous.ca/milieu-de-leducation/hemispheres/).
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Efland, A. (1988). How art became a discipline: looking at our recent history. *Studies in Art Education*, 29(3), 264-274.
- Efland, A. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education*, 58(6), 35 à 40.
- Eisner, E. W. (1965). Curriculum ideas in a time of crisis. *Art Education*, 18(7), 7–12.
- Ferraz, M. H. C. de T. et Fusari, M. F. de R. (2018). *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. Cortez.
- Francez, L. (2019). *Mediação de leitura de imagem: um caminho para a educação estética*. Maitrise de recherche en enseignement des arts, Universidade do Vale do Itajaí.
- Genette, G. (1990). *L'oeuvre de l'art. Immanence et transcendance*. Éditions du Seuil.
- Getty Center for Education in the Arts (1985). *Beyond creating: The place for art in America's schools*. Getty Center for Education in the Arts.
- Greer, W. D. (1984). Discipline based art education: approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, 25 (4), 212-218.
- Iavelberg, R. (2018). A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Revue Horizontes*, 36(1), 74-84.

- Lemerise, S. (1995). Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation au Québec. *Revue Canadienne d'Éducation Artistique*, 22(2), 155-166.
- Lemerise, S. et Richard, M. (1998). *Les arts plastiques à l'école*. Éditions Logique.
- Lemonchois, M. (2011). Culture de l'expression et enseignement des arts plastiques. *Revue Spirale*, n° 47, 21-31.
- Lemonchois, M. (2018). L'éducation artistique au service des jeunes défavorisés. Dans E. Fourreau, *L'éducation artistique dans le monde*. [p. 154-166]. Éditions de l'Attribut.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 — Histoire, structure, système*. Presses de l'Université de Montréal.
- Libâneo, J. C. (2019). Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. En: Libâneo, J. C. et al. (Eds.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*.
- Lord, M. (1998). Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 585-603.
- Marx, W. (2011). La véritable *catharsis* aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la *Poétique*. *Poétique*, n° 166, 131-154.
- Ministère de la culture du Brésil (2024). *Balanço de metas plano nacional de cultura - PNC : 2010-2024*. Gouvernement du Brésil.
- Ministère de l'éducation du Brésil (1996). *Lei 9.394/96: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Gouvernement du Brésil.
- Ministère de l'éducation du Brésil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte (PNC)*. Gouvernement du Brésil.
- Ministère de l'éducation du Brésil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Gouvernement du Brésil.
- Ministère de l'éducation du Brésil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Gouvernement du Brésil.
- Ministère de l'éducation du Québec (1981). *Programme d'arts plastiques. Guide pédagogique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2023). *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de la culture et Ministère de l'éducation (2018). *Protocole d'entente interministériel culture-éducation*. Gouvernement du Québec. En ligne sur le site du Ministère de la culture du Québec [<https://mcc.gouv.qc.ca/index-i%3D1952.html>].
- Ministère de la culture (2018). *Partout la culture. Politique culturelle du Québec*. Ministère de la culture québécoise.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *Nation at Risk*. Gouvernement des États-Unis.
- Paquin, M. et al. (2019). *L'Essor de la culture au 21^e siècle*. Presses de l'Université de Montréal.
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Gouvernement du Québec. Ressource en ligne (4 volumes) sur le site Collections de BAnQ [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3393234>].
- Rosa, L. O. d. (2018). A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular. In *Anais da XII ANPED-SUL*.
- Rossi, M. H. W. (2009). *Imagens que falam: leitura de arte na escola*. Mediação.
- Rubim, A. A. C. (2024). Cultura e democracia: reflexões sobre acessos e participações. En: Rocha, S. & Varella, G. (Ed.). *Novo Plano Nacional de Cultura e 4^a CNC: contextos, desafios, proposições*. Ministério da Cultura.
- Saint-Pierre, D. (2003). *La Politique culturelle du Québec : continuité ou changement. Les acteurs, les coalitions et les enjeux*. Presses de l'Université Laval.
- Sant'Anna, M. R., Costa, S. E., Maccari, E. M. et Sanchez, L. (2022). *Olhar, sentir e fazer: coleção paradidática dedicada ao ensino fundamental*. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Sardelich, M. E., & Panho, G. (2018). Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018. *Revista GEARTE*, 5(2).
- Taran, C. (1996). *Discipline-based art education: from theory to practice, challenges of implementation*. MA, McGill University.
- UEMPT (2023). *Médiation artistique et culturelle*. En ligne sur le site d'UEMPT [<https://ecolemontrealaise.info/mediation-artistique-et-culturelle/>].
- UNESCO (1969a). *Réflexions préalables sur les politiques culturelles*. Actes de la table ronde organisée par l'Unesco, à Monaco, du 18 au 22 décembre 1967. Unesco. En ligne sur le site des archives de l'Unesco [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133392>].
- Vasconcellos, S. T., Storck, K., & Momoli, D. B. (2018). Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? *Revista GEARTE*, 5(2).