

Académie des lettres du Québec

*Point de repère : entre continuité et discontinuité  
(réflexions polémiques sur l'enseignement en art)*

Il y a une douzaine d'années, j'ai eu une conversation avec le peintre Guido Molinari. À l'époque, je travaillais à la rédaction de ma thèse, je donnais des charges de cours dans une université québécoise et j'étais aussi son assistant d'atelier. Lors de cette conversation, nous échangeons à propos de l'enseignement, des préparations de cours, de ce que nous pouvions ou devions dire à un étudiant, etc. Je lui disais que tout ça me stressait, que j'avais peur de mal préparer mes cours, que j'avais peur de dire des bêtises, etc. Il m'a dit une chose qui m'est apparue particulièrement étrange à l'époque. Il m'a dit que l'enseignement (il avait enseigné la peinture dans une université québécoise pendant quelques décennies) ne l'avait jamais inquiété, qu'il n'avait jamais vraiment préparé un cours. La raison en était, m'a-t-il dit, que son désir de parler précédait ce qu'il avait à dire et qu'il faisait confiance à son désir et à sa pratique de peintre pour fabriquer des contenus partageables. Je me souviens que j'avais ri. Je me souviens surtout que j'avais ri nerveusement. Il avait dit la chose avec une telle aisance, avec une telle bonne humeur, presque de l'effronterie! Moi qui, à l'époque, étais encore aux prises avec des crispations académiques, je le trouvais cabotin, irrespectueux, voire négligent.

Cependant, sans s'en rendre compte (et sans que je m'en rendre compte), il venait de m'apprendre quelque chose de très important, mais que je n'ai compris que plus tard... Il venait de m'apprendre qu'il est possible de faire confiance à ce qui, en soi, nous échappe. Il venait de m'apprendre que les désirs sont (presque) toujours légitimes. Il venait de m'apprendre que les catastrophes individuelles viennent très souvent du fait de ne pas assumer ses désirs, du fait surtout de ne pas toujours avoir le courage de les actualiser. Enfin, il venait de m'apprendre que la pratique artistique est un lieu d'actualisation et de fabrication de savoirs.

Je relate le souvenir de cette conversation pour insister sur le fait qu'il y a parfois des écarts (d'expérience, de compréhension, etc.) importants entre interlocuteurs. Quand nous enseignons, nous sommes plongés dans ces écarts qui constituent le lieu (la situation) que les étudiants doivent accepter d'occuper. Ces écarts constituent le lieu (la situation) que les professeurs doivent aussi accepter d'occuper. Les professeurs le savent, beaucoup d'étudiants hésitent à l'occuper, à y aller. Ce qu'on dit moins souvent c'est que certains professeurs hésitent aussi à l'occuper, à y aller. Je pense qu'une des tâches importantes du professeur est de créer les conditions propices à ce que ces écarts ne soient pas trop menaçants, voire anxiogènes, pour l'étudiant. C'est au professeur que revient la délicate responsabilité de créer un climat favorable (de confiance exigeante) pour que l'étudiant ne soit pas trop effrayé de ce qu'il ne comprend pas, là, tout de suite...

Cet écart peut se déployer sous deux volets. Il y a l'écart entre les savoirs du professeur et les savoirs de l'étudiant (les différences entre ces savoirs). Il y a aussi parfois l'écart entre le moment où les choses sont dites, et le moment où elles sont comprises (le différé de la compréhension). Le philosophe Jacques Derrida a pensé ce nouage complexe entre la différence et le différé. Il nomme la chose *différance*. À mon sens, la *différance* nomme bien la situation pédagogique dans laquelle nous nous plaçons quand nous enseignons, et ce, tout particulièrement quand nous enseignons des disciplines de création.

Alors, puisque je pense que pour qu'il y ait véritablement transmission, étudiants et professeurs doivent accepter d'aller à la limite de leurs savoirs, c'est en repensant à Molinari que j'ai accepté l'invitation à venir parler ici. J'ai donc préparé quelques réflexions (dont certaines sont polémiques) à propos des enjeux qui nous préoccupent. Et en prenant plaisir à la polysémie (plaisir que j'espère convivial et partagé), j'ai intitulé ma communication *Point de repère : entre continuité et discontinuité*.

Voici.

« On sait que les choses et les personnes sont toujours forcées de se cacher, déterminées à se cacher quand elles commencent. Comment en serait-il autrement ? Elles surgissent dans un ensemble qui ne les comportait pas encore, et doivent mettre en avant les caractères communs qu'elles conservent avec l'ensemble, pour ne pas être rejetées. L'essence d'une chose n'apparaît jamais

au début, mais au milieu de son développement, quand ses forces se sont affermies. »<sup>1</sup>

« Commencer » n'est pas, n'a jamais été une mince affaire : à ce moment, la solitude est radicale. L'excitation et la peur cohabitent avec l'actualisation d'un désir dont la complexité et les enjeux sont souvent difficiles à circonscrire. Ce désir passe par soi, mais ne va pas toujours que de soi. L'importance des commencements se mesure souvent lorsque les tracs initiaux ont disparu, quand la représentation d'un « autre » menaçant s'estompe. Commencer semble donc appartenir à une catégorie d'activités et d'expériences dans laquelle on s'étonne « d'être là » et de « faire cela ». L'annonce d'un projet (d'un trajet) comporte de la pudeur, beaucoup d'ignorance, de l'inquiétude, des souvenirs, et, évidemment, des espoirs (qui, dans le pire des cas, s'inverse en désespoir).

Les étudiants qui nous arrivent au cégep sont dans cette situation. Ils arrivent dans un domaine d'étude nouveau pour eux. Ils commencent quelque chose. Voici une mise en situation de la manière dont je procède parfois pour les accueillir.

Je commence souvent mes premiers cours de l'année de la manière suivante. J'entre dans la classe (presque toujours et volontairement à la dernière minute). Je dis « bonjour! » Je m'assois. Pendant quelques secondes, je regarde le groupe. Ils sont une vingtaine. Ils ont 16-17 ans. Ils

---

<sup>1</sup> Gilles Deleuze, *Cinéma I. L'image-mouvement*, Paris, Minuit, 1983, p. 11.

ont terminé le cycle secondaire et arrivent au cégep. Quelques mois auparavant, ils ont rempli une demande d'admission au programme Arts plastiques du cégep où j'enseigne<sup>2</sup>. C'est leur premier cours en arts plastiques. Ils sont heureux d'être là et quelques-uns, ça se voit, sont nerveux d'être là. D'un côté, il y a ceux qui ne savent pas à quoi s'attendre et de l'autre, il y a ceux qui pensent savoir ce qui va se passer. Il y a autant de bons et de mauvais étudiants dans chacune de ces deux catégories (je reviendrai, un peu plus loin, sur ce qu'est un bon ou un mauvais étudiant).

Je leur dis que je suis un bavard, que parler me procure du plaisir, mais que j'ai invariablement un minuscule trémolo dans la voix lorsque, m'adressant à un groupe, je prononce mes premières phrases. Je leur dis aussi qu'après quelques minutes, les choses devraient se replacer. À ce moment, je leur demande de retirer tous les objets qu'ils ont déjà (en quelques minutes!) placés devant eux, sur leurs tables : bouteilles d'eau, crayons, papier, sacs, téléphones, etc. Pendant qu'ils retirent les objets, je leur annonce qu'avant de regarder le plan de cours, qu'avant de regarder le calendrier des activités de la session, qu'avant de regarder les règles administratives du cégep et la politique d'évaluation des apprentissages, j'aimerais qu'on prenne ensemble quelques minutes pour essayer de parler d'art et d'enseignement, pour faire connaissance, pour mettre la table quoi...

---

<sup>2</sup> Cégep de Sainte-Foy, Québec.

Je propose alors simplement un « tour de table » où chacun (moi inclus), tente de répondre verbalement à quatre questions. À ces quatre questions, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ces questions, et (surtout peut-être) les échanges qui suivent servent simplement à lancer quelque chose entre nous. Ces quatre questions servent à ce nous ayons à nous commettre.

Première question. Pour vous, à quoi sert l'art?

À cette question, j'entends très régulièrement comme réponse, « l'art, ça sert à s'exprimer ». J'entends aussi parfois, « l'art, ça sert à changer le monde ». J'entends très rarement, mais tout de même de temps en temps, « l'art, ça sert à apprendre des choses ».

Deuxième question. Pour vous, à quoi sert un cours (pourquoi êtes-vous ici)?

À cette question, j'entends très régulièrement comme réponse, « un cours, ça sert à apprendre des choses ». J'entends parfois, « un cours, ça sert à se transformer ». J'entends très rarement, mais tout de même de temps en temps : « un cours, ça sert à s'exprimer »

Il est à noter que les trois types de réponses s'inversent entre la première et la deuxième question, selon qu'il s'agit des attentes vis-à-vis de l'art et des attentes vis-à-vis d'un cours. Rappelons-les. À quoi sert l'art?

Réponses : s'exprimer, changer le monde, apprendre des choses. À quoi sert un cours? Réponses : apprendre des choses, se transformer, s'exprimer.

Une des spécificités de l'enseignement des arts est intimement reliée à ce paradoxe, concernant les attentes différentes vis-à-vis de l'art et d'un cours. La très grande majorité d'entre eux pensent que l'art sert à s'exprimer et en même temps (la même grande majorité) pensent qu'un cours ne sert pas vraiment à s'exprimer... Alors, un cours dans lequel on fait de l'art, c'est comme la quadrature du cercle... Ce paradoxe est complexe à résoudre, pas seulement pour l'étudiant, mais aussi pour les professeurs. En art, je pense qu'un bon professeur est quelqu'un qui réussit à naviguer aisément dans ce type d'eaux troubles (qui reste détendu) et qui réussit à faire sentir aux étudiants que le cadre pédagogique administratif dans lequel nous baignons tous n'est pas à rejeter ou à bannir. Comme pour l'ensemble des aspects de la vie citoyenne, nous devons nous plier à des règles communes (argent, lois, moeurs, etc.). Le véritable défi consiste, tout en respectant ces règles, à faire s'actualiser des « objets » qui « échappent » à l'instrumentalisation généralisée.

Tous les professeurs le disent en chœur. Lancer un projet, accompagner les étudiants dans leur travail, faire des mises en commun, discuter, etc., c'est agréable, voire facile. Ce qui est LA difficulté de notre tâche concerne l'évaluation. La majorité d'entre nous est inconfortable avec cet aspect de l'enseignement, qui, en fait, est plutôt une activité

« post » enseignement. Les plus intéressants professeurs se commettent dans une évaluation qui engage leurs subjectivités<sup>3</sup> et qui engage aussi la subjectivité de l'étudiant. Je ne développerai pas davantage ce point ici, mais il me semble clair que collectivement (et pédagogiquement) nous avons tort de penser que la subjectivité est incompatible avec la compétence puisque l'acquisition de compétences fabrique de la subjectivité... Il faudrait se demander si nous souhaitons des évaluations « objectives » ou « compétentes »... Les plus inintéressants professeurs (ici, je ne vais pas me faire des amis...) règlent la question en travestissant l'évaluation en simple prise de mesures<sup>4</sup>... Plutôt que d'évaluer, ils mesurent. Par exemple, en notant des critères qui ne concernent (et dans le détail svp!) que le respect des consignes. Dans ce cas, les subjectivités du professeur et celle de l'étudiant sont pédagogiquement ignorées. S'ajoute à cela que les meilleurs de nos étudiants s'intéressent assez peu aux détails des critères d'évaluation (ils préfèrent les échanges verbaux) et que les moins bons de nos étudiants vont parfois poser des questions byzantines sur les raisons pour lesquelles ils ont « perdu<sup>5</sup> » des points. Ils argumentent parfois avec une énergie que nous souhaiterions canalisée dans le travail artistique... Mais bon. Laissons cela. Revenons à notre tour de table du premier cours.

---

<sup>3</sup> Je travaille présentement sur un texte où je développe cette problématique de la compétence et de la subjectivité.

<sup>4</sup> En mars 2012, lors d'un atelier sur l'enseignement des arts, l'artiste, professeur et chercheur Serge Murphy avait utilisé cette distinction entre «évaluation» et «prise de mesure».

<sup>5</sup> Le phénomène est assez fascinant. Ces étudiants se comportent comme s'ils étaient bons jusqu'à preuve du contraire, comme s'ils avaient 100% en début de session et que la tâche du professeur était de trouver des raisons valables de leur « enlever » des points.



Troisième question. Pouvez-vous nommez une allégeance esthétique qui vous caractérise et, si oui, laquelle?

À ce moment, en général, l'ambiance est très sympathique et conviviale. On rigole souvent sur les différences des uns et des autres. J'entends toutes sortes de choses concernant les couleurs, les textures, l'organisation de l'espace, etc. Parfois, des étudiants nomment leurs préférences sous le signe de la confiance. Comme si ma question était indiscreète. Comme si ce qu'ils disaient révélait quelque chose à propos d'eux d'important. Ceux-là ont raison, je crois.

Quatrième question. Pouvez-vous nommez trois artistes vivants dont vous aimez le travail et, si oui, lesquels?

À chaque fois que j'ai posé cette question, j'ai provoqué un malaise... C'est que, sauf pour de rares exceptions, cette question est confrontante puisque la très grande majorité d'entre eux sont incapables d'en nommer deux. Lors de ces tours de table, les derniers à répondre reprennent souvent les noms qu'ils ont entendus précédemment de certains de leurs camarades.

C'est à ce moment que la première difficulté pédagogique apparaît. Je leur dis que s'ils étaient des jeunes joueurs de hockey, ils pourraient me nommer des dizaines de joueurs professionnels, ils pourraient me dire le classement et le nom des équipes, peut-être même le salaire de certains

joueurs, etc. La difficulté est de leur faire prendre acte du fait que depuis le début de ce premier cours, et plus particulièrement à la première question (pour vous, à quoi sert l'art?), ils me disent tous qu'ils aiment les arts, qu'ils ont toujours aimé le dessin, qu'ils en mangent, etc. Simultanément, ils ne savent presque rien de l'art qui se fait de nos jours, ils ne savent presque rien de l'art qui leur est contemporain. Ils sont comme des illettrés qui désirent faire de la littérature... Sur le plan pédagogique, ma difficulté est de réussir à leur faire prendre acte de cela, mais sans les culpabiliser. Je leur dis, et je le pense vraiment, ce n'est pas de leur faute. Dans le cursus scolaire qu'ils ont terminé au printemps précédent, la place consacrée à ce qu'on pourrait appeler une « culture visuelle » est très mince. En proportion, pour neuf heures d'apprentissage de la langue française, une seule heure serait consacrée à l'apprentissage d'une culture visuelle. Je leur dis que s'il est vrai que nous sommes dans une société de l'image, il faut cependant préciser que c'est en ce qui concerne la quantité que nous le sommes. Il est incontestable que les dispositifs massifs de fabrication et de diffusion des images sont sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Mais ce qu'il faut dire aussi, c'est que nous sommes simultanément et collectivement vis-à-vis de l'image comme des analphabètes hystériques. Nous voulons tout voir peut-être parce que, précisément, nous ne comprenons pas bien ce qu'est une image, nous ne comprenons pas bien comment fonctionnent les images.

Nous n'avons pas ici le temps et l'espace pour entrer dans le détail de cette incompréhension. Elle est gigantesque et recoupe plusieurs domaines d'activité. Revenons plutôt à la question qui nous occupe, la transmission.

Vous le savez, mais comme une banalité nécessaire, il est parfois utile de se rappeler que nous ne pouvons pas *ne pas* nous fabriquer des énoncés intérieurs, en situation de réception : d'une parole, d'un texte, etc. Écouter quelqu'un parler, porter son attention sur ce que cet autre a préparé à nous faire entendre, c'est nécessairement faire se rencontrer, s'entrechoquer parfois, les énoncés qu'il a préparés avec ceux que nous nous fabriquons simultanément, intérieurement, en écoutant ou en lisant.

Comme tous les êtres humains, un étudiant est quelqu'un qui se fabrique du discours intérieur. La transmission a lieu sur la ligne de crête entre les énoncés partagés et les énoncés intérieurs. Ceux qui oublient cette chose banale, mais fondamentale, sont de mauvais professeurs. Ceux qui ne l'oublient pas, mais qui veulent absolument maîtriser ce discours intérieur de l'autre, sont des psychorigides voulant tout contrôler, qui supportent mal que l'autre ait un espace propre pour réfléchir.

La question de l'enseignement et de la transmission est, me semble-t-il, toujours à penser en relation avec le champ disciplinaire. Nous n'enseignons pas la sculpture comme nous enseignons la théorie de l'art ou les soins infirmiers.

Puisqu'un étudiant en art est un être humain qui arrive avec un tas de questions, puisque parfois (souvent) ces questions sont implicites et n'arrivent pas toujours à se formuler clairement, je voudrais aborder cette question en vous proposant d'abord un petit tour en hélicoptère...

Au début de son ouvrage intitulé *Les sources du moi*<sup>6</sup>, le philosophe Charles Taylor explique l'importance, pour la construction d'une identité, de pouvoir identifier des points de repère. Il illustre son propos de manière très imagée. Je reprendrai ici, à mon compte, sa démonstration en le paraphrasant. Voici.

Imaginez qu'un ami ne vivant pas au Québec, mais est de passage à Montréal me demande « Martin, dis-moi, c'est où le mont Tremblant? ». Imaginez que je lui réponde de la manière suivante : je loue un hélicoptère. Je lui mets un bandeau sur les yeux. Nous survolons le territoire et nous atterrissons sur le mont Tremblant. Je lui retire le bandeau, qui lui cache la vue, et je lui dis : « Le mont Tremblant, c'est ici. » Imaginez qu'à cela j'ajoute quelques compléments d'information du type : « Sur le mont Tremblant, nous sommes à 28 heures à pied de Montréal, à x milliers de kilomètres de l'Himalaya, etc. L'absurdité presque comique de ce que serait cette manière de répondre vient de ce que ma réponse à sa question ne serait d'aucun secours pour mon ami. Pourquoi? Parce que ma réponse ne tiendrait absolument pas compte de l'endroit d'où l'ami m'a posé sa

---

<sup>6</sup> *Les sources du moi*, Editions Boréal, 1998, p 64 et suiv. (éd. originale. 1989, Harvard University Press).

question. Devant une question posée, il est toujours possible de dire des choses vraies, mais d'une inutilité totale pour celui qui pose la question.

Nous le savons. La « bonne » manière de répondre aurait été, dans ce contexte, de sortir une carte géographique (ou de la dessiner!), de donner quelques indications (échelle, orientation, etc.) pour que mon ami puisse situer géographiquement, à la fois sa propre position et celle du mont Tremblant.

Dans un cours d'art, notre « carte géographique » est celle de l'art qui se fait maintenant, de sa pratique et de son interprétation. Dans un cours d'art, les différentes transmissions de savoirs (les « savoir-faire » et les « faire-savoir ») devraient toujours être orientées et réfléchies dans le cadre de ce paysage, de cette géographie artistique.

S'ajoute à cela que nous enseignons à la fois dans une optique de continuité et de discontinuité. Continuité, parce que nous souhaitons que les étudiants apprennent à utiliser correctement les différents outils : atelier de bois, atelier de métal, logiciels, etc. Discontinuité, parce que nous souhaitons simultanément que l'utilisation correcte qui est faite de ces outils soit au service d'un travail plus exploratoire, plus personnel. Donc « continuité technique » et « discontinuité artistique ».

Cette circonstance, que j'appelle « géographie artistique », où continuité et discontinuité cohabitent, fait peur. Cette cohabitation donne

parfois l'impression aux étudiants qu'il n'y a point de repères, qu'ils sont perdus, sans carte... Ils sont déjà, pour plusieurs, formatés par la continuité technique (qui calme tant les administrations publiques) et par l'instrumentalisation capitaliste. Notre tâche est de leur faire sentir qu'il y a autre chose et que s'ils sont là, devant nous, c'est qu'ils ont déjà l'intuition de cette chose. C'est déjà ça et c'est beaucoup.

Dans un texte portant sur l'apprentissage, le philosophe Michel Serres utilise l'image de la nage pour indiquer ce qui, au cœur même d'un apprentissage (d'une mutation), participe, presque paradoxalement, d'une perte de repères, d'une perte de références. À mon sens, ce que dit Michel Serres de l'apprentissage s'applique particulièrement bien à la pratique artistique et à l'enseignement des arts. L'auteur écrit :

Nul ne sait nager vraiment avant d'avoir traversé, seul, un fleuve large et impétueux ou un détroit, un bras de mer agité. [...] Partez, plongez. Après avoir laissé le rivage, vous demeurez quelque temps beaucoup plus près de lui que de l'autre, en face, au moins assez pour que le corps s'adonne au calcul et se dise silencieusement qu'il peut toujours revenir. Jusqu'à un certain seuil, vous gardez cette sécurité : autant dire que vous n'avez rien quitté. De l'autre côté de l'aventure, le pied espère en l'approche, dès qu'il a franchi un second seuil : vous vous trouvez assez voisin de la berge pour vous dire arrivé. [...] Vous ne nagez pas, vous attendez de marcher, comme quelqu'un qui saute décolle et se reçoit, mais ne demeure pas dans le vol. [...] Au contraire, le nageur sait qu'un second fleuve coule dans celui que tout le monde voit, entre les deux seuils, après ou avant lesquels toutes les sécurités ont disparu : là, il laisse toute référence. [...] Il faut

traverser pour apprendre la solitude. Elle se reconnaît à l'évanouissement des références<sup>7</sup>.

La pratique artistique, comme la nage, n'a pas de destination précise et surtout n'angoisse pas de ne pas en avoir. Comme un nageur, l'artiste au travail « oublie » les rives, les sols, les îles, les bateaux et les bouées de toutes sortes. Oui, « il faut traverser pour apprendre la solitude ». Oui, il y a parfois de « l'évanouissement » et des pertes de repères dans ce type de traversées.

Ce que Michel Serres ne précise pas, c'est qu'un professeur a, dans ce contexte, la responsabilité de s'assurer que l'étudiant-nageur ne se noie pas. Pour cela, le professeur, doit non seulement ne pas avoir peur de l'eau, mais doit aussi (surtout) savoir nager lui-même. Il doit être capable de montrer à son étudiant comment nager, mais aussi, plus fondamentalement, ce que la nage procure, en tant que tel. Il doit lui faire sentir que ce qui sauve de la noyade ce ne sont pas les rives et les socles, ni les bouées de toutes sortes, mais la nage elle-même.

Ce que j'essaie de transmettre à mes étudiants est au-delà des savoirs techniques (savoir-faire) et des savoirs plus théoriques (faire-savoir). Ce que j'essaie de transmettre, c'est que les points de repère, techniques et théoriques, non seulement sont essentiels, mais permettent (de surcroît) d'expérimenter cette alternance complexe entre continuité et discontinuité

---

<sup>7</sup> Michel Serres, *Le Tiers-instruit*, Paris, Éditions Gallimard, 1997, p. 24.

dont j'ai parlé plus haut. J'essaie de faire en sorte que ces points de repère permettent aux étudiants de cesser de penser trop simplement que l'intensité d'un affect est garante de la qualité d'un travail artistique, qu'il ne suffit pas d'aimer l'eau pour bien nager...

Merci de votre attention.

Martin Boisseau

Artiste et professeur en arts visuels