

Trajectoire pour renforcer les arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle dans l'Espace Culturel Atlantique.

par **Lise Robichaud, PhD**

Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, CANADA

1. Introduction

Les arts visuels, avec les autres formes d'expressions artistiques, contribuent à la définition de notre culture et nous communiquent aux autres. Faire de l'art c'est mettre son imaginaire à l'œuvre par un processus de création qui donne différentes visions de notre humanité. En arts visuels, ceux et celles qui ont la vocation sont déjà motivés et cela, souvent dès l'enfance. Toutefois, cette motivation se perd parfois en chemin faute d'encadrement adéquat. Quel rôle jouer pour inverser ce destin ? Comment faire pour que toutes et tous aient accès à une formation permettant de développer leur potentiel artistique ?

Ces problèmes s'ancrent dans l'une des pistes de réflexions proposées dans le contexte de la conférence régionale *Espace Culturel de l'Atlantique* reliée à la formation culturelle. Comment renforcer les arts dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle ? C'est sur ce sujet que portera la réflexion qui suit, plus particulièrement sur les arts visuels en éducation, notre champ de spécialisation. Le but est d'arriver à identifier une trajectoire possible pour renforcer les arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle dans l'Espace Culturel Atlantique. Une problématique qui nécessite une révision des recommandations concernant la formation en art et une définition de paradigmes actuels en arts visuels et en éducation. L'information qui suit résume le processus méthodologique suivi pour arriver à identifier des moyens pour renforcer la formation culturelle.

2. Stratégie

La stratégie utilisée pour identifier une trajectoire possible pour renforcer les arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle relèvera de la recherche philosophique en enseignement des arts visuels. Ce processus méthodologique débute par une revue de la littérature suivi d'une analyse de concepts afin d'identifier les paradigmes. En dernier lieu, une analyse synthèse vise à aboutir sur des éléments de solutions possibles.

Cette stratégie est décrite de la façon suivante par Smith Koroscik et Kowalchuk (1997): « The analysis of key features of a concept or discipline with purpose of adding to or articulating relevant paradigm within the field »(p. 80).

3.Revue de la littérature.

Avant d'aborder les concepts reliés aux arts visuels, à l'éducation et à la formation professionnelles faisons un bilan des recommandations faites jusqu'ici par différents intervenantes et intervenants culturels. Parmi les documents consultés mentionnons des

résultats d'enquêtes menées au Canada dans les années '90 ainsi qu' un classique de la littérature en enseignement des arts visuels. Il s'agit du livre *Growth of art in American School* (Logan 1955). Dans ce livre, Frederick Logan mentionne des pistes à suivre pour apporter des améliorations aux secteurs de l'éducation formelle et informelle ainsi que de la formation professionnelle. Même si elles datent des années '50, plusieurs des suggestions de Logan s'avèrent actuelles encore aujourd'hui.

3.1) Éléments de solution inspirés d'une publication de Frederick Logan.

Au milieu du 20^e siècle, Logan (1955) faisait l'historique de l'enseignement des arts visuels aux Etats-Unis. Son analyse soulève plusieurs problématiques de l'époque dont certaines sont encore actuelles aujourd'hui. Par exemple, que les personnes qui enseignent les arts visuels se sentent parfois coupées du monde de l'art ; que les revues d'art ne s'intéressent pas à cette composante du champ social de l'art ; que les institutions dévouées aux arts visuels en éducation ont besoin de plus d'argent.

Suite à son analyse historique, il présente sa vision démocratique de l'enseignement des arts visuels et propose aussi plusieurs orientations à prendre pour faire avancer les arts visuels.

Par rapport aux Musées, il souhaitait que ceux-ci montrent l'art qui se fait par tous les peuples, par les artistes et par les amateurs d'art ainsi que des expositions de réalisations artistiques d'enfants et d'adolescents. Qu'on établisse des cours d'arts visuels pour enfants ainsi que des cours d'arts visuels pour adultes avec des projets de réalisations artistiques relevant de l'art pictural mais aussi de la sculpture. Que des catalogues illustrés accompagnent les expositions et qu'on mette en œuvre des moyens pour encourager la fréquentation des Musées et des Galeries d'art.

À propos des personnes enseignantes, qu'elles aient une bonne base générale en arts visuels ainsi qu'une bonne base en création artistique, une ouverture d'esprit. Que leur travail sur le terrain soit accompagné de consultants et de consultantes bien formés dans les arts visuels en éducation. « The majority of rural schools have teachers whose art preparation has been slight to nonexistent, and few rural areas have art consultants, itinerant teachers, or supervisors. » (Logan 1955, 273-274).

Comme environnement de travail à l'école, Logan propose de grands espaces d'atelier en arts visuels afin qu'on puisse y ranger matériaux, outils et permettre des projets grand format. Qu'une assistance financière adéquate soit offerte pour accéder à ces services.

Quant aux programmes d'arts visuels, il visualisait des écoles d'art indépendantes, des collèges et des universités avec des programmes qui consacrerait plus de temps à la création libre. Il proposait aussi que les voyages-crétions soient considérés comme du temps d'atelier .

Par rapport au volet professionnel des artistes-enseignantes et des artistes-enseignants, il voulait qu'on insiste sur l'avancement artistique professionnel des enseignants et enseignantes d'arts visuels afin d'amener l'art à l'école. « It is the teacher's professional advancement and progress as an artist which the schools have not recognized as one of the values an art teacher can bring to the school. » (Logan 1955, 281).

Ces aspects résument quelques uns des facteurs identifiés par Logan pour l'avancement des arts visuels. Ce contenu peut servir de repère pour analyser où en est l'enseignement des arts

visuels en éducation et dans la formation professionnelle 50 ans plus tard dans les provinces Atlantiques.

3.2) Le rapport du Groupe d'étude sur la formation professionnelle dans le secteur culturel au Canada

Ce document publié en 1991 contient des recommandations reliées à la recherche, aux technologies et autres supports à l'enseignement des arts. L'une de ces recommandations concerne la valorisation de la recherche à travers le processus créatif.

Cette recommandation numéro 36 se lit ainsi : « Le Groupe d'étude recommande que le Conseil de la recherche en sciences humaines reconnaisse que la recherche en art peut se réaliser à travers la création, contribuer de cette façon à la recherche fondamentale en art, et qu'il la soutienne sur une base comparable à celle des autres secteurs. » (Groupe d'étude sur la formation professionnelle dans le secteur culturel au Canada 1991, p.71).

D'autres recommandations touchent le développement de programmes et de supports techniques à la formation, ainsi que du rôle de l'information et de la critique dans la sensibilisation et la formation en art. Des recommandations importantes à mettre en action.

Une autre recommandation du Groupe d'étude est que les responsables des institutions d'enseignement et les organismes de subventions favorisent les échanges de ressources professionnelles entre le secteur artistique et les milieux d'enseignement. (Cela répondrait peut-être aux besoins là où les projets d'artistes à l'école sont sous-financés).

3.3) Rapport du Comité consultatif des arts et de l'éducation de la Conférence canadienne des arts

Ce rapport stipule que chaque ministère provincial de l'Éducation a formulé une politique relative à « l'enseignement des arts et à l'enseignement par les arts » (Comité consultatif des arts et de l'éducation de la Conférence canadienne des arts 1994, p.69). Ce document révèle aussi que chaque province répartit les arts en plusieurs disciplines et que la matière la plus développée demeure la musique, suivie des arts visuels, de l'art dramatique et de la danse et « seule la musique se retrouve à l'échelle nationale comme élément obligatoire du programme de l'école élémentaire. »(p.69).

L'enquête conclut en donnant un portrait de la formation post-secondaire rappelle que les provinces canadiennes encouragent la formation pédagogique en art, qu'il s'agit d'une formation acquise pendant les études ou en cours de carrière.

Toujours selon le même document, les arts visuels seraient obligatoires au primaire dans la plupart des provinces, alors qu'au secondaire les arts visuels deviennent facultatifs. Quant aux principes directeurs, ou guides pédagogiques, ils sont émis par les provinces et « suivis au niveau élémentaire par des personnes qui n'ont aucune spécialisation dans ce domaine » (p.65) tandis qu'au « secondaire on exige habituellement une formation quelconque en arts visuels. »(p.65). Toujours selon ce rapport, le pourcentage d'élèves inscrits en arts visuels au primaire atteint le 100% alors que ce pourcentage recule considérablement tout au long du secondaire. Une autre révélation importante c'est qu'il y a une tendance nationale vers la suppression des postes de spécialistes en arts à la direction des programmes, à l'échelle tant provinciale que locale.

L'enquête se termine sur les recommandations suivantes : que les modèles qui semblent différents puissent être étudiés et évalués, qu'on rende possible le financement conjoint des programmes d'art enrichis, qu'on offre un meilleur appui pour les personnes qui enseignent des matières artistiques et que ces personnes aient sur place des experts-conseils ; qu'on entreprenne des recherches comparatives entre les orientations provinciales théoriques et qu'on analyse ce qui se passe réellement dans les salles de classe ; qu'on procède à une analyse des fondements philosophiques de l'évolution de la politique artistique ainsi qu'à une étude des initiatives exemplaires de collaboration (comme les programmes d'artistes à l'école) . Cela résume quelques unes des recommandations du Comité consultatif des arts et de l'éducation de la Conférence canadienne des arts.

3.4) Modèle de développement de plan d'action spécifique à l'éducation artistique.

Procéder à une action efficace exige du temps, de l'organisation et il faut prévoir un plan d'action. C'est ce que propose le Conseil des arts de l'Ontario (Campbell et Townshend, 1997) dans un document visant à consolider les programmes d'éducation artistique en milieu communautaire.

Pour développer le champ de l'éducation artistique, le Conseil des arts de l'Ontario (Campbell et Townshend 1997) suggère un plan d'action en quatre étapes. Dans un premier temps, il s'agira de commencer par organiser des initiatives d'intervention en faveur de l'éducation artistique en engageant la participation de personnes d'horizons variés persuadés de l'importance de l'éducation artistique (enseignants, consultants-experts, élèves, artistes, organismes artistiques, professeurs, employeurs, membre du conseil scolaire, parents).

Dans un deuxième temps, on propose de cibler les décideurs en repérant les personnes dans la communauté qui assument la responsabilité du programme d'études, du recrutement des enseignants, de la formation en cours d'emploi, du budget ou les personnes capables d'influencer ces décideurs qui seront sensibilisés à la valeur de programmes artistiques solide : « Les intéresser suffisamment pour les convaincre de s'engager fermement à l'égard de l'éducation artistique en milieu scolaire et communautaire et de consacrer le temps et les ressources nécessaires à la mise au point de programmes artistiques efficaces. » (p.32)

Dans un troisième temps, il sera question d'élaborer et adapter des stratégies pour communiquer les messages adéquats aux personnes appropriées qu'il s'agisse des parents, des médias, des directeurs, des conseillers scolaires et membres des conseils d'école ; sensibiliser les politiciens et les députés locaux, le personnel des ressources humaines des conseils scolaires et le personnel-enseignant ; susciter la participation des facultés d'éducation, engager la participation des artistes locaux et des élèves.

Dans un quatrième temps, il y aura évaluation des initiatives d'intervention. Voici des exemples de questions pour l'évaluation : « Votre auditoire était-il réceptif aux messages ? Certains messages passaient-ils mieux que d'autres ? Est-ce que vos interlocuteurs réagissaient mieux à des exemples de cas concrets ? Êtes-vous parvenus à influencer la prise de décision ? Dans la négative, quels étaient les obstacles ? Pourriez-vous utiliser d'autres stratégies plus efficaces ? » (p.36).

Voilà, brièvement résumés, les composantes d'un plan d'action proposé par le Conseil des arts de l'Ontario (Campbell et Townshend 1997) afin de faire avancer l'intégration des arts visuels en éducation.

Ceci termine la revue de la littérature concernant les documents proposant des moyens à prendre pour améliorer la présence des arts dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. Elle portait sur des documents ancrés dans les paradigmes du 20^e siècle. En 2002, on assiste à un autre changement de paradigme en arts comme en éducation. C'est ce que démontre les définitions de concepts présentés dans la section qui suit.

4. Nouveau paradigme.

La culture, l'art actuel et la formation sont définis ici à l'aide de publications récentes dans ces domaines respectifs. C'est un éclairage à faire afin de réfléchir sur les arts visuels en éducation dans une perspective contemporaine.

4.1) Culture

Commençons par le mot *culture*. Celui-ci englobe tous les systèmes ou agencement de valeurs et de symboles qui servent de médiations aux interactions sociales. Selon Michaud (2001), ces médiations de la culture sont : les traditions culturelles, les humanités, les mythes, la littérature, les représentations religieuses, les formes artistiques, les systèmes de croyances, les modes de divertissement, les système de valeurs éthiques, les formes du design. Dans cette définition de la culture il y a les arts visuels : activité humaine par laquelle on communique nos idées par la création d'objets ou d'environnements à caractère esthétique.

4.2) Œuvre d'art

Parler d'arts visuels c'est parler d'œuvres d'art. Définir ce qu'est une *œuvre d'art* n'est pas chose facile car il y a beaucoup d'écrits sur le sujet. Disons qu'en arts visuels, on trouve des « œuvres achevées » et des « œuvres ouvertes » . Des œuvres qui existent grâce aux artistes, qui font advenir un monde et qui impliquent aussi le public d'art. À ce sujet, Lenoir (1999) écrit : « l'œuvre comme totalité achevée rejoint l' « œuvre ouverte » en ce point, lorsque au-delà des différences très effectives qui existent entre elles, ces œuvres font advenir un monde. De là, l'identité qui existe sous ce rapport entre l'auteur et le spectateur, leur étonnement partagé devant l'œuvre faite. » (p. 39).

4.3) Art Actuel

L'œuvre est le résultat d'un travail que fait l'artiste. Comme il y a beaucoup d'artistes et plusieurs façons de dire les choses visuellement, il y a à notre époque plusieurs tendances artistiques. L'art actuel, par exemple, est « un art qui, la plupart du temps, dérange et amène toutes sortes de questions. C'est l'art de deux ou trois générations contemporaines ; aussi est-il très diversifié » (De maison Rouge, Prévost et Salem 1997 p.5).

Cette diversification est d'autant plus vraie qu'on assiste actuellement à l'interdisciplinarité artistique. En art conceptuel par exemple, des artistes comme Yoko Ono (Carrillo de Albornoz 2002) ne font plus de différences entre la musique, le cinéma, le théâtre, les performances ou les arts visuels.

Cette actualité artistique qui implique un certain nombre de personnes et un travail de coopération en réseaux. Les artistes, le public d'art, les bénévoles et les agents culturels. Des galeries, des musées, des fondations, des biennales et grandes expositions internationales. Des

Centres d'art, des Centres culturels, des revues, des vendeurs des matériaux, des agents culturels, des collectionneurs, des conservateurs de musées, diverses formes de supports financiers, des critiques et philosophes de l'art, des avantages fiscaux pour les donateurs, les marchands et les fonctionnaires. Ce champ de l'art est aussi formé d'artistes qui enseignent, d'environnement de formation artistique, d'écoles d'art, d'universités, de collèges, d'écoles publiques etc. Tous ces intervenant et ces institutions constituent les pôles du monde de l'art (Becker 1982 ; Moulin 1992) et président aux destinées de l'artiste en arts visuels.

4.4) Formation professionnelle en arts visuels

La formation en arts visuels vient de loin comme le constate la recherche. Effectivement, des écoles artistiques auraient existé dès le Paléolithique et l'influence de ces écoles aurait été extrêmement forte «comme le montre la pérennité de certaines conventions sur plusieurs millénaires » (Guy 2000, p.61).

Des enquêtes sociologiques montrent «avec évidence » que la formation exerce un effet positif sur le déroulement des carrières artistiques. En France par exemple, l'enquête de Moulin (1992) révèle que près de 70% des artistes français de visibilité forte ont reçu une formation supérieure et que la formation artistique de niveau élevé exerce une influence positive sur une carrière artistique. L'étude nous apprend que l'importance de l'école, pour la trajectoire de carrière, est allée en croissant et que les écoles d'art facilitent la création de réseaux d'inter connaissances. Moulin (1992) précise que les étudiantes et étudiants y sont initiés à une topographie de l'espace artistique et aux stratégies imposées par le marché . Les résultats de son étude sociologique révèlent que les jeunes artistes, dont le démarrage de carrière a été rapide, ont fréquenté des écoles d'art.

4.5) Identité de l'artiste

Concernant *l'identité des artistes*, celle-ci se transforme selon les époques (Feldman 1982). « De l'artiste comme héros des années d'après-guerre, nous sommes passés au spécialiste de la perception, au programmeur (art optique et cinétique, utilisation de nouveaux médias technologiques (1) et de matériaux industriels) pour nous déplacer à nouveau vers l'artiste analyste et déconstructionniste (art pop, art conceptuel, land art, performance). » (Arbour 1999, p. 49).

Aujourd'hui, l'artiste est « professionnalisé ». Cette qualification s'effectue par la pratique, en exposant, en obtenant des soutiens institutionnels (bourses et subventions) et/ou en vendant. Certains de ces artistes qualifient leur pratique artistique de *travail*, d'autres de *recherche* (Moulin 1992).

Être capable de vivre de son art n'est pas toujours facile pour les artistes et se consacrer entièrement à son œuvre c'est risquer de vivre sur le seuil de la pauvreté. C'est pourquoi, l'artiste doit souvent compter sur un métier alimentaire. Cette préparation serait à prévoir dès la période de formation (Gauthier 1987). L'enseignement, l'animation, l'administration de l'art, les communications, la documentation, la restauration, la vente d'œuvres d'art, la décoration, le design d'ameublement, la scénographie, l'illustration, le dessin commercial et publicitaire ou la photographie de reportage sont quelques exemples de professions permettant à beaucoup d'artistes de survivre (Gauthier 1987).

L'exercice de ces professions sont aussi l'occasion de contact utiles à la carrière des artistes en arts visuels; toutefois les doubles réussites seraient exceptionnelles sauf dans le domaine de l'enseignement universitaire (Gauthier 1987). Ce domaine exige de l'artiste-enseignant une

bonne connaissance du champ de l'art, une praxis solide en arts visuels accompagnée d'un diplôme de maîtrise ou de doctorat relié aux arts visuels.

Pour l'artiste qui œuvre comme *Petite Moyenne Entreprise*, les avantages seraient l'autonomie dans l'organisation du travail et la liberté de création. Cependant, cela exige beaucoup de rigueur et une grande autodiscipline. Gauthier (1987) rappelle les caractéristiques des artistes qui réussissent comme PME: « Les artistes qui réussissent leur œuvre et leur carrière sont ceux qui travaillent régulièrement, quotidiennement, même quand la source d'inspiration semble tarie. Ce sont ceux qui savent bien gérer leur temps de travail et se réserver des périodes pour l'administration, la comptabilité, les relations publiques et les communications, même si c'est difficile et ennuyeux. » (p.7). Une fois l'œuvre terminée, elle est diffusée et le public d'art peut en voir les résultats.

4.6) Public et approche de l'œuvre d'art actuel

Dans le processus de création, il s'agit de l'étape d'évaluation de l'œuvre. Cette évaluation, elle est faite par les artistes, les critiques d'art et le public dont la formation dépend des conditions sociales et culturelles (Bourdieu et Darbel 1969). Comme toute pratique culturelle implique la fréquentation des œuvres, cela exige la mise en place de lieux de diffusion de l'art et d'une éducation artistique pour le public. Cette éducation artistique est primordiale. Si le développement de la *conception de l'art* chez le public d'art ne dépasse pas le stade de *beauté et réalisme* (Parsons 1987), l'art actuel risque de manquer de lecteurs. Le public risque de passer devant l'œuvre sans être équipé pour en *décoder* les doubles-sens.

Pour remédier à cette problématique, une éducation artistique et esthétique s'impose via les arts visuels en éducation. Et cela dès l'enfance parce que c'est là que s'amorce le développement artistique et esthétique. Si la petite enfance est si importante c'est entre autres parce que c'est là que se mettent en place les structures et formes d'organisation de l'activité mentale.

Les enfants sont ouverts à l'art contemporain. Et pour les accompagner dans leur lecture des œuvres en art actuel il existe déjà une diversité d'approches stratégiques. Lemerise (1991) en révèle quelques-unes. Ces pratiques s'échelonnent des artistes-visiteurs aux démarches individuelles visant à initier les jeunes à l'art actuel. Dans le même sens, d'autres pensent que c'est à l'adulte de se mettre au service des enfants pour préserver ses dons en les éveillant par une action attentive (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation 1984).

4.7) Institutions culturelles et médiation de la culture

Les musées et les galeries d'art ont aussi un rôle important à jouer au niveau de l'éducation culturelle du public. À ce sujet, Irwin et Kindler (1999) recommandent d'établir des partenariats entre les communautés, les institutions et le champ des arts visuels parce que ce sont des ressources importantes pour apprendre dans l'art, à travers l'art et à propos de l'art.

La médiation de la culture nécessite donc des intervenants et des intervenantes dont les professionnelles et les professionnels de l'enseignement qui participent à « la transmission d'un héritage culturel » (Gohier, Bedharz, Gaudreau, Pallascio et Parent 1999, p. 87). À titre d'« acteurs sociaux » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud 1998, p. 156) ils jouent un rôle important dans la médiation de la culture tout comme les avocats, les architectes, les médecins, les théologiens et les littéraires (Trend 1992). Toute une diversité d'agents sociaux de la culture qui collabore à une éducation. Une éducation qui devrait être « ouverte sur le

monde » (Morin 2001). Un monde où on apprendrait à vivre ensemble dans nos extrêmes diversités (Pujas et Ungaro 1999). Une éducation où chacun et chacune développerait son plein potentiel artistique.

Pour ce faire, cela nécessite un encadrement particulier à la fois à la maison et dans les milieux de formation. Sinon, il y a peu de chance de mener un développement artistique à terme. En effet, il a été prouvé que sans accompagnement, formation et encouragements, même les personnes douées en arts visuels n'atteindront pas les hauts sommets de leur discipline (Bloom 1985). Cet encadrement nécessite un *dialogue pratique-recherche* (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) de la part des agents de changements. Car pour se mettre à jour en enseignement des arts visuels il faut se tenir au courant des recherches et des praxis contemporaines en arts visuels et en éducation.

5. Pour un enseignement des arts visuels dans une perspective contemporaine.

Aujourd'hui, le langage plastique et la créativité ne sont pas les uniques composantes des programmes en enseignement des arts visuels. La technologie informatique fait aussi partie de ce contenu à la programmation (Gregory 1997). Le contextuel (Efland, Freedman et Stuhr 1996) fait aussi partie de cette programmation.

5.1) Nouveau paradigme

Vouloir que les élèves étudient l'art en dégagant les idées des œuvres d'art tout en faisant de la création artistique demeurent les deux résultats généraux qu'on retrace facilement dans la plupart des programmes d'arts visuels. Toutefois, on assiste actuellement à un tournant car les recherches récentes proposent en matière de *contextualisation* une formation artistique comprenant un volet critique relié à la présence de la *technologie informatique* dans nos vies. Ce nouvel élément visuel demande de nouvelles compréhensions (Bergland 1997). Il existe déjà à cet effet des modèles pédagogiques pour le primaire (Eke et Taylor 2000) et des événements comme *Corps et Machines* à Montréal où se croisent art, technologie et pédagogie (Groupe d'orientation en didactiques des arts médiatiques GODAM et le Centre Turbine 2002).

Un autre exemple est le VCAE (Visual Cultural Art Education). Cette perspective de l'enseignement des arts visuels intègre la critique et la création artistique dans un processus d'identification des idéologies sous entendues dans la culture de masse. Son but principal est d'étudier le fonctionnement des idéologies à travers l'esthétique.

Pour clarifier le débat autour du sens du VCAE, Duncum(2002) explique que ce nouveau paradigme en enseignement des arts visuels implique qu'on réalise qu'il y a une différence entre apprendre à propos des productions télévisuelles et apprendre à propos des artistes célèbres. La description qu'il en donne est celle d'un enseignement visant à mettre l'accent sur la culture visuelle qui nous entoure sans exclure le volet d'exploration artistique en atelier. Ici, les apprenantes et les apprenants auront à explorer des problématiques sociales dans une approche de découverte, de planification, d'action et de rétro-action.

Ce contexte de formation rejoint l'objectif de d'autres penseurs contemporains en éducation artistique, dont Trend (1992) qui préconise d'équiper le public en matière d'analyse critique et en matière de production de sens.

Cela soulève le besoin de repenser la formation des personnes-enseignantes en arts visuels. Toutefois, ce nouveau paradigme nécessite une mise à jour de la formation professionnelle. Il faudra ajouter aux notions de base en enseignement des arts visuels une formation minimale à la réception de l'image dans sa diversité dont une initiation aux images fixes (ex. affiches, photographies, diapositives, images artistiques etc.) et une initiation aux images mobiles (ex. cinéma, vidéo etc.). Il leur faudra apprendre à décrypter le message et les autres sens de ces images qui relèvent de la vision, de la perception et de l'imaginaire, de l'espace, du temps, de la technique et de l'idéologie.

Cela implique des activités d'exploration artistiques avec des matières traditionnelles mais aussi en relation avec des composantes culturelles du milieu de vie. C'est à dire des activités d'analyse critique reliées aux bandes dessinées, illustrés, albums, journaux, publicités, photographie, télévision, cinéma, CDROM, images numérisées et autres. C'est là qu'on pourra dire qu'on ne néglige pas ce qui nourrit quotidiennement l'enfant tout en l'amenant à distinguer entre œuvre et production, objet de consommation et objet d'art, cinéma et télévision, etc. « Sans ostracisme, mais aussi sans démagogie. » (Reyt 1998, p. 125).

5.2) Processus de création dans un processus de réflexion sur le « sens »

Aux activités d'identifications d'idéologies et d'analyse critique s'imposent d'autres enjeux. Il s'agit des enjeux moraux et de sens. C'est ce besoin que rappelle la réflexion de Kristeva dans le cadre d'une entrevue où elle dit :

« Si l'école ne parle pas du sens de la vie, à quoi bon poser des actes créateurs ? D'autant que les familles n'ont ni le temps ni les moyens d'aborder l'éthique, et que les institutions religieuses sont trop souvent en plein repli dogmatique et s'appliquent à ignorer la morale contemporaine. L'école peut et doit favoriser la créativité grâce à des ateliers de peinture, écriture, etc., et à une meilleure initiation à l'histoire et à l'actualité de la littérature et des arts. Mais cela ne saurait suffire. Elle devrait aussi ouvrir –en s'appuyant sur l'histoire des religions, sur la philosophie et la psychanalyse –une réflexion sur le sens, sans lequel il ne peut y avoir de créativité. »(Coutty 1996, 28).

À notre avis, en réunissant la vision de Kristeva aux objectifs du CLAE telle que décrite par Duncum, cela donnerait un enseignement des arts visuels où la praxis et la critique seraient connectées dans un processus de découverte de sens par des réflexions sur l'art et sur tout ce qui fait une culture. Voilà une alternative à envisager pour un enseignement des arts visuels dans une perspective contemporaine. Ainsi, la formation tiendrait compte du contexte des apprenantes et des apprenants et ferait connaître les ressources.

6. Connaître les ressources.

Vivre en région n'est pas toujours facile. Par exemple, il faut souvent se déplacer dans les grands centres pour se ressourcer et se perfectionner dans nos domaines artistiques. Toutefois, l'un des avantages c'est que le réseau est moins grand et qu'on peut se regrouper plus vite qu'en habitant des grands centres. Cette condition s'avère positive pour créer des contacts en éducation et en arts visuels.

Les régions sont donc des territoires riches en possibilités pour l'éducation artistique. C'est ce que révèlent de multiples expériences menées en France dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix qui soutiennent que c'est à l'échelle d'un territoire que doit nécessairement

se régler l'approche de l'art à la fois pour le milieu scolaire que pour les autodidactes (Pujas et Ungaro 1999).

Cela s'expliquerait par le fait que sur un petit territoire on peut mobiliser des ressources variées, provoquer un contact direct avec la plupart des expressions artistiques et permettre aux agents culturels d'élaborer une multitude de projets. Toutefois, il faut connaître les ressources globales dans l'environnement et faire connaître aux grand public l'importance des arts visuels.

7. Tenir compte des irrégularités sociales.

Le développement des arts visuels en éducation et dans la formation professionnelle nécessite aussi qu'on tiennent compte des inégalités sociales (Herne 1978, 37). Afin d'équilibrer le développement artistique et esthétique de toute la population il faut mettre en place des service de rattrapage en matière d'éducation artistique et prévoir des budgets spéciaux pour mieux servir les populations en région en matière d'éducation et la formation artistique en éducation et au niveau de la formation professionnelle. Par exemple, on ne peut pas parler de formation dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle en arts visuels en milieu culturel acadien sans aborder les concepts de *langue* et de *minorité*.

8. Contexte culturel Acadien.

Le peuple Acadien fait partie des francophones minoritaires au Canada et ses droits linguistiques sont reconnus par la Constitution canadienne. Notre fierté culturelle passe par l'école, le foyer et le milieu. Ces contextes jouent un rôle important dans la préservation de la langue maternelle (Landry 1994) et par le fait même de la culture. Ce rôle dans le développement d'une fierté culturelle se joue en donnant accès à l'art de son milieu de vie.

Pour permettre aux enseignants et aux enseignantes de mieux répondre aux besoins des francophones de souche qui vivent en milieu minoritaire il y a plusieurs moyens concrets. Cela peut prendre la forme de présentation de films et de livres réalisés par des artistes francophones et Acadiens ou en montrant des créations en arts visuels de Allain, Bourque, Gallant, Gauvin, Ouellet, Roussel, Savoie et d'autres artistes professionnelles et professionnels acadiens. Ainsi les apprenantes et les apprenants pourront développer une fierté de leur culture par les arts visuels.

Comme l'a proposé Rodrigue Landry lors du Congrès mondial acadien en 1994, les districts francophones du Nouveau-Brunswick et ceux qui sont en voie de s'établir en Nouvelle-Écosse et à l'Île du Prince-Édouard pourraient former un partenariat oeuvrant en fonction d'une mission commune. L'objectif visé selon Landry est d'amener les diplômés et diplômées des écoles françaises à être des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture et sûrs de leur identité. « Ils pourront alors contribuer à leur tour à l'avancement de la communauté francophone en Acadie et pourront œuvrer dans tous les secteurs qui sauront garantir sa vitalité. » (Landry 1994, p.32). Dans le même sens, des réseaux sont à créer au niveau de l'éducation artistique.

Terminons par une synthèse issue de la revue de la littérature et de l'analyse conceptuelle afin de donner quelques pistes pour amorcer le processus de renforcement des arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle.

9. Identification de moyens à prendre pour renforcer les arts dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle.

À partir de la revue de la littérature et de l'analyse conceptuelle on a soutiré *30 moyens* pour faire croître l'éducation culturelle via les arts visuels. Ces moyens touchent différents aspects de l'éducation formelle et informelle et impliquent plusieurs instances du champ de l'art et des secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. On a regroupé les suggestions sous les cinq thèmes suivants : besoins de la population ; politiques et rôle des décideurs politiques ; intervenants et intervenantes au plan des institutions et des associations ; formation des agents de changements ; contenu de programmes.

9.1) Besoins de la population.

9.1.1-Cerner les besoins particuliers des diverses communautés et élaborer des stratégies pour communiquer l'importance des arts visuels.

9.1.2-Que les Ministères de l'éducation en collaboration avec les secteurs culturels mettent en œuvre des initiatives d'accès aux ressources culturelles en arts visuels.

9.1.3-Que les communautés inventent des projets originaux visant à regrouper les *jeunes décrocheurs* autour de projets de création en arts visuels.

9.2) Politiques et rôles des décideurs

9.2.1-Réviser les politiques culturelles des différentes provinces en Atlantique et faire une analyse critique des objectifs de formation afin de voir à ce qu'ils répondent à des objectifs précis et plus larges que celui de former d'éventuels « consommateurs de la culture.

9.2.2-Tenir compte de la liste des 40 recommandations sur la formation professionnelle en art au Canada (Groupe d'Étude sur la formation professionnelle dans le secteur culturel au Canada, 1991).

9.2.3-Solidifier les objectifs en matière d'éducation artistique dans les politiques culturelles.

9.2.4-Prévoir des budgets pour du rattrapage en matière d'art en éducation ;

9.2.5-Voir à la mise sur pieds et au financement de programmes d'arts visuels enrichis pour les élèves doués et de programmes d'arts visuels pour les élèves à besoins spéciaux.

9.2.6-Tenir compte des irrégularités sociales.

9.3) Intervenants et les intervenantes au plan des institutions et des associations.

9.3.1-Élaborer un plan d'action pour solidifier les arts visuels en éducation et au niveau de la formation professionnelle.

9.3.2- Pour la formation professionnelle, prévoir des cours de gestion et de planification de carrière pour les artistes en formation ; rendre possible l'ajout de cours interdisciplinaires.

9.3.3-Amener les apprenantes et les apprenants d'origine culturelle diverses à développer une fierté de leur identité culturelle et établir des partenariats entre les communautés (ex. acadiennes) des provinces Atlantiques avec la mission commune d'inclure à la programmation un volet relié à la découverte des œuvres d'art.

9.3.4-Que les institutions qui forment les enseignantes et les enseignants d'arts visuels se donnent et prennent les moyens d'intégrer des cours de création, de critique d'art, d'étude des œuvres d'art, de philosophie esthétique et d'analyse d'image dans sa diversité. Que des cours d'éducation artistique soient au programme et qu'il y ait des stages co-op dans des institutions reliées à la Culture et l'Éducation.

9.3.5 -Qu'il y ait des programmes d'artistes à l'école dans toutes les provinces de l'Atlantique. Et que s'il y a échange d'artistes à l'école entre les provinces, qu'on s'assure que l'enseignement soit donné dans la langue maternelle de l'élève.

9.3.6-Si on est dans l'impossibilité de mettre une artiste ou un artiste dans chaque classe à chaque jour, qu'on trouve un bon équilibre pour que la visite d'artistes à l'école soit profitable à chaque élève.

9.3.7-Que les commissions scolaires et les ministères emploient des experts-conseils en arts visuels (spécialistes en arts visuels) afin de donner un meilleur appui aux personnes qui enseignent les arts visuels.

9.3.8-Que les musées fassent des actions culturelles en faveur du public que sont les enfants et qu'on crée des réseaux entre les communautés, les institutions et les champs de l'art ; que les Galeries d'art et les Musées mettent sur pieds des sites Internet pour diffuser «pédagogiquement» leurs collections ; que des espaces de création soient mis à la disposition du public dans ces institutions.

9.3.9-Que les radios et les télévisions communautaires et publiques prévoient à l'horaire des émissions consacrées à l'éducation artistique par les arts visuels.

9.3.10-Afin de s'assurer que ces idées passent de la théorie à la pratique dans l'Espace Culturel Atlantique, que les associations d'artistes professionnels et professionnelles, appuyées des Conseils des arts, pilotent le dossier d'arts visuels en éducation en collaboration avec les médiateurs culturels en éducation ; initier une association *bilingue* « d'arts visuels en éducation » pour les provinces maritimes.

9.4) Formation des agentes de changements et des agents de changements.

9.4.1-Que les personnes qui s'occupent des arts visuels au niveau de tous les paliers de la formation aient un *métier de savoirs* dans ce domaine. En particulier des savoirs d'action pédagogique validés par la recherche car ils sont les plus nécessaires à la professionnalisation du métier.

9.4.2-Que les personnes-enseignantes aient une formation minimale à la réception de l'image dans sa diversité.

9.4.3-Que les intervenantes et les intervenants ainsi que les « décideurs » en éducation reconnaissent la pertinence et la spécificité d'un savoir pédagogique de haut niveau en arts visuels afin que la population en général puisse en faire de même.

9.5) Contenu de programme d'arts visuels en éducation

9.5.1-Réviser les contenus de programmes à la lumière des écrits théoriques portant sur les recherches reliées aux méthodes d'« analyse critique », du « ludique », du « processus de création », de l'« étude de l'art », de l'« analyse d'images numériques et autres types d'images », de la « philosophie esthétique » et des stratégies de réflexions et de discussions sur le « sens ».

9.5.2-Voir à ce que le volet *étude de l'art* (histoire de l'art et analyse critique des œuvres d'art) ne porte pas uniquement sur l'étude de « l'art Occidental » et l'étude des « artistes célèbres ».

9.5.3-Demander la collaboration de personnes ressources des Premières Nations (malécites et mi'kmaq) dans le but d'œuvrer à inclure un volet de découverte de l'art contemporain et du patrimoine culturel des peuples autochtones dans les programmes d'arts visuels à tous les paliers de la formation.

9.5.4-Qu'on prévoit au programme scolaire, des visites d'événements d'art en direct (ex. Hervieu 1996).

9.5.5-Intégrer le volet *technologies de l'information et des communications* dans le programme d'arts visuels dans une perspective de création et d'analyse critique ; équiper les ateliers d'arts visuels d'un écran géant relié à l'ordinateur afin de visionner les reproductions d'œuvres d'art en grand format. Ainsi les images seront visibles pour toutes les apprenantes et les apprenants.

9.5.6-Qu'on montre aux jeunes comment se tenir à jour avec l'actualité en arts visuels et avec les ressources existantes reliées aux arts visuels (journaux, revues d'art, sites Internet, CDROM reliés aux arts visuels et autres documents ressources en arts visuels).

9.5.7- Inviter les élèves à collaborer dans la mise en place de galeries d'art virtuel qui faciliteraient les échanges intra et inter-culturels par les arts visuels.

9.5.8-Qu'on montre aux étudiants et étudiantes en arts visuels comment développer des portfolios électroniques.

10. Conclusion

L'analyse que nous avons fait révèle plus d'une trentaine de moyens pour renforcer les arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. Ces moyens sont issus d'une révision des recommandations faites dans les années '90 et d'une réflexion sur des études contemporaines en art et en éducation. Ils tiennent compte de la notion de « contexte » en donnant quelques exemples à partir du milieu culturel Acadien du Nouveau-Brunswick où il se fait déjà de l'éducation culturelle (2) par la musique et les arts visuels et où il reste à accentuer les arts dramatiques et à ajouter la danse.

Un élément important révélé par l'analyse conceptuelle concerne la formation professionnelle. Cet exercice de revue de la littérature en sociologie de l'art, rappelle les avantages pour la carrière d'une ou d'un artiste en arts visuels d'aller se chercher une formation dans ce domaine. La présence de l'*interdisciplinarité* artistique en art actuel, le contexte de *technologie informatique* et apprendre à *gérer son atelier comme une PME* ou prévoir un *métier alimentaire* (ce qui signifie une spécialisation supplémentaire) sont des facteurs à considérer quand on veut se diriger dans une carrière comme artiste professionnel ou artiste professionnelle en arts visuels. Voilà des orientations proposées pour renforcer la formation professionnelle.

De plus, comme il y a peu de recherches en arts visuels menées en français en milieu francophone minoritaire au Canada (Robichaud 2000), il faudra prévoir une relève de spécialistes en ce sens. Prévoir aussi des études supérieures en français pour les artistes francophones envisageant d'œuvrer dans les secteurs de la formation professionnelle.

Concernant les arts visuels en éducation on recommande un rattrapage au niveau de son développement dans la pratique et dans la documentation pédagogique pour le primaire et le secondaire. Les besoins sont tellement grands que les recommandations de Logan, répondant aux besoins des années 1950 aux Etats-Unis, rejoignent plusieurs des problématiques qu'on retrouve aujourd'hui dans l'Espace Culturel Atlantique.

Ces recommandations de Logan ainsi que celles issues des résultats d'enquêtes menées au Canada dans les années 1990 sont à prendre en considération pour plusieurs raisons. D'abord, si on veut renforcer les arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. Ensuite, si on veut répondre au besoin d'une programmation régulière, solide, bien implantée et voir à renforcer la formation artistique dans l'Espace Culturel Atlantique. Puis, si on veut une « éducation culturelle » et préparer un contexte propice à la création artistique et dépasser nos limites territoriales.

Cette trajectoire que nous proposons vise à faire en sorte qu'il y ait une mise à jour des objectifs reliés aux secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. Qu'il y ait continuité dans la formation artistique de la population et que toutes les instances concernées oeuvrent à l'implantation des arts visuels dans les secteurs de l'éducation formelle et informelle. Qu'on ait un enseignement des arts visuels dans une perspective contemporaine tenant compte des changements de paradigmes et de la présence de « sens » dans nos vies.

Qu'on travaille en collaboration et qu'on crée des liens pour faire avancer la culture dans nos milieux de vie. Qu'on ait accès à une éducation qui donnera à la population un contexte

adéquat pour développer son plein potentiel artistique en arts visuels. Cela, par une trajectoire qui tiendra compte des différences linguistiques et culturelles tout en participant à l'Éducation du futur. C'est la vision proposée ici pour renforcer les arts visuels dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle au Nouveau-Brunswick et dans l'Espace Culturel de l'Atlantique.

Notes

1.Exemple : Le *vivoir électronique* en exposition pendant l'Espace Culturel Atlantique.

2. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, il y a depuis peu une *politique culturelle* (Gouvernement du Nouveau-Brunswick 2002). Toutefois, les objectifs concernant les arts en éducation sont à développer comme en témoigne les mots qu'on place ici en italique : « *accroître les possibilités* d'éducation culturelle dans le système scolaire» (p.12).

Références

Arbour, R.-M. (1999). *L'art qui nous est contemporain*. Montréal : Éditions Artexes Prendre Parole.

Becker, H.S. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.

Bergland, D. (1997). The digital image : On the frontiers of a new art education. Dans Irwin, R. et Gruer, K. (1997). *Readings in Canadian art teacher education*. Boucherville: Canadian society for education through art (p. 141-153).

Bloom, B.S. Éd.(1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris :Les éditions de Minuit.

Campbell, S et Townshend, K. (1997). *Pour l'éducation artistique. Aperçu de la recherche et des tendances. Arguments pour consolider les programmes d'éducation artistique dans votre communauté*. Ontario : Conseil des arts de l'Ontario.

Carillo de Albornoz, C. (Février 2002). Entrevue : Yoko Ono, une célèbre inconnue. *L'œil* (533) : 8-9.

Comité consultatif des arts et de l'éducation de la Conférence canadienne des arts. (1994). *Contexte : Survol de l'enseignement artistique au Canada en 1993-1994*. Ontario : CAA.

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. (1984). Adaptation du système éducatif aux besoins de la société. Conclusions et perspectives. Tome II. *Les cahiers du copie* (5) . Amiens: CRDP.

Coutty, M. (1996). Un entretien avec Julia Kristeva. L'art comme besoin de révolte. *Le monde de l'éducation* (décembre) : 28.

De Maison Rouge, I., Prévost, J.-M. et Salem, L. (1997). *L'art contemporain*. Toulouse : Éditions Milan.

Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art education* 55 (3) : 6-11.

Efland, A., Freedman, K. et Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston: The National Art Education Association.

Eke, R. et Taylor, T. (2000). Arts and information and communications media. In Kear, M. et Callaway, G. *Improving teaching and learning in the arts*. London: Falmer Press (pp 105-129).

Feldman, E.B. (1982). *The Artist*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Gauthier, N. (1987). *Vivre des arts visuels. Guide à l'intention des artistes en arts visuels*. Québec : Les publications du Québec.

Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G. (1999). *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2002). *Politique culturelle du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Secrétariat à la Culture et au Sport.

Gregory, D.C. Editor (1997). *New Technologies and Art Education: Implications for Theory, Research and Practice*. Reston: NAEA.

Groupe d'étude sur la formation professionnelle dans le secteur culturel au Canada. (1991). *Rapport : L'art n'est jamais un acquis. La formation professionnelle en art au Canada*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Groupe d'orientation en didactiques des arts médiatiques (GODAM) et le Centre Turbine. (2002). *Corps + Machine. Exposition Colloque*. Montréal : École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal.

Guy, E. (novembre 2000). Des écoles artistiques au Paléolithique ? *La Recherche. Hors Série: La naissance de l'art*. (4): 60-61.

Herne, D. (1978). *L'école et le social*. Bruxelles : DeBoeck.

Hervieu, F. (1996). Lorsque la liberté de l'artiste entre dans la classe. *Le monde de l'éducation* (décembre) : 44-47.

Irwin, R.L. et Kindler, A.M. (1999). *Beyond the school: Community and Institutional partnerships in art education*. Reston, Virginia: NAEA.

- Landry, R. (1994). *Vitalité subjective ou comment l'école peut-elle développer la détermination de survivre culturellement?* Conférence 18 août 1994 (Module éducation). Moncton : Congrès mondial acadien.
- Lemerise, S. (1991). L'art et le public scolaire. *Possibles* 15 (4) : 97 à 105.
- Lenoir, B. (1999). *L'œuvre d'art*. Paris : GF Flammarion.
- Logan, F.M. (1955). *Growth of art in American schools*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- Michaud, Y. (2001). *Qu'est-ce que la culture ?* (volume 6). Paris : Éditions Odile Jacob.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Moulin, R. (1992). *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris : Flammarion.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P.(1998). *Former des enseignants professionnels*. Belgique : DeBoeck Université.
- Parsons, M.J.(1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience* . Cambridge; Cambridge University press.
- Pujas, P. et Ungaro, J. (1999). *Une éducation artistique pour tous*. Ramonville Saint-Agne ; Éditions Erès.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. Et Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels*. Belgique : DeBoeck Université.
- Reyt, C. (1998). *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Robichaud, L. (novembre 2000). Un aperçu de la recherche en enseignement des arts visuels en milieu francophone minoritaire au Canada. Communication présentée dans le cadre du *Colloque Pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospective*. Moncton : CRDE, Université de Moncton.
- Smith Koroscik, J. et Kowalchuk, E. (1997). Reading and Interpreting Research Journal Articles. In La Pierre, S.D. et Zimmerman, E. Ed. *Research methods and methodologies for art education*. (p. 75-102). Reston: National Art Education Association.
- Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy. Art / Education/ Politics*. New York: Bergin & Garvey.