Document généré le 9 août 2025 13:25

Intervention

L’enseignement des arts : les conséquences sociales

Suzanne Lemerise

Numéro 12, juin 1981

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1246ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Intervention

ISSN

0705-1972 (imprimé)
1923-256X (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lemerise, S. (1981). L’enseignement des arts : les conséquences sociales. *Intervention*, (12), 35–38.

Tous droits réservés © Les Éditions Intervention, 1981

Ce document est protégé par la loi sur le droit d’auteur. L’utilisation des services d’Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d’utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l’Université de Montréal, l’Université Laval et l’Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Enfin, pas tout à fait! On peut faire de petits changements de-ci, de-là. Et même de grandes choses qui coûtent des millions et des millions! Par exemple, ramener de Londres au Canada un chiffon vieux de cent quatorze ans. Pourquoi? Pour le musée, pardi! On dira ensuite que le Prince n'a que de mesquins soucis! Une pièce importante du patrimoine canadien, celle qui assurait son statut de colonisé par rapport à Londres et celui du Québec par rapport à Ottawa, manque toujours — et cette béance est intolérable.

Ces dernières années, on a vu fleurir le mot patrimoine dans nos démocraties occidentales. Rien là que de très méritoire! À condition, bien sûr, que l'on n'abolisse pas le présent et l'avenir au profit du passé. Et qu'on ne prétexte pas l'urgence du retour aux sources pour dénier aux créateurs d'aujourd'hui encouragement et reconnaissance. S'asseoir sur son passé, n'est-ce pas là encore un moyen de calmer l'angoisse des jeunes générations devant la vie et la société en miettes.

Une autre façon de rassurer un peu tout le monde, c'est de dissoudre les communautés et de prêcher le salut individuel: «un jour, ce sera ton tour». Dans cette optique, la création artistique devient une sorte de thérapie individuelle, c'est l'instrumentalisation de l'art et l'aplatissement du symbole en signe et la fonctionnalisation de la vie. Qu'est-ce à dire? Si le symbole s'oppose au signe c'est en ceci qu'il n'est pas réductible à la marchandise, au système binaire de la logique de l'équivalence, un système symbolique — celui qui va au-delà du système fonctionnel et produit un surplus de sens et de valeur — ne peut se construire sans une communauté. Il est bien évident que l'art qui est éminemment producteur de symbole est aboli quand il n'est plus branché sur une communauté; il a alors tendance à devenir marchandise, à ressortir à la logique de l'équivalence, celle justement de l'économie, celle qui a éliminé l'ambiguïté, l'ambivalence et le désir. Il appartient alors au marché, comme toutes les marchandises.

Re-sémantiser notre vécu et notre cité, c'est justement échapper aux valeurs et au sens imposés de l'extérieur, par l'école, les média et les bureaucraties; c'est reprendre contact avec des lieux et des espaces qui, au-delà de leur fonctionnalité, font apparaître et ajoutent le désir et le rêve, le symbole et l'imaginaire, toutes choses qui n'entrent pas dans les ordinateurs, manipulés par ces nouveaux utopistes, qui justement veulent nous aplatir sur leurs lits de Procuste. L'oeuvre d'art est angoissante dans sa totalisation et combat les ronrons des manipulateurs de marchandises.

Marcel Rioux,
Susan Crean.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ART: LES CONSÉQUENCES SOCIALES.

L'analyse des rapports que le champ artistique entretient avec la société ne doit pas se limiter aux seules modalités de fonctionnement de certains secteurs de la vie artistique québécoise. On doit encore examiner les conséquences sociales du rôle des institutions. À cet égard, la formation du personnel enseignant les arts plastiques dans les écoles est déterminante.

Cet article vise donc à éclairer les mécanismes et les systèmes de valeurs d'un de ces secteurs de la vie artistique moins légitimés par les instances officielles de formation, de consécration et de diffusion et qui ne reçoivent que peu d'audience.

Où, quand et comment les arts plastiques et l'enseignant spécialisé ont-ils acquis une place dans le système d'éducation? Les premiers programmes de dessin datent du début des années 1870; il faut attendre la fondation des écoles des Beaux-Arts de Montréal et de Québec pour que soit officialisée, du moins à la Commission scolaire de Montréal en 1928, la politique d'engager des professeurs spéciaux pour enseigner le dessin dans les classes des 8e à 11e année. Suite aux volontés d'innovation artistique de quelques artistes francophones, on assiste durant les années quarante à une dénonciation de l'enseignement académique de l'École des Beaux-Arts et de celui diffusé dans les classes de dessin des écoles publiques. Plusieurs solutions sont proposées, toutes plus ou moins rattachées, soit aux aspirations du personnalisme chrétien, soit au mouvement de la «Progressive Éducation» des États-Unis, les plus connues étant celles de Maurice Gagnon, de Paul-Émile Borduas et du frère Jérôme. Une proposition de changement qui connaîtra une grande diffusion sera celle d'Irène Sénécal, qui par sa position stratégique de professeur à l'École des Beaux-Arts de Montréal et dans les écoles des commissions scolaires de Montréal et de Lachine, réussira durant les années cinquante à convaincre les autorités d'entériner de nouvelles orientations pédagogiques et techniques pour l'enseignement du dessin. À la même époque, elle modifiera le contenu de la formation pédagogique des futurs professeurs d'arts plastiques à

l'École des Beaux-Arts de Montréal. Sénécal préconisait l'abandon des objectifs exclusivement orientés vers l'imitation de la nature ou vers une fonction utilitariste du dessin. En accord avec d'autres promoteurs de changements dans le domaine des arts, il s'agit de favoriser surtout le développement des facultés créatrices de la personne tout en respectant son développement mental; les études du développement graphique (Lowenfeld) garantissaient que les aspirations des artistes-enseignants s'appuyaient sur un savoir, celui de la psychologie du développement.

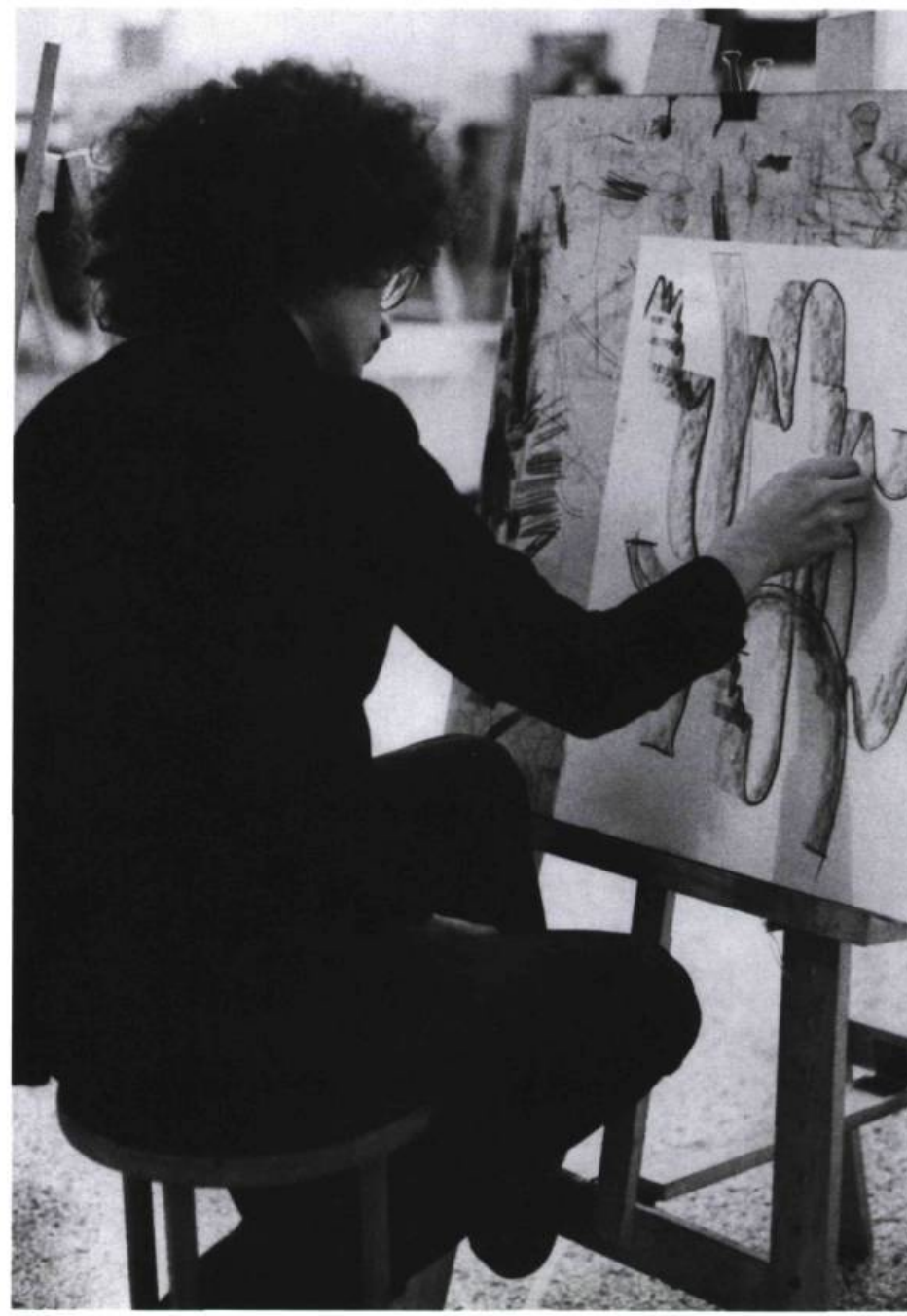
À la lumière des recherches des artistes contemporains, on souhaite que l'élève du primaire et du secondaire élargisse ses expériences artistiques en ne limitant plus l'enseignement aux seules données du «dessin», d'où le passage de l'enseignement du dessin à celui des arts plastiques.

En 1956, un programme d'arts plastiques remplace le programme de dessin, mais ce n'est qu'en 1963 que le département de l'Instruction publique précise qu'une période doit être consacrée obligatoirement à l'enseignement de la matière; la même année, il accordera aux diplômés des écoles d'art le brevet spécialisé légitimant ainsi leur formation au même titre que celle des écoles normales. Cette double légitimation institutionnelle coïncide avec les autres changements apportées par la Révolution tranquille: création des grandes sociétés gouvernementales et nationalisation de l'électricité, fondation des ministères des Affaires culturelles et de l'Éducation et du Musée d'art contemporain.

Il apparaît donc que c'est l'interrelation de plusieurs types de rapports et d'intervention, les uns directs — écoles d'art, commissions scolaires, Département de l'Instruction publique — les autres indirects, telles les volontés de changement de certains agents du champ artistique qui expliquent l'émergence d'une nouvelle activité pédagogique au rang d'une matière académique d'un programme officiel. Il faut bien rappeler que ces volontés de changement ne furent pas exclusives au milieu artistique; elles furent partagées durant les années cinquante et soixante par une fraction importante d'intellectuels, d'universitaires, de syndicalistes qui ont défini les grands utopies et les quelques importantes réalisations de la Révolution tranquille.

Dans une deuxième étape, nous avons décrit le développement des arts plastiques au sein du ministère de l'Éducation. Nous limiterons nos commentaires aux conclusions que nous avons tirées de cette analyse. En principe, les arts plastiques occupent dans la grille des matières académiques, une position égale aux autres matières. Dans les faits, c'est-à-dire dans l'application concrète du système optionnel, les arts plastiques subissent une dévalorisation institutionnelle officieuse car les seuils d'accessibilité aux études collégiales et supérieures créent une hiérarchie des matières d'où découle un système de valeurs à l'intérieur duquel les sciences apparaissent survalorisées et les arts considérés comme des matières de second ordre.

Reconnu comme spécialiste en 1963, ou comme détenteur d'un diplôme universitaire en enseignement des arts plastiques en 1971-72, le professeur d'arts plastiques voit son statut de spécialiste très menacé suite à la dénatalité et aux conventions collectives de travail qui en découlent. La sécurité d'emploi est intimement liée un principe de la mobilité du personnel. D'autres politiques gouvernementales remettent en question l'autonomie et la spécificité de la discipline; en effet, en ces dernières années, le ministère intervient directement auprès des universités afin qu'elles forment des généralistes en arts plutôt que des spécialistes.



Patrick Altman

Une analyse de statistiques concernant les professeurs d'arts plastiques nous a révélé que ces derniers ne comptent que pour 3% du personnel de niveau secondaire. Entre 1975 et 1979, les diminutions de personnel et les inscriptions aux cours d'arts plastiques n'apparaissent pas plus accentuées en arts plastiques que dans les autres matières, sauf en ce qui concerne les autres disciplines artistiques, (Expression dramatique et musique).

Nous avons également accordé une importance particulière à l'étude du degré de spécialisation des professeurs. Il est apparu qu'entre 30 et 35% des professeurs d'arts plastiques ne sont pas titulaires de diplômes d'arts plastiques. Le pourcentage des spécialistes est plus important dans les régions industrialisées et diminue dans les régions rurales. Les inégalités régionales s'accentuent quant on compare la région métropolitaine avec le reste de la province. Dans le grand Montréal, près de 75% des professeurs sont diplômés en arts, ce pourcentage s'abaisse aux environs de 50% dans le reste de la province; la majorité des professeurs non spécialisés enseignent plus d'une matière scolaire et depuis 1977-78, 18% des professeurs spécialisés en arts plastiques enseignent d'autres matières tels le français, l'histoire, (etc...) pour compléter leur tâche. Certains ont même perdu leur poste de spécialistes en arts pour enseigner d'autres matières. Les jeunes enseignants sont les premiers touchés par ces nouvelles conditions de travail. Ces chiffres nous démontrent l'importance relative des règlements ministériels au sujet de la reconnaissance du spécialiste en arts. Ils démontrent également l'écart existant entre les partisans d'une formation spécialisée, issus des universités et les conditions réelles du travail où le principe de la sécurité d'emploi versus mobilité entraîne des désillusions sans nombre pour les diplômés spécialisés; durant leurs années de scolarité, ils ont intériorisé un système de valeurs justifiant une formation complète dans une discipline spécifique. Cette position idéalisée du spécialiste est le résultat de l'idéologie dominante des années 1960. Afin de moderniser le système d'éducation, on a fait appel durant ces années à l'initiative personnelle des agents tout en insistant sur la nécessité d'une formation spécialisée ou professionnelle. À la fin des années soixante-dix la dénatalité et la stagnation économique entraînent des effets contraires à ceux de la décennie précédente; le statut de spécialiste n'est plus rentable pour le système scolaire et l'initiative personnelle, «la créativité» de plus en plus encadrée par une nouvelle rationalisation du système scolaire basée sur la mesure et l'évaluation.

Suite à ces analyses générales, nous souhaitions connaître les opinions réactions et aspirations des professeurs. Nous avons conçu un questionnaire qui a été envoyé dans toutes les écoles secondaires, y compris les collèges privés. Nous avons compilé les résultats des 324 répondants, soit 30% de la population globale. Les résultats ont été mis en corrélation avec trois couples de variables soit le réseau d'enseignement, privé ou public, le degré de spécialisation et enfin la région d'enseignement, soit la région métropolitaine ou le reste de la province.

Patrick Altman

L'étude du profil biographique de nos répondants nous révèle que plus de 50% d'entre eux, sont d'origine ouvrière mais l'origine sociale varie selon le degré de spécialisation; les non-spécialistes sont majoritairement issus du milieu ouvrier et rural tandis que les spécialistes sont davantage issus de la région métropolitaine et d'origine sociale plus diversifiée, comptant une bonne représentation parmi les professions libérales et universitaires ou parmi les ouvriers spécialisés et qualifiés. Nous avons également observé un très faible taux de mobilité géographique, que le professeur soit spécialisé ou non; très majoritairement les professeurs enseignent dans la région où ils ont été élevés, ce qui explique le faible pourcentage de spécialistes à l'extérieur de Montréal puisqu'ils sont surtout d'origine métropolitaine. Le rapport avec le champ artistique durant l'enfance est davantage dépendant de l'origine sociale que du degré de spécialisation ou du réseau actuel d'enseignement. La très grande majorité des rapports entretenus l'ont été dans les familles de professionnels ou d'universitaires.

L'évaluation des répondants au sujet de leurs rapports avec l'autorité de l'école est plus positive que celle de leurs conditions matérielles ou organisationnelles de travail. La région métropolitaine présente invariablement les évaluations les plus négatives alors que les répondants du réseau privé semblent au contraire connaître des conditions et relations de travail meilleures que le réseau public métropolitain.

Les points qui suscitent insatisfaction et satisfaction chez les professeurs d'arts plastiques sont semblables à ceux des professeurs d'autres disciplines; en effet, une enquête parallèle à la nôtre, faite par l'Alliance des professeurs de Montréal, révèle que très satisfaits de leur autonomie pédagogique, la majorité des professeurs sont insatisfaits de leurs conditions générales de travail (3).

50% des professeurs affirment poursuivre une production artistique personnelle; par contre, les liens avec les lieux officiels de diffusion de l'art sont ténus, surtout à Montréal, ce qui occasionne, chez plusieurs, dépit ou dévalorisation de leur actuelle profession. D'ailleurs, plus de la moitié des professeurs sont pessimistes quant aux possibilités de concrétiser leurs objectifs pédagogiques dans le système actuel d'éducation. La nécessité pour les autorités de revaloriser les arts, a été la solution le plus souvent proposée.

C'est davantage un changement dans le système de valeurs qui est souhaité que des changements proprement structurels. En effet, les professeurs estiment que les arts sont considérés comme un passe-temps ou une activité ludique parce que les autorités soutiennent faiblement le développement des disciplines artistiques. Certes, le soutien ministériel est essentiel au développement d'une discipline, mais on devrait poursuivre plus loin les recherches car les orientations ministérielles sont un reflet des valeurs privilégiées par une société à une époque donnée; il nous faudrait considérer toute la politique culturelle des gouvernements pour mieux évaluer la position des arts dans un système d'éducation.

Il nous est apparu que les objectifs poursuivis par les professeurs sont des objectifs de formation globale de la personne, autonomie, créativité, expression; or, le système actuel des options au secondaire constitue plutôt une première sélection ou orientation en vue d'études postérieures ou du marché du travail. La poursuite d'objectifs de formation de la personne à l'intérieur d'une grille-matière dont la fonction est sélective est contradictoire et explique la désillusion des professeurs. Les professeurs d'arts plastiques ne sont plus les seuls à critiquer le projet éducatif et éminemment sélectif du cours secondaire. Tout récemment, dans un livre intitulé **École + Science = Échec** (4), J. Désautels formule des critiques sévères au sujet de l'enseignement des sciences, matières pourtant dominantes actuellement moins par la formation scientifique qu'elles procurent que comme instances sélectives vers les carrières universitaires et professionnelles de niveau collégial.

Ces commentaires nous ramènent au coeur d'un débat pédagogique, (et en l'occurence politique) celui de déterminer quelles matières devraient être considérées comme formation de base. La commission Rioux a pourtant démontré avec force de théories et d'arguments qu'une activité artistique devrait être proposée à tous les degrés du secondaire. Plus de dix ans après, la position des arts dans les écoles ne s'est guère améliorée puisque les recommandations contenues dans le «Rapport Rioux», n'ont pas été appliquées. Au moment de sa publication, tous les enjeux du système d'éducation étaient déjà déterminés: le nouveau cours secondaire était implanté dans les commissions scolaires régionales, le système collégial, consacrant la séparation des niveaux de formation artistique (autrefois intégrés) était en place et la nouvelle université du Québec, fondée.

Les récents projets ministériels visant à la formation de généralistes en arts laissent clairement comprendre que pour les autorités l'ère du spécialiste est révolue, cette dernière n'aura durer qu'environ 10 ans, le temps de répondre à une demande pressante de scolarisation de la jeunesse québécoise coïncidant avec les aspirations collectives d'une génération qui, par la spécialisation professionnelle, espérait combler les retards industriels et culturels du Québec.

Plusieurs économistes, politiciens et intellectuels diront aujourd'hui que les réformes de la Révolution tranquille n'ont pas apporté les changements attendus ou prétendus. Or, les idéaux et aspirations des professeurs d'arts plastiques sont issus de cette époque d'où le déphasement actuel de leur revendications, objectifs et méthodes pédagogiques. Comme le dénomtre Dorval Brunelle, pour plusieurs secteurs de la vie politique et économique du Québec, on assiste à une «désillusion tranquille» (5).

Cette désillusion était inscrite dans les structures mêmes du cours secondaire reformé, mais les idéologies dominantes, celles de la participation et du développement de la personne, liées à la croissance subite du système scolaire, ont laissé croire que les arts pouvaient ou devaient s'intégrer dans un projet éducatif. Les contraintes actuelles ne sont pas l'application d'une politique récente des autorités ministérielles mais uniquement les résultantes d'un taux de croissance nul dans un système qui ne peut plus cacher ses orientations sélectives derrière des discours homogénéisants ou mobilisants.

Suzanne Lemerise

Patrick Altman

Notes

1. Couture F., Lemerise S., «L'artiste et le pouvoir, 1968-1969», Groupe de recherche en administration de l'art UQAM, 1975, 29
2. Couture F., Lemerise S., «Insertion Sociale de l'École des Beaux-Arts de Montréal, 1923-1969», Département d'arts plastiques, UQAM, 1980, p. 1 à 73.
3. Larouche V., «La satisfaction au travail des enseignants de l'alliance des professeurs de Montréal», mai 1978.
4. Desautels J., «École et Science = échec», Québec/Science Éditeur, Québec, 1980, 283 p.
5. Brunelle D., «La désillusion tranquille», Collection sociologique, Hurtubise HMH, Montréal, 1978, 225 p.