

LA COMPRÉHENSION ESTHÉTIQUE RÉSULTANT D'UNE EXPÉRIENCE CONJUGUÉE À UN SAVOIR : UN PROGRAMME DE RECHERCHE

Richard Lachapelle
Université Concordia

La problématique

Grâce aux études d'un nombre grandissant de chercheurs¹ (Codd, 1982; Csikszentmihalyi et Robinson, 1990; Feldman, 1970; Horner, 1988; Housen, 1983; Lachapelle, 1990, 1991, 1992, 1994; Parsons, 1987; Zusne, 1986), nous commençons à mieux comprendre les étapes de la réponse esthétique de l'adulte qui regarde une œuvre d'art. Le programme de recherche décrit dans ce texte s'inscrit dans cet essor, car il porte sur le processus d'apprentissage qui mène à la compréhension esthétique chez l'apprenant adulte. De plus, ce programme représente la continuation des activités de recherche antérieures effectuées pour notre thèse de doctorat--soutenue en 1995--intitulée *Aesthetic Understanding as Informed Experience: Ten Informant-Made Videographic Accounts About the Process of Aesthetic Learning*.

Cette thèse avait deux objectifs. Le premier fut d'explorer la faisabilité d'une nouvelle méthode de cueillette de données pour l'étude de la réponse esthétique du visiteur au musée. Contrairement à la méthode traditionnelle d'entrevues enregistrées sur magnétophone, cette nouvelle méthode propose une cueillette de données par l'entremise de bandes vidéo réalisées, à l'aide d'un caméscope simple et léger, par les sujets de l'étude eux-mêmes. Nous appelons ce genre de bande vidéo : «bande vidéo-sujet». Le deuxième objectif fut de comparer les réponses esthétiques des sujets ayant une expertise dans le domaine des arts visuels avec ceux des sujets moins expérimentés, afin de mieux comprendre les moyens utilisés pour comprendre et apprécier les œuvres d'art.

Les analyses des données de cette thèse révèlent que le processus de la réponse des sujets experts et des sujets inexpérimentés est sensiblement le même en ce qui concerne l'emploi des opérations psychologiques. Par contre, des différences évidentes sont identifiées dans les contenus de ces opérations. Les sujets inexpérimentés font appel à leurs expériences personnelles afin d'informer leur exploration de l'objet d'art, tandis que les sujets experts font appel surtout à des savoirs savants reliés aux différentes disciplines des arts visuels. De plus, les résultats de cette étude permettent l'élaboration d'une nouvelle conception de la réponse esthétique chez

¹ Dans ce texte, la forme masculine est employée dans son sens générique et désigne aussi bien le féminin que le masculin.

l'adulte. Il s'agit d'une conception éducative où la compréhension esthétique--dans sa forme idéale--est perçue comme étant le produit d'un processus impliquant deux sortes d'apprentissage : (1) un apprentissage centré sur l'objet et (2) un apprentissage centré sur l'information.

D'après ces observations, un modèle théorique--*Le modèle de la compréhension esthétique résultant d'une expérience conjuguée à un savoir* (CERECS) (Lachapelle, 1994)--est proposé pour expliquer les étapes de la compréhension esthétique. Trois théories ont informé les premiers jalons du modèle CERECS : le *Modèle de l'expérience esthétique par interaction* (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990), le *Modèle de l'apprentissage par l'intégration du savoir* (Artaud, 1989), et le *Modèle de l'apprentissage par expérience* (Kolb, 1975, 1984). Dans notre modèle--le Modèle CERECS--la compréhension esthétique est conceptualisée comme un processus à deux étapes par lequel une expérience concrète est conjuguée à un savoir théorique. Dans la première étape (l'apprentissage par expérience), le regardeur s'engage dans une exploration personnelle de l'œuvre d'art en faisant appel à son *savoir médiateur* (un savoir personnel basé sur son expérience). L'interaction de ce savoir médiateur avec celui véhiculé par l'objet (le *savoir incarné*) donne lieu à l'élaboration d'une signification de l'œuvre. Cette première conception de l'œuvre--le *savoir construit*--sert de référence dans la deuxième étape de l'apprentissage (l'apprentissage théorique) alors que le regardeur confronte ses premières idées au sujet de l'objet à un *savoir théorique* pertinent. De ce processus d'apprentissage théorique s'ensuit une reconstruction du savoir. Le *savoir reconstruit* ne représente pas seulement une élaboration de la compréhension première de l'œuvre, il change la structure même du savoir médiateur originel de sorte à favoriser la croissance et le développement des habiletés esthétiques du regardeur.

Les objectifs de recherche

Le programme présenté dans ce document propose des objectifs de recherche qui sont étroitement reliés aux résultats de nos activités antérieures. En somme, il s'agit de deux études apparentées mais distinctes. Ces études sont : (1) la vérification du modèle CERECS et (2) une étude portant sur la pertinence du modèle CERECS pour l'enseignement de l'appréciation des œuvres d'art.

Premier objectif : la vérification du Modèle CERECS

Des activités de recherche supplémentaires sont nécessaires afin d'établir la «crédibilité» et la «fiabilité» du Modèle CERECS (Lincoln & Guba, 1985).

Pour vérifier la crédibilité du modèle, il sera nécessaire de prouver que le modèle CERECS décrit, de façon adéquate, détaillée et complète, le processus de la compréhension esthétique tel qu'utilisé par un bon échantillonnage de regardeurs adultes, dans une variété de contextes différents : galeries privées, galeries parallèles et musées publics.

De plus, pour vérifier la fiabilité du modèle, il faudra déterminer si différents chercheurs obtiennent des résultats comparables quand le modèle est utilisé comme outil pour analyser les témoignages des sujets à propos de leurs expériences esthétiques (Lincoln & Guba, 1985, pp. 294-331).

Méthodologie. Pour déterminer la crédibilité du modèle, nous proposons d'utiliser une approche qualitative basée sur une adaptation de la démarche utilisée et décrite par Stavropoulos (1992, 1993). En particulier, nous examinerons *la crédibilité de contenu* du modèle en invitant deux experts à évaluer de façon indépendante la convenance et la représentativité de l'ensemble des catégories d'apprentissage et de savoir avancées par le modèle CERECs. Pour ce faire, ils seront invités à comparer individuellement ces catégories aux caractéristiques des réponses esthétiques observées dans une banque de données composée de 30 bandes vidéo-sujet créées à cette fin. Les évaluateurs devront décider de l'importance et de la pertinence de chaque composante du modèle, de son aspect pratique, de son applicabilité en regard à des formes d'art variées et de son applicabilité à l'égard des répondants adultes plus ou moins expérimentés. En même temps, nous demanderons à ces évaluateurs de se pencher sur la *crédibilité de différenciation* des différentes composantes du modèle afin de déterminer si chacune de ces catégories identifie un type de savoir ou d'apprentissage de façon indépendante des autres catégories.

Pour établir la fiabilité du modèle, nous proposons une étude qui sera menée de façon concomitante à l'étude portant sur la crédibilité du modèle. Cette deuxième étude sera composée d'une série d'analyses supplémentaires portant, toutefois, sur les mêmes évaluations des bandes vidéo-sujet réalisées par les deux évaluateurs experts afin de déterminer la crédibilité du modèle. Nous comparerons les analyses de ces deux experts avec les analyses d'un troisième évaluateur--l'évaluateur critérié-- qui sera choisi en fonction de sa connaissance approfondie du modèle. L'objectif des analyses portant sur la *fiabilité inter-évaluateur* sera d'examiner le degré d'uniformité de l'analyse des bandes vidéo-sujet effectuée indépendamment par les trois évaluateurs à l'aide du modèle CERECs. Un mois après la fin des premières évaluations, nous inviterons les évaluateurs à coder à nouveau quelques unes des bandes vidéo-sujet afin de pouvoir vérifier la *fiabilité intra-évaluateur* du modèle. Cette fois, l'objectif est de comparer, pour chaque expert, des évaluations répétées des bandes vidéo-sujet afin d'examiner le degré d'uniformité dans les évaluations de chaque expert à différents moments dans le temps.

Deuxième objectif : étudier la pertinence du Modèle CERECs pour l'enseignement de l'appréciation des oeuvres d'art

Une fois la vérification du modèle terminée, il sera possible de se pencher sur une première application didactique. Nous proposons donc une étude pour vérifier la pertinence du Modèle CERECs pour l'enseignement, à une clientèle adulte, d'une méthode pour l'appréciation des œuvres d'art.

Méthodologie. Pour ce faire, le modèle CERECs devra faire l'objet d'un essai pédagogique mené en milieu muséal. Dans le cadre de ce projet pilote, nous tenterons d'élaborer un cours pour adultes d'une durée de 8 à 12 séances hebdomadaires portant

sur les principes fondamentaux du processus de la compréhension esthétique. L'acquisition d'une maîtrise de base de l'approche prônée par le modèle sera l'objectif visé pour chaque apprenant inscrit à ce cours. Des interventions, appuyées par des exercices pratiques, seront formulées de manière à traduire, dans des unités d'apprentissage claires et accessibles, tous les concepts essentiels du modèle.

L'évaluation du projet pilote se fera par la triangulation de trois sources de données différentes : (1) les apprenants inscrits au cours devront évaluer la qualité des interventions, des exercices, ainsi que le cours dans son ensemble, (2) le rendement des apprenants sera évalué par l'analyse des bandes vidéo-sujet qu'ils produiront vers la fin du cours et (3) le chercheur principal, ainsi que les assistants de recherche, évalueront le cours en se référant aux observations qu'ils auront soigneusement documentées tout au long du cours.

La pertinence du programme de recherche

Il est à souhaiter que ce programme de recherche donne lieu à une meilleure compréhension des besoins des visiteurs adultes en situation d'apprentissage dans un musée des beaux-arts. Si les études proposées confirment la pertinence du Modèle CERECs comme méthode efficace pour l'appréciation des œuvres d'art, les éducateurs et éducatrices de musée disposeront d'un outil pédagogique utile et validé. Il se peut que la démarche prônée par ce modèle convienne aussi à l'enseignement de l'appréciation esthétique dans le contexte scolaire, soit au niveau secondaire ou post-secondaire. En terminant, nous comptons réaliser ce programme de recherche au cours des trois prochaines années.

Références

- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Codd, J. A. (1982). Interpretive cognition and the education of artistic appreciation. *Journal of Aesthetic Education*, 16(3), 15-33.
- Csikszentmihalyi, M. & R. E. Robinson (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu: The J. Paul Getty Trust.
- Feldman, E.B. (1970). *Becoming Human Through Art*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Horner, S. (1988). 2C & Not 2B; That is Not a Question. Manuscrit inédit, Université Concordia, Montréal.
- Housen, Abigail (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*. Thèse de doctorat. Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In M. T. Keeton & P. J. Tate (Eds.), *Learning by Experience: What, Why, How*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lachapelle, Richard (1990). *Aesthetic Response and Post-Viewing Experience: A Process Study*. Mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal.

- Lachapelle, Richard (1991). Aesthetic Development Theory and Strategies for Teaching Contemporary Art to Adults. *Canadian Review of Art Education*, 18 (2), 100-113.
- Lachapelle, Richard (1992). La contemplation de l'œuvre d'art en tant qu'apprentissage : fondements théoriques et applications pratiques. *Canadian Review of Art Education*, 19 (2), 114-129.
- Lachapelle, Richard (1994). *Aesthetic Understanding as Informed Experience: Ten Informant-Made Videographic Accounts About the Process of Aesthetic Learning*. Thèse de doctorat. Université Concordia, Montréal.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Parsons, Michael (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. New York: Cambridge University Press.
- Stavropoulos, C. S. (1992). *A diagnostic profile of art understandings based on verbal responses to works of art*. Thèse de doctorat. The Ohio State University.
- Stavropoulos, C. S. (1993, Août). Testing the Quality of an Alternative Assessment Strategy that Characterizes the Cognitive Complexity of Students' Written Statements About Works of Art. Communication présentée au congrès international de l'INSEA, Montréal, Québec.
- Zusne, L. (1986). Cognitions in consonance. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 531-539.

ACTES DU COLLOQUE SUR LA RECHERCHE
EN ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS

Montréal 1996

Éditeurs
Francine Gagnon-Bourget
Pierre Gosselin

CRÉA Éditions