

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ COMME CONCEPT INTÉGRATEUR AU CENTRE D'UN MODÈLE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE DE L'ART POSTMODERNE DANS LA FORMATION EN ARTS VISUELS AU COLLÉGIAL

Catherine Nadon, professeure
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article présente le concept intégrateur de l'hétérogénéité proposé dans un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans la formation en arts visuels au collégial. L'objectif est donc de décrire et de comprendre le rôle du concept intégrateur de l'hétérogénéité dans les axes épistémologique, psychologique et praxéologique du modèle didactique co-créé en collaboration avec une équipe d'enseignants dans le cadre d'une recherche développement.

Mots clés : expérience esthétique, art postmoderne, hétérogénéité, enseignant au collégial, modèle didactique.

Introduction et problématique

Lors de notre thèse doctorale (Nadon, 2018), nous avons réalisé une recherche développement qui a eu pour objectif principal la création d'un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le contexte de la formation en arts visuels au collégial. Lors de cette investigation, nous avons noté que cet enseignement-apprentissage pose différents défis de nature épistémologique, psychologique et praxéologique. Ainsi, à la difficulté de circonscrire un art hétérogène et pluriel (dimension épistémologique) se greffe une expérience esthétique parfois conflictuelle de l'art postmoderne chez l'apprenant adulte (dimension psychologique). Qui plus est, peu de modèles sont disponibles aux enseignants afin

d'orienter leur pratique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne (dimension praxéologique).

Dans le domaine des arts visuels, la transition entre le paradigme de l'art moderne et le paradigme de l'art postmoderne s'est effectuée sous le signe de la rupture, rupture baptisée la crise de l'art contemporain (Heinich, 1997; 2000; Jimenez, 2005). Il en est autrement dans le champ de la didactique des arts visuels, au Québec comme à l'international, où les paradigmes moderne et postmoderne semblent toujours cohabiter, que ce soit sur le plan des intentions didactiques ou des contenus enseignés (Baysset, 2013 ; Clark, 1998 ; Emery, 2002b ; Faucher, 2016 ; 2013 ; Gude, 2013 ; Hamblen, 1990 ; Richard, 2005 ; Unrath et Mudd, 2011 ; Webb, 1989). Si plus de soixante ans se sont écoulés depuis la révolution artistique postmoderne, le champ de la didactique des arts débute à peine à en ressentir ses effets. Malgré une lente révolution au sein de la didactique des arts, il apparaît crucial de réfléchir à l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne si l'on souhaite mettre en place un enseignement-apprentissage adapté aux innovations artistiques contemporaines. À ce sujet, Emery (2002a) mentionne : « *While modernist approaches to art making and responding are common in western art classrooms, postmodern artworks tend to confuse if they are examined in modernist ways* » (p. 38). Paterson (1999) ajoute, pour sa part, qu'un défi important auquel fait face l'enseignant spécialiste en arts est précisément d'intégrer ce changement de paradigme : « *The challenge for the art educator is to accept the constant paradigm shifts within the domain and present students with changes in the aesthetic field* » (p. 8). Afin d'accompagner l'étudiant à se sensibiliser à l'esthétique artistique postmoderne, l'enseignant peut non seulement lui présenter un large éventail de pratiques, mais il doit aussi lui proposer des outils méthodologiques pertinents afin de lui permettre d'interpréter l'art postmoderne sous différentes facettes (Emery, 2002a).

C'est donc en accordant une importance à réfléchir à un enseignement-apprentissage qui épouse les préceptes de l'art postmoderne qu'a été réalisé notre modèle didactique, et ce, en étroite collaboration avec une équipe d'enseignants en arts visuels et en histoire de l'art du collégial. En adéquation avec les trois dimensions de la problématique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art

postmoderne (épistémologique, psychologique et praxéologique), la forme de notre modèle didactique a été inspirée par celle du système didactique de Chevallard (1985/1991) (figure 1). Au centre de ce modèle didactique, nous avons identifié quatre concepts intégrateurs qui traversent l'ensemble de ses trois dimensions. Ont donc été définis l'hétérogénéité, l'identité, l'engagement et le dialogue comme les concepts ayant une qualité structurante sur l'ensemble de ses composantes.

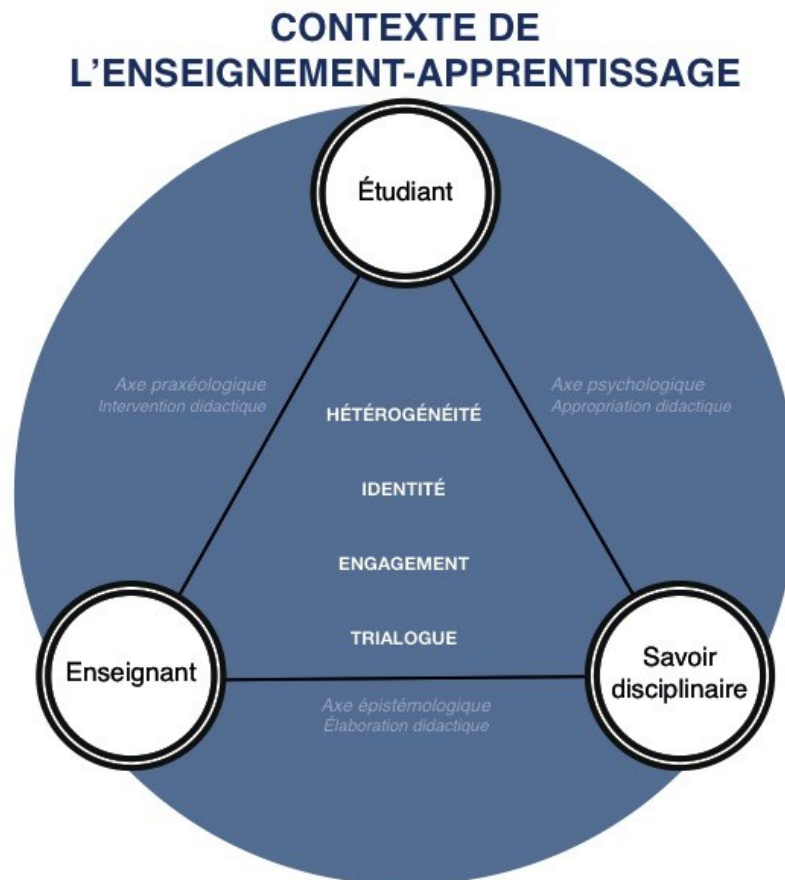


Figure 1 : Précision des concepts intégrateurs de modèle didactique apposés dans le système didactique (Chevallard, 1985/1991)

L'objectif de ce texte est donc de présenter le concept intégrateur de l'hétérogénéité qui se situe au cœur de notre modèle didactique. Pour étayer la signification de l'hétérogénéité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial, nous questionnerons d'abord les enjeux de l'axe épistémologique où nous proposerons de décrire les rapports qu'entretiennent les enseignants avec l'hétérogénéité de l'art postmoderne. Ensuite, la section portant sur

l'axe psychologique soulignera l'importance de cultiver chez l'élève une attitude positive à l'égard de l'incertitude. Finalement, la section portant sur l'axe praxéologique précisera l'importance des participants de mettre en place des stratégies d'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique favorisant une réception ouverte et plurielle des œuvres postmodernes. Avant d'en arriver à la présentation de ces résultats, nous nous arrêterons pour définir deux éléments de notre cadre conceptuel, soit la notion de modèle didactique et de concept intégrateur, ainsi que sur quelques considérations méthodologiques qui ont guidé notre démarche.

Cadre conceptuel

La notion de modèle didactique

Dans le sillon de la définition de la notion de modèle, un modèle didactique représente une construction théorique à visée descriptive. Ainsi, le modèle didactique se veut un outil réflexif adapté à un contexte d'enseignement-apprentissage qui en inclut plusieurs dimensions :

[...] cette notion peut servir à réfléchir à ce qui est fait dans les classes et à ce qui n'est pas fait, que ce soit en termes de contenus disciplinaires, en termes de relation à des contenus ou à des pratiques extrascolaires, en termes de progression ou de programme d'enseignement, mais aussi en termes de modalités pédagogiques ou modes de travail, en termes d'articulation entre le faire et le dire, entre les activités de production et les activités de réception, etc. (Reuter *et al.*, 2010, p. 140)

Plus encore, Reuter *et al.* (2010) précisent que « [l]e modèle didactique est ainsi conçu comme une matrice permettant de générer des séquences pour l'enseignement et les apprentissages à des niveaux scolaires différents et dans une temporalité variable » (Reuter *et al.*, 2010, p.140).

La notion de modèle didactique est une construction relativement récente et fait toujours état de débat au sein de la recherche en didactique (Reuter *et al.*, 2010). La forme à laquelle il doit répondre n'est donc toujours pas fixée. Pour notre part, le modèle proposé reprend les axes épistémologique, praxéologique et psychologique du système didactique de Chevallard (1985/1991). Notre démarche contribue à préciser l'identité de la discipline de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art

postmoderne en proposant ce que Duplessis (2007) nomme un traitement didactique : « Ainsi la construction d'un savoir scolaire doit pouvoir bénéficier des dynamiques combinées des trois mouvements [épistémologique, psychologique et praxéologique] que nous venons de passer en revue » (section 4. *Conclusion*, paragr. 2.).

De surcroît, le modèle didactique de cette recherche ne poursuit pas des objectifs prescriptifs. Notre démarche rejoint plutôt l'esprit de ce qu'entendent Elalouf et Robert (2012) en regard des ressources destinées aux enseignants :

Elles [les ressources] doivent pouvoir être adaptées aux conditions spécifiques des disciplines, y compris institutionnelles et sociales, et aux enseignants ; elles ne peuvent pas être prescriptives, ne serait-ce que compte tenu de la variabilité des conditions d'exercice et de la complexité, mais elles peuvent s'inscrire dans une palette de possibles, à choisir et à adapter. (p.25)

À distance des ambitions normatives, le modèle didactique réalisé permet d'aiguiller les enseignants dans cet enseignement-apprentissage. Suivant l'idée de la métaphore de la boussole reprise de Fabre (2011), l'usage du modèle didactique est d'orienter et non de diriger. Ainsi, elle désire suggérer des pistes de réflexion et d'action chez les praticiens et dans une autre mesure, chez les chercheurs en éducation artistique et dans le champ de la didactique.

La notion de concept intégrateur

La réflexion d'ordre épistémologique, psychologique et praxéologique que propose notre modèle didactique permet non seulement de décomposer les constituantes de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial, mais permet aussi de mettre à jour les liens et les rapports qui les unissent. Ce faisant, un travail de catégorisation est réalisé distinguant ainsi les concepts clés que Develay (1992) nomme les concepts intégrateurs. Ces derniers sont à l'image des poupées gigognes où les plus extérieures ordonnent les plus petites. À partir de ces quelques notions phares que représentent les concepts intégrateurs, il est possible de mettre en cohérence l'ensemble des autres concepts du modèle didactique. Les concepts intégrateurs jouent un rôle structurant dans l'organisation d'un modèle didactique et lui donnent une certaine cohérence. En ce qui concerne le modèle développé dans le cadre de cette recherche, ils représentent les concepts de l'enseignement-apprentissage de

l'expérience esthétique de l'art postmoderne qui se trouvent en filigrane dans l'ensemble des éléments qui y sont consignés.

Méthodologie

Le devis de recherche retenu pour cette investigation est celui de la recherche développement. Nous avons été fortement inspirée de la démarche de la recherche développement conçue par Harvey (2007) auquel nous avons proposé une adaptation afin de soutenir un travail de nature collaboratif avec nos participants (Nadon, 2018). Ces derniers étaient composés d'un groupe de 11 enseignants en arts visuels ou en histoire de l'art du Cégep de l'Outaouais. La collecte de données a été réalisée à l'aide de deux entrevues individuelles avec chaque enseignant et de trois entrevues de groupe. En complémentarité à ces entrevues, mais aussi afin d'activer un processus de réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action (Baribeau, 2005), la tenue d'un journal de bord par la chercheure a accompagné la collecte de données.

En harmonie avec notre modélisation du devis de recherche développement qui vise un raisonnement récursif, l'analyse des données a aussi été effectuée de cette manière suivant la proposition de Miles et Huberman (2003). Ainsi, un mouvement de va-et-vient s'est opéré entre la collecte de données, leur condensation, leur présentation et leur interprétation. L'analyse des données a donc été réalisée entre chaque moment de la collecte des données puisqu'elle permettait d'atteindre un des trois objectifs de la recherche. Lors de la troisième et dernière entrevue de groupe, qui servait à compléter le modèle didactique et à effectuer sa validation, deux concepts intégrateurs ont été soulevés par ces derniers et ont rapidement fait l'objet d'un consensus (hétérogénéité et identité). Suite à cette dernière entrevue, l'ensemble de toutes les données recueillies dans le cadre de cette recherche a été analysé à nouveau et a permis non seulement de confirmer les deux concepts amenés par les participants, mais cette démarche a fait émerger deux autres concepts intégrateurs (engagement et triologue).

Présentation et discussion des résultats

Comme il a été annoncé, le concept intégrateur de l'hétérogénéité, qui se situe au cœur du modèle didactique développé, sera présenté respectivement sous les trois

dimensions du modèle didactique, soit les dimensions épistémologiques, psychologique et praxéologique.

Hétérogénéité et la dimension épistémologique : le décroisement de l'art postmoderne

Il a été déterminé par les participants que l'hétérogénéité représente un premier concept intégrateur de l'enseignement-apprentissage de l'art postmoderne au collégial :

Une des caractéristiques que Lyotard a identifiées, et que beaucoup ont identifiées après lui comme étant une caractéristique de la postmodernité, c'est l'hétérogénéité ou la dimension hétéroclite des pratiques. À l'intérieur même d'une supposée pratique, il y a toujours plusieurs choses qui se passent et à plusieurs niveaux. (Louis)

À la suite de Lyotard (1986 ; 1979), le participant précise que l'hétérogénéité est considérée comme un des fondements du paradigme de la postmodernité artistique. Pour l'enseignant, ce concept intégrateur participe directement à la rupture du paradigme postmoderne avec l'histoire de l'art occidentale qui s'est affairée, depuis la Renaissance, à classer les pratiques artistiques.

L'hétérogénéité brouille les distinctions au sein des genres artistiques, des médiums et de manière plus générale, des champs disciplinaires – qu'ils soient artistiques ou non. Ce métissage a donc des incidences sur les manières d'appréhender les œuvres, rendant plus difficile l'appartenance de ces dernières à des catégories ou des appellations préétablies. Marie-Hélène rappelle qu'avec la venue de la postmodernité, il devient incontournable « de comprendre l'art comme un vecteur à plusieurs médiums » ; les catégories usuelles et les notions utilisées pour définir l'art postmoderne sont désormais décroisées. C'est en ce sens que Marie-Hélène poursuit en soulignant que, pour cette raison, « l'art postmoderne développe un langage tout à fait différent que toute autre œuvre de l'histoire de l'art ». À propos de l'hétérogénéité, Éric mentionne :

On essaie de catégoriser des éléments alors qu'on est dans une période d'éclatement [...], même s'il y a toute une tradition de l'histoire de l'art qui s'est acharnée à vouloir tout délimiter, tout nommer, tout identifier, tout classer et placer dans des petites cases. Dans le fait de prendre le jeu de *Scrabble* et de tout le mélanger, il y a quelque chose d'intéressant.

En plus du décloisonnement des médiums au sein des arts visuels, la mixité de l'art postmoderne s'exprime aussi par un étroit rapport des œuvres avec les autres champs artistiques. La ferveur de Marie-Hélène et d'Éric est partagée par Catherine qui s'exprime ainsi : « Pour moi, la multidisciplinarité et la collaboration entre les formations artistiques sont des trésors. » Qui plus est, au-delà de la sphère artistique, les productions postmodernes s'ouvrent à d'autres domaines de connaissance, ce qui n'est pas sans modifier les pratiques de l'enseignement des arts, comme le souligne Emery (2012a) :

Postmodernism does present art teachers with new challenge. It does take art teaching to new dimensions outside the boundaries of art history, art criticism, aesthetics and art practice. It looks sideways at the links between art and other areas of knowledge. (p. 9)

Bien que les participants adhèrent à une vision plutôt positive à l'endroit de ce décloisonnement, ils relèvent certains enjeux de cette transgression des frontières traditionnellement assignées à l'art :

Avec l'hétérogénéité, toute la hiérarchisation des médiums ou des valeurs, ça s'éclate beaucoup parce que tout devient nivelé, par en bas et par en haut. C'est comme une sorte de chaos où il y a beaucoup d'indifférence entre des choses différentes, mais il n'y a rien qui ne vaut plus que d'autre. (Louis)

Le chaos que décrit Louis pointe précisément l'épineuse question de l'indéfinition de l'art associée au paradigme postmoderne. Ce constat est aussi mis en exergue dans la recherche en didactique des arts par Emery (2012a) :

Postmodernism holds no answers to the difficult issues which face teachers in the contemporary world. Postmodernism itself seems to defy definition, it offers no clear direction for anything, let alone education, and it seems to lack any central theory of significance. (p. 8)

À l'instar d'Emery, Thomas souligne que le revers de l'hétérogénéité se définit comme une dérive potentielle induite par le relativisme :

Je pense que toute la question du relativisme, c'est un problème très actuel. C'est-à-dire que présentement, je réfléchis aux façons de demeurer relativiste

sans prôner que tout est pareil. Dans mon enseignement, j'essaie de résoudre ce problème qui vient avec la conscience postmoderne.

À ce sujet, Thomas ajoute que le concept d'art postmoderne « ne veut plus dire quelque chose de précis » et que, pour l'interpréter, « il y a plusieurs codes possibles ». L'hétérogénéité aurait donc pour principal effet de dissoudre un discours normatif entourant la définition des concepts d'art et d'œuvre d'art. Il implique donc d'aborder l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de ce paradigme artistique avec une vision élargie de l'art.

Hétérogénéité et la dimension psychologique chez les étudiants : l'importance de cultiver une attitude positive à l'égard de l'incertitude

Comme la définition même de l'art postmoderne est fluide et hybride, les enseignants ont ciblé qu'elle requiert le développement chez l'étudiant d'une attitude positive à l'égard de l'incertitude. À ce sujet, un participant lie le concept d'hétérogénéité à celui du transitoire tel que défini par Alessandro Baricco :

Je suis en train de lire un essai de Baricco, *Les Barbares* [2014], et il emploie un concept qui est le transitoire pour définir ce que lui appelle *surfer*. Il suggère que les définitions et les concepts sont des lieux de transit et non des lieux d'arrêt. Il me semble que l'hétérogénéité et le transitoire ça marche bien ensemble. (François)

En plus d'être hétérogènes, les attributs déterminés par les enseignants pour caractériser l'art postmoderne gagnent à être fluides et de nature changeante. L'hétérogénéité et l'aspect instable de la définition de l'art postmoderne amènent les enseignants à favoriser une attitude positive à l'endroit de l'inconnu et de l'étrangeté qui peuvent parfois être difficiles à appréhender. Une enseignante a précisé comment son enseignement de l'expérience esthétique de l'art postmoderne cultive une posture positive à l'égard de l'incertitude :

L'enseignant en arts visuels ou en histoire de l'art se doit d'outiller ses étudiants, mais il est surtout important de leur transmettre une attitude qui valorise l'exploration, parce qu'on ne peut pas leur dire : « le postmodernisme, c'est ça et c'est comme ça que tu dois le regarder ». [...] Ce n'est pas si confrontant de passer de l'expérience esthétique d'une œuvre impressionniste à celle d'une autre œuvre impressionniste, mais de passer d'une œuvre postmoderne à une autre œuvre postmoderne, ça peut être très

difficile parce qu'elles ne se situeront pas forcément sous un même registre, puis ça, c'est sans compter que l'art postmoderne évolue tout le temps. (Marie-Claude)

Pour Philippe, les moments d'instabilité sont à chérir dans son enseignement. Le participant désire que non seulement ses étudiants reconnaissent ces moments et les accueillent de manière favorable, mais il souhaite que ses apprenants en viennent même à les rechercher parce qu'ils vont considérer l'incertitude comme étant porteuse d'une expérience enrichissante pour leur apprentissage :

Il faut que les étudiants aient une ouverture face à ce qui leur est étranger puis à l'égard des choses qu'ils ne maîtrisent pas et qu'ils ne comprennent pas. Ce qui est super, c'est quand on atteint avec eux ce moment où ils sont stimulés par l'incompréhension et qu'ils la cherchent. Autrement dit, que l'incompréhension devienne pour eux un défi ou un stimulus. (Philippe)

Cette importance de cultiver une attitude positive à l'égard de l'incertitude et des moments d'instabilité dans l'expérience esthétique de l'art postmoderne tel que défini par Philippe est ainsi verbalisée par Gude (2009) :

[...] engagement with the arts teaches youth to perceive complexity as pleasure and possibility. [...] Study of the arts, especially contemporary art forms, cultivates in people the capacity to tolerate cognitive dissonance. They develop the strength to continue to engage in perception and reflection when they do not find easy answers or even, readily discernible patterns. (p. 9-10)

Tout comme Gude (2009), Slattery (2013) mentionne que ces moments d'incertitude sont à chérir en raison de leur fort potentiel éducatif :

The postmodern curriculum encourages chaos, non rationality, and zones of uncertainty because the complex order existing here is the place where critical thinking, reflexive intuition, and global problem-solving will flourish. (p. 272)

Afin de favoriser le développement de cette aptitude positive à l'égard de l'incertitude, les enseignants témoignent de l'importance qu'ils accordent à se placer eux-mêmes dans cette position lorsqu'ils sont devant l'inconnu :

Surtout durant les visites d'expositions [en compagnie des étudiants], je vais aussi me confronter à des productions que je ne connais pas. Je me montre dans mon complet dépouillement par rapport à une œuvre. Et là, je joue avec mes étudiants, je la découvre avec eux. Je n'hésite donc pas à me mettre dans une position d'inconnu moi-même, et ce, devant eux. (Thomas)

Ce qui pourrait ressembler de prime abord à une posture de vulnérabilité de la part de l'enseignant devient un levier pour son enseignement. Le fait de faire face à l'inconnu avec et devant les étudiants permet, d'une part, de valoriser cette posture auprès du groupe et, d'autre part, de révéler plus clairement les processus de réflexion et la richesse de l'interprétation qui s'effectue collectivement.

Hétérogénéité et dimension praxéologique : des approches d'enseignement-apprentissage valorisant une expérience esthétique ouverte et plurielle

Marie-Claude précise comment l'hétérogénéité de l'art postmoderne influence son enseignement, notamment dans l'organisation des séquences d'œuvres qu'elle présente et des approches méthodologiques, voire historiographiques, qu'elle priorise : « Pour enseigner l'art postmoderne, l'approche chronologique est écartée parce que cette forme d'art est trop éclatée, il change trop vite et tout est en même temps ». Les propos de l'enseignante font résonner le constat d'Emery (2012a) qui formule en ces mots la confrontation que vivent les enseignants en arts face à la nature mouvante des productions d'aujourd'hui : « *Art educators are teaching in a time of change and most seem to have adapted to these changes by gradually introducing more diverse activities, more diverse teaching methodologies and more diverse ways of defining art itself* » (p. 4).

Ainsi, la postmodernité en appelle à renouveler l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'œuvre contemporaine et, de manière plus générale, de l'histoire de l'art. Ces pratiques s'inscrivent en faux par rapport aux méthodes instaurées par les traditions de l'histoire de l'art issues des études biographiques, iconographiques et stylistiques. Inspirés notamment des nouvelles histoires de l'art (Harris, 2001), les enseignants adoptent plutôt une vision ouverte de l'expérience esthétique et du processus d'analyse et délaissent le mythe de l'interprétation close et unique de l'œuvre. Ainsi, pour nos participants, non seulement pourrait-il cohabiter plusieurs interprétations d'une même œuvre, mais chacune d'elle est susceptible d'évoluer pour se modifier et se bonifier.

En plus de noter l'inadéquation des modèles traditionnels de l'histoire de l'art avec les préceptes de la création contemporaine, les enseignants précisent que la plus grande faiblesse de ces modèles réside dans le risque de distorsion qu'ils sous-tendent. Les

enseignants se rallient aux propos de Jonathan Harris (2001), ce dernier résumant ce point sensible: « *I have insisted that history, though about the past, is always written in the now* » (p. 263). Harris (2001) appuie l'idée que le travail de l'esthète ou de l'historien de l'art est non seulement motivé par des intérêts qui lui sont contemporains, mais est aussi fortement ancré dans un système de valeurs qui est le sien. En adoptant une posture critique, ce dernier, nous dit Harris (2001), prend conscience des conventions et des conditions dans lesquelles il interprète et analyse les œuvres : « *in this idea, though it is extremely important to retain the sense that the [...] inquiry is a relatively open-ended process, not value-free but not prejudged either* » (p. 67). Abandonnant la neutralité ou l'objectivité, l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique devient désormais une activité enracinée dans un processus interrogatif qui permet la coexistence et la confrontation de plusieurs interprétations valables d'une même production au sein des étudiants du groupe. Ainsi, la pratique enseignante de nos participants va dans le sens que plusieurs théoriciens de l'art, dont Schapiro (1994) et Alpers (2014), qui ont insisté sur l'interdépendance de trois pôles constituant désormais l'objet d'étude de l'histoire de l'art : déterminer les spécificités de l'œuvre d'art soumise à l'expérience esthétique, (re-)construire les aspects historiques et sociaux qui lui sont propres, mais aussi interroger la posture du regardeur en tant que producteur de sens. Conséquemment, les enseignants sondés croient que leur enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique mène à des finalités ouvertes et critiques chez leurs étudiants :

Ce à quoi je m'attends à la fin de leur formation, c'est que les étudiants ne prétendent pas que leur interprétation, c'est ce que l'œuvre veut dire. Je souhaite qu'ils soient conscients que leurs interprétations ont leurs limites [...] qu'ils comprennent qu'ils ont commencé à saisir qu'une partie de l'œuvre, mais qu'ils n'ont pas saisi sa totalité de l'œuvre. [...] (Thomas)

Suivant cette vision, l'expérience esthétique n'est plus une quête visant à découvrir un sens préexistant qui se trouverait caché dans l'œuvre. La démarche proposée aux étudiants est plutôt de nature heuristique. Au terme de l'expérience esthétique, l'apprenant est récompensé, non pas par la quantité des éléments qu'il aurait déchiffrés, mais plutôt par la qualité de ses interactions avec l'œuvre (Csíkszentmihályi et Robinson, 1990).

Précisons que dans notre recherche doctorale (Nadon, 2018), nous avons recensé les différentes façons dont s'incarne cette conception de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans les activités mises en place par les enseignants. Mentionnons sommairement et à titre d'exemple l'importance qu'ils accordent aux approches dialogiques (fortement inspirées par les innovations en éducation muséale), aux visites d'exposition, aux analyses comparatives et aux critiques collectives. Au sujet des activités qu'il préconise, Éric mentionne : « Je trouve importante la délibération de mes étudiants dans la présentation du contenu de mes cours. » Ainsi, un dénominateur commun à ces pratiques délibératives c'est l'espace offert aux étudiants pour échanger et pour remettre en question les différents points de vue. La nature hétérogène de l'art postmoderne ne se retrouve donc pas uniquement dans les propositions artistiques, mais aussi dans les réponses que leur adressent les étudiants.

De l'hétérogénéité de l'art postmoderne surgit une sensibilité grandissante à l'égard de la diversité des œuvres soumises à l'étude. En présentant l'art qui nous est contemporain¹, les enseignants se sentent dégagés de présenter un corpus d'œuvres canoniques, comme il peut en être la pratique pour les autres périodes de l'histoire de l'art. Sur le sujet, Thomas souligne qu'il lui est cher de décentrer le choix des œuvres qu'il présente afin de mettre ses étudiants en contact avec une pluralité d'expériences esthétiques qui risquent de ne pas tous répondre aux a priori de leur posture personnelle : « Les étudiants sont entre autres confrontés à la place des autochtones, à la place des femmes et à toutes les questions qui ont amené les conditions postmodernes » (Thomas). Ces considérations identitaires sont aussi soulevées par Emery (2012a) : « *Postmodern art teachers develop in students a sense of the 'other' so that students develop an awareness of different cultures and different ways in which identity can be defined* » (p. 43). Ainsi, l'hétérogénéité des œuvres provoque des questionnements notamment liés aux genres, aux orientations sexuelles, aux origines culturelles, aux contextes géographiques, aux croyances et au religieux, ainsi qu'au politique. Par ces questionnements, il importe pour les enseignants de mettre en avant-plan l'expérience du soi confronté à l'altérité chez leurs étudiants. Pour ce faire, Thomas mentionne sa

¹ Expression d'après le titre de l'ouvrage de Arbour (2000).

préoccupation pour la diversité culturelle lorsqu'il sélectionne les œuvres à soumettre à ses ouailles:

Dans mes cours, je tiens compte de la diversité culturelle, c'est-à-dire que je vais m'assurer, quand j'enseigne l'art postmoderne, que je présente des artistes de différentes cultures. Je vais m'assurer que j'ai des artistes qui viennent aussi d'Afrique, d'Europe, d'Asie et d'Amérique du Sud. (Thomas)

En somme, l'hétérogénéité de l'art postmoderne est perçue comme une richesse par les enseignants sondés puisqu'elle permet à l'étudiant une expérience esthétique qui initie une réflexion autant sur l'altérité que sur lui-même. Mais allant dans cette direction, nous induisons des considérations appartenant au second concept intégrateur de notre modèle didactique, l'identité, ce qui déborde le cadre de notre propos.

Conclusion

La description de l'hétérogénéité comme concept intégrateur du modèle didactique développé a permis de mettre en exergue ses impacts dans l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne tel qu'explicité par les enseignants participants. Nous avons précisé comment sa caractéristique hétérogène en appelle à l'adoption d'une vision élargie du concept d'art (dimension épistémologique). Comme l'art postmoderne ne se laisse plus définir par des codes figés ou préétablis, les enseignants sondés ont souligné l'incertitude que cela peut générer chez leurs étudiants. Pour les enseignants, cette incertitude, bien que déroutante, se révèle bénéfique pour le processus d'apprentissage de leurs étudiants, représentant un levier pour développer une attitude positive face à une expérience esthétique déstabilisante à l'égard d'une proposition artistique (dimension psychologique). Enfin, afin d'épouser l'hétérogénéité de l'art postmoderne, il nous a été possible de mettre en lumière que les participants mettent en place des pratiques enseignantes qui nourrissent une vision ouverte de l'expérience esthétique. Enfin, ils chérissent l'idée d'offrir à leurs étudiants des expériences esthétiques variées, à l'image du paysage de la création postmoderne (dimension praxéologique).

Si la seule perspective des enseignants a pu être sondée dans le cadre de ce projet, il nous apparaît pertinent d'envisager la poursuite de cette recherche auprès des étudiants afin que nous puissions non seulement recueillir leurs observations sur la

pratique d'enseignement-apprentissage qui leur est offerte, mais que nous bénéficions surtout de leurs représentations du paradigme artistique postmoderne. De surcroît, l'étude des décalages et des points de jonction des représentations proposées par le corps enseignant et par les étudiants serait sans doute fort éloquente pour affiner notre regard sur les modalités de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne au collégial.

Références

Alpers, S. (2014). *Roof Life*. New York : Yale University Press.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série, n° 2 : L'instrument dans la collecte de données, p. 98-114.

Baricco, A. (2014). *Les barbares. Essai sur la mutation*. Paris : Gallimard.

Baysset, A. (2013). *Application de la notion d'intention artistique dans l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires au Québec* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Consulté à l'adresse : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10232>

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Clark, R. (1998). Doors and mirrors in art education : Constructing the postmodernist classroom. *Art Education*, 51(6), p. 6-11.

Csíkszentmihályi, M. et Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing : An interpretation of the aesthetic encounter*. Los Angeles, CA : The Paul Getty Museum.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologiques, psychologiques et praxéologique. Consulté à l'adresse : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>

Elalouf, M.-L. et Robert, A. (2012). Les recherches en didactique des disciplines : une nécessité actuelle ? Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Balhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question* (p. 21-32). Bruxelles : De Boeck.

Emery, L. (2002a). *Teaching art in a postmodern world : Theories, teacher reflections and interpretative frameworks*. Altona, Australie : Common Ground Publishing

Emery, L. (2002b). Censorship in contemporary art education. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), Altona, Australie : Common Ground Publishing, p. 5-9.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.

Faucher, C. (2013). *Pratiques culturelles d'élèves de la troisième secondaire dans le cyberspace : jonctions avec la classe d'art* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Consulté à l'adresse : <http://www.archipel.uqam.ca/6046/>

Faucher, C. (2016). Informal youth culture practices: Blurring the distinction between high and low. *Visual Arts Research*, 42(1), p. 56-70.

Gude, O. (2013). New school art styles : The project of art education. *Art Education*, 66(5), p. 6-15.

Gude, O. (2009). Art Education for Democratic Life. *Art Education*, 62(6), p. 6-11.

Hamblen, K. (1990). An art education future in two world views. *Design for Arts in Education*, 91(3), p. 27-33.

Harris, J. (2001). *The new art history : A critical introduction*. London : Routledge.

Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Consulté à l'adresse :

<http://www.archipel.uqam.ca/712/>

- Heinich, N. (1997). *L'Art contemporain exposé aux rejets*, Éditions Jacqueline Chambon : Nimes.
- Heinich, N. (2000). *Pour en finir avec la querelle de l'art contemporain*. Éditions L'échoppe : Paris.
- Jimenez, M. (2005). *La querelle de l'art contemporain*. Paris : Gallimard.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1986). *Le postmoderne expliqué aux enfants : correspondance, 1982-1985*. Paris : Galilée.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispal, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Nadon, C. (2018). *Recherche développement d'un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Consulté à l'adresse : <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/37497>
- Paterson, S. (1999). *The postmodernist descending the staircase*. Communication présentée au 30^e congrès de l'International Society for Education Through Art. Consulté à l'adresse : <http://eric.ed.gov/?id=ED455155>
- Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y. Cohen-Azria, C. Daunay, B. Delacambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Shapiro, M. (1994). *Theory and Philosophy of Art : Style, Artists and Society*. New York : George Braziller.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in a postmodern era : Teaching and learning in an age of accountability*. New York : Routledge.

Unrath, K. A. et Mudd, M. A. (2011). Signs of change : Art education in the age of the iKid. *Art Education*, 64(4), p. 6-11.

Webb, N. (1989). Postmodernism : Threats and promises. *Revue canadienne d'éducation par l'art*, 16(1), p. 13-20.