

ETC



L'art contemporain et le public scolaire

Suzanne Lemerise et Moniques Richard

Numéro 48, décembre 1999, janvier–février 2000

Art contemporain et controverse

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/35510ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue d'art contemporain ETC inc.

ISSN

0835-7641 (imprimé)

1923-3205 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lemerise, S. & Richard, M. (1999). L'art contemporain et le public scolaire. *ETC*, (48), 17–20.

L'ART CONTEMPORAIN ET LE PUBLIC SCOLAIRE



*Construire un paysage. Éléves de 4^e année du primaire, école Notre-Dame-de-la-Défense, Montréal, 1995.
Matériaux trouvés sur les lieux. Enseignante: Laurence Sylvestre. Projet réalisé à la suite de l'étude des travaux d'artistes contemporains du Land Art.*

Dans les milieux artistiques, il est souvent question de la réception de l'art contemporain par le public, et des tensions et crises qui en découlent. Nous souhaitons rendre compte des rapports que le milieu scolaire entretient avec l'art contemporain, dans le cadre des cours d'arts plastiques dispensés dans les écoles primaires et secondaires. Pour cerner les enjeux que soulève ce questionnement, nous tenterons de répondre à trois questions : où se situe la place de l'art contemporain dans le contexte éducatif international d'où émergent les grandes tendances en enseignement des arts ? Les politiques institutionnelles québécoises favorisent-elles le rapport des élèves avec l'art actuel ? Quels sont les modèles pédagogiques qui intègrent l'art contemporain dans les classes ?

Contexte international et paradigmes éducatifs

Dans les années cinquante, le modernisme artistique a été transposé massivement dans les programmes d'enseignement des arts : il s'agissait de promouvoir l'exploration libre des notions de langage plastique et des techniques

qui favorisent l'expression personnelle de l'élève. L'appréciation de l'art occupait une place dans les programmes mais, sur le terrain, on y accordait une importance secondaire; certains l'ignoraient complètement, au nom d'une idéologie centrée uniquement sur le développement de la personnalité créatrice des élèves.

Au début des années quatre-vingts, un nouveau paradigme émergeait : celui de la formation culturelle. On se rendait compte des limites éducatives de l'hypervalorisation de l'expression individuelle au détriment de la culture de l'élève. Désormais, ce dernier travaille non seulement en atelier mais fréquente aussi les lieux culturels, afin de s'initier aux œuvres phares de l'histoire et à la démarche de l'artiste. Les milieux américains ont été les leaders dans la promotion de ce virage éducatif, d'abord orienté vers une culture humaniste traditionnelle¹. Le Québec ne demeurait pas en reste, puisque les programmes distinguaient clairement des objectifs reliés au « faire » et au « voir » l'image². La France précisait ses orientations, en valorisant la connaissance de l'art contemporain et des codes de la communication de masse. Les universitaires anglo-



Fragments de vie ou un moment dans la vie de... Élèves de 4^e secondaire, École Félix-Leclerc, Repentigny, 1994. Techniques mixtes.
Recherche de maîtrise: Mona Trudel. Photo: Gilles St-Pierre, service audio-visuel, UQAM. Projet réalisé à la suite de la rencontre avec le photographe Michel Campeau.

saxons ont tôt fait d'intégrer dans ce mouvement les théories critiques du postmodernisme, en valorisant une culture anthropologique qui contrecarre l'élitisme de la culture humaniste.

Progressivement, l'orthodoxie moderniste est remplacée par le pluralisme esthétique, le multiculturalisme, la valorisation de la tradition artistique, en même temps que la promotion des nouvelles technologies de l'image et l'insertion de la culture de l'élève – en lien avec la culture régionale et la culture de masse – dans les définitions d'un nouvel enseignement des arts³. Dans ce nouveau cadre théorique, l'art contemporain occupe une place importante à l'école puisqu'il permet d'entrer, par la compréhension des œuvres d'art actuel, dans les importants débats qui animent la scène artistique et qui concernent des enjeux sociaux autant que culturels.

Politiques institutionnelles québécoises face au virage culturel

Les politiques institutionnelles québécoises tiennent-elles compte de ce virage vers un enseignement des arts plus ouvert à la connaissance et à la compréhension de l'art contemporain? Afin de répondre, nous examinons quelques programmes de formation des élèves et des enseignants.

Les programmes d'arts du primaire et du secondaire, qui datent de 1981-1982 et qui sont toujours en vigueur, ne mentionnent pas explicitement des objectifs reliés à une formation en art contemporain. On insiste surtout sur les grands mouvements artistiques du XX^e siècle, dans une perspective davantage formaliste que culturelle. On développe également la notion de patrimoine, mais on l'applique uniquement aux cultures amérindiennes et québécoises, avec une approche historique et ethnographique. Aucune considération n'est accordée à la culture populaire et à la culture de l'élève, nourrie des images de la culture de masse. Au contraire, on voudrait éradiquer complètement les effets nocifs de cette imagerie afin que

l'élève produise une image authentique, c'est-à-dire sans influence. Ainsi, il n'est pas évident d'intégrer les ruptures postmodernes dans cette idéologie. Actuellement, tous les programmes ministériels sont en révision et il est difficile de savoir si une formation en art contemporain sera promue de façon spécifique.

On assiste depuis plus de dix ans à un formidable essor des services éducatifs dans les musées, qui multiplient les programmes d'accès à l'art pour les écoles, en complément des programmes officiels. Le service éducatif du musée d'art contemporain joue ainsi un rôle prépondérant dans la familiarisation des publics scolaires à l'art contemporain. Il collabore activement à des projets de partenariat avec les écoles dans l'organisation d'expositions où l'élève intègre dans ses travaux d'atelier des savoirs acquis par le contact avec des œuvres actuelles. Dans les régions, des centres culturels et des regroupements d'artistes offrent également ce contact avec les milieux scolaires. On doit mentionner aussi le programme conjoint des Ministères de l'éducation et de la culture, *Les artistes à l'école*, en place depuis 1986. Les écoles reçoivent des artistes en classe, ce qui assure cette fois un dialogue direct entre l'élève et l'artiste, permettant de détruire un nombre incroyable de préjugés sur l'art actuel.

Une nouvelle donne fait actuellement son apparition dans les classes, soit l'introduction de l'ordinateur comme outil de création, d'information et d'interaction pédagogiques. Les possibilités d'accès à l'art contemporain sont donc multipliées, pour autant que les enseignants sachent les utiliser. Par cette remarque, nous abordons un des paramètres fondamentaux pour la connaissance de l'art contemporain, celui de la formation des enseignants. Au Québec, depuis plusieurs décennies, la formation du futur enseignant est dispensée dans les départements d'arts plastiques ou visuels. Depuis 1998, le futur enseignant doit acquérir une année de formation dans une deuxième discipline, en plus d'une formation psychopédagogique accrue et de stages supplémentaires. Or les savoirs artistiques ayant décuplé depuis une vingtaine d'années, il sera cer-



*L'exode - installation. Élèves de 1^{re} et 2^e secondaire, École Sacré-Cœur, Richmond, 1997. Figurines d'argile et plaques d'ardoise.
Enseignante: Francine Péloquin. Photo: Gilles St-Pierre, service audio-visuel, UQAM. Projet réalisé à la suite de l'étude de l'œuvre *Migrations*, de René Deroin.*

tainement très difficile de prétendre que le futur enseignant aura reçu tous les outils pour se familiariser avec les multiples aspects de l'art contemporain, dont l'apport des arts médiatiques, afin d'intéresser ses futurs élèves. Même si certaines universités ont partiellement contourné ce problème en instituant les arts médiatiques ou l'informatique comme disciplines complémentaires, le défi est de taille et les autorités universitaires sont déchirées entre les exigences de la formation artistique et les diktats ministériels qui multiplient les exigences de formation psychopédagogique.

Pour rendre la situation encore plus dramatique, mentionnons que les futurs généralistes de l'enseignement primaire ne reçoivent habituellement qu'un cours de trois crédits en arts. Il est donc absolument certain que ces futurs enseignants n'auront d'aucune manière accès à l'art contemporain. Cette situation repose la question de la formation culturelle des enseignants, dont il a été largement question dans les médias (surtout *Le Devoir*) autour des interventions de Jean Larose⁴. Fort heureusement, cette psychopédagogie fondée sur l'ignorance culturelle n'est pas le lot de tous. Des initiatives individuelles d'enseignants permettent d'affirmer que des élèves sont initiés à l'art contemporain dans les écoles du Québec.

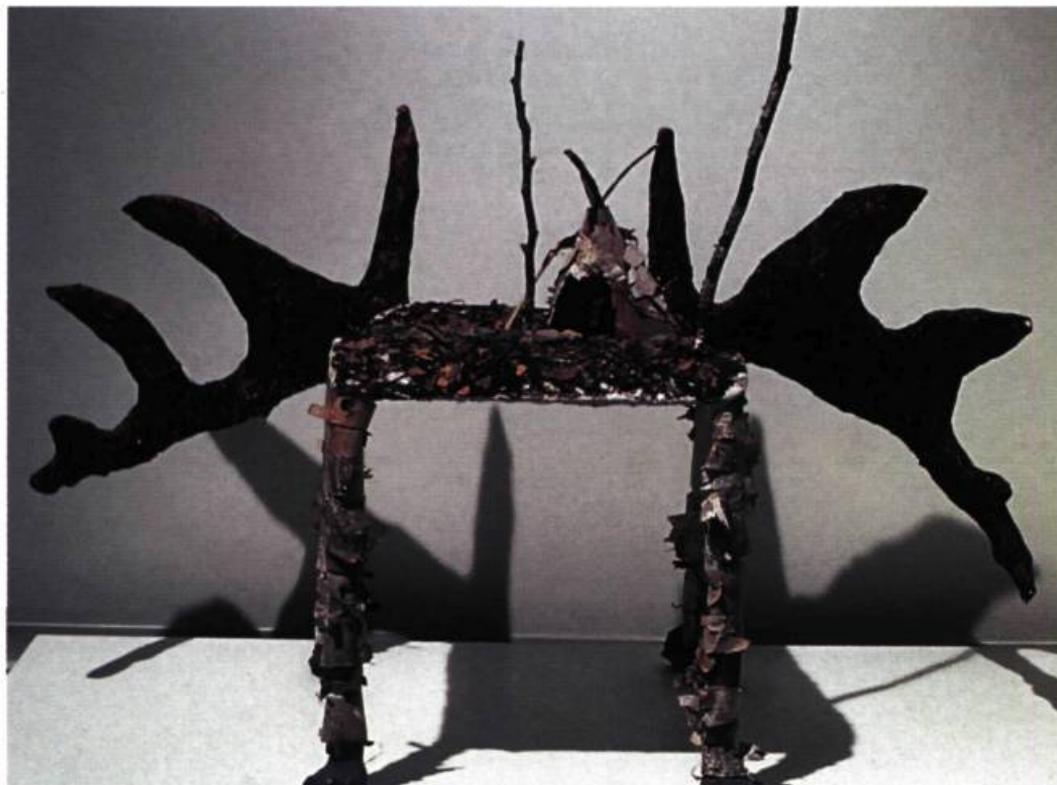
Modèles d'intervention pédagogique en relation avec l'art contemporain

Si quelques incitatifs institutionnels permettent l'accès à l'art contemporain, il demeure que des initiatives d'enseignants demeurent le fer de lance de cette dynamique éducative. En effet, depuis une quinzaine d'années, plusieurs enseignants intègrent dans leur classe des activités pédagogiques inspirées de l'art contemporain. Ils diffusent leurs expériences dans des expositions à l'école ou ailleurs, échangent avec les collègues lors des congrès et colloques⁵ et plusieurs poursuivent des recherches universitaires. Dans une étude récente⁶, nous avons identifié quatre axes interreliés afin de situer les explorations pédagogi-

ques dans le territoire de l'art contemporain : Dans l'axe de *l'identité*, le féminisme, le pluriculturalisme, le régionalisme ou le néo-marxisme ancrent des pratiques qui permettent le repérage social et culturel des élèves et des groupes; ces pratiques permettent la construction critique de l'identité du jeune. *L'itinéraire* décrit des parcours qui débordent les limites institutionnelles et les catégories d'art; il permet l'errance créatrice de l'enseignant et des élèves par la collaboration entre pairs et l'appropriation de stratégies empruntées au champ élargi des productions visuelles. *La matérialité* permet de parcourir la surface des territoires; elle est liée à des phénomènes tels que la récupération, la collection, le bricolage et la corporéité. *L'immatérialité* résulte de l'expansion et de la fragmentation virtuelles du territoire par la simulation, la désincarnation et l'interconnexion; elles recourent largement aux outils et aux moyens de la communication.

Les dimensions pédagogiques recensées dans cette étude rejoignent les dimensions artistiques postmodernes dans leurs aspects critiques, éthiques, pragmatiques, poétiques et ludiques. Il est donc important de constater que, dans la dernière décennie, la dynamique interne du milieu de l'enseignement des arts est marquée par les pratiques innovatrices des enseignants qui ont quitté l'enceinte bien balisée du modernisme, pour explorer de nouveaux territoires.

Quant à la réception du jeune public, disons que les réactions des élèves du primaire devant les propositions issues des pratiques de l'art contemporain sont généralement empreintes de surprise, de curiosité et d'intérêt. Au secondaire, les réactions sont plus mitigées et l'énergie à déployer par les enseignants pour informer et convaincre est importante. Néanmoins, nous avons remarqué que l'adolescent se sent très concerné quand il est question de valeurs et de significations qu'il peut se réapproprier par une activité créatrice. L'information et la documentation sur l'œuvre et l'artiste intéresse quelques uns, mais l'effet le plus durable se manifeste quand l'élève peut travailler avec les propositions suggérées par l'œuvre et par l'artiste.



La chaise de l'autochtone. Élèves de 3^e secondaire, école Jeanne-Mance, Montréal, 1994. Techniques mixtes.
Enseignante: Michèle Moureau. Photo: Gilles St-Pierre, service audio-visuel, UQAM. Projet réalisé à la suite de la rencontre avec l'artiste autochtone Domingo Cisneros.

Peut-on conclure sur une note exclusivement optimiste quant aux relations de l'école avec l'art contemporain ? Rien n'est moins sûr car des tensions et des limites existent, sans qu'on puisse cependant parler de combat. D'abord, les enseignants intéressés à l'art contemporain sont peu nombreux. Formés dans les valeurs du modernisme et dans le culte de l'expression personnelle, la majorité des enseignants éprouvent des difficultés à intégrer les savoirs et les concepts qui caractérisent l'art actuel; ils fréquentent peu les expositions d'art actuel et lisent peu sur le sujet. Il faut également préciser que tous les registres de l'art contemporain ne peuvent être transmis à l'école, particulièrement les œuvres touchant la pornographie, la violence et les mutilations; les écoles se dotent de codes de vie qui régissent le comportement des élèves et balisent les interventions de l'enseignant; il y a aussi la réaction des parents qui crée une censure implicite. Cette situation sera d'ailleurs exacerbée par la création récente des « conseils d'établissements », où l'école risque de basculer dans une pléthore de modèles éducatifs et de projets d'écoles, et où les arts risquent d'être minimisés, sinon évacués par des milieux peu sensibilisés.

Finalement, le vrai combat, le grand combat, n'est pas celui de la place de l'art contemporain dans les cours d'arts plastiques, mais de la place de l'enseignement de l'art à l'école. C'est un combat qui perdure depuis les années cinquante et chaque réforme du système scolaire et des programmes ramène le débat de la place des arts à l'école. Les intervenants sont ainsi toujours sur le quivive, ils rédigent rapport sur rapport, inventent toujours de nouvelles stratégies pour convaincre les décideurs. Lutte épuisante qui gagne un peu de terrain quand les associations professionnelles mettent la main à la pâte, comment cela s'est fait en 1995, lors du dépôt d'un mémoire présenté conjointement par trois associations d'enseignants en art et trois associations professionnelles (musique, théâtre, danse)⁷.

Pour clore le débat sur une note plus pragmatique, disons que les modèles d'interrelation de l'école et de l'art contemporain existent et qu'il faut les discuter plus ouvertement. Il faut surtout que les milieux professionnels des artistes et des diffuseurs s'impliquent davantage, comme le font les musées et certaines organisations telles que le CIAC. Là aussi, les modèles existent et il faut leur donner une tribune. Comment ? Par la concertation et la diffusion.

SUZANNE LEMERISE, MONIQUES RICHARD

NOTES

- ¹ G. Clark, M. Day & W.D. Greer, « Discipline-based art education : becoming students of art », *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2), 1987, p. 129-196.
- ² Gouvernement du Québec, *Programme d'études. Primaire Art*. Ministère de l'éducation, 1981. Gouvernement du Québec, *Programmes d'études. Secondaire. Arts plastiques*. Ministère de l'éducation, 1982.
- ³ A. Efland, K. Freedman & P. Stuhr, *Postmodern art education : An approach to curriculum*. Reston Drive, Va : The National art Education Association, 1996. Moniques Richard, Suzanne Lemerise, *Les arts plastiques à l'école*, Montréal : les Éditions Logiques, 1998.
- ⁴ Jean Larose, « Le vertige en héritage », *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de Gilles Gagné, Éditions Nota bene, 1999, p. 55-70.
- ⁵ « Forum sur l'art contemporain et l'enseignement des arts », Congrès de l'AQESAP, (Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques), 1994.
- ⁶ Moniques Richard, Suzanne Lemerise, « Pour un modèle ouvert de pédagogie artistique », *Les arts plastiques à l'école*, Montréal : les Éditions Logiques, 1998, p. 343-354.
- ⁷ Michel Beauchemin, *Retour... vers l'avenir : Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation par l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques, l'Association québécoise des professeurs d'art dramatique, le Conseil québécois de la musique, le Conseil québécois du théâtre, la Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec et le Regroupement québécois de la danse.* Août 1995.