National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Acquisitions and Bibliographic Services Branch
Direction des acquisitions et des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

Tentative de réconciliation: Considérations théorique et pragmatique d'un projet d'animation portant sur l'expérience artistique et la pédagogie de l'art

Claudia Fortin

Mémoire

présenté

au

Département de l'enseignement de l'art

Comme exigence partielle en vue de l'obtention
du grade de Maîtrise ès arts
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

septembre 1993

© Claudia Fortin, 1993

National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Acquisitions and Bibliographic Services Branch
Direction des acquisitions et des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-87261-6

Canada

SOMMAIRE

Tentative de réconciliation: Considérations théorique et pragmatique d'un projet d'animation portant sur l'expérience artistique et la pédagogie de l'art

Claudia Fortin

Cette recherche fait la synthèse des notions propres à la pédagogie et à l'expérience artistique explorées au cours de ma formation en enseignement des arts, et, personnellement significatives.

Ces notions sont concentrées dans un projet d'animation destiné à un groupe d'artistes professionnels-les, dans le but d'ouvrir le dialogue entre les intervenants-es d'un domaine et de l'autre afin de nourrir et d'approfondir nos réflexions quant à la pédagogie de l'art et l'activité artistique.

L'étude est en partie phénoménologique et tient compte de théories relatives à la psychopédagogie et à l'expérience artistique. Celle-ci nous permettra de définir et de développer une approche pédagogique appropriée aux styles de l'enseignant-e et de l'élève tout en tenant compte des correspondances et exigences de ces deux secteurs d'activité.

À Claire, avec le souhait de lui rendre

prochainement toutes ses délicatesses.

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce mémoire a été possible grâce à la diligence de plusieurs personnes que je tiens à remercier chaleureusement.

Je veux témoigner ma reconnaissance envers les membres de mon comité de thèse pour la prévenance, la patience et la compréhension qu'elles ont démontrées à mon égard, notamment face à mes exigences d'échéance et de langue. Un merci particulièrement spécial à mes co-directrices de recherche Madame Andrea Fairchild et Madame Elizabeth Sacca pour leur disponibilité.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude d'abord à l'équipe de l'Atelier E... et aux participantes et aux participants de la journée d'animation, pour leur précieuse collaboration, et aussi, à ma famille et à mes amies et amis pour leur encouragement constant.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures viii

Avant-propos ix

Introduction 1

Chapitre I: Problématique et discussion 5

Chapitre II: Revue de la littérature 7

Chapitre III: Méthodologie 11

Chapitre IV: Procédures 13

Chapitre V: Élaboration du projet d'animation 16
- 5.1 Le plaisir d'apprendre 20
  - 5.1.1 Activité no.1 Tests de perception 22
  - 5.1.2 Activité no.2 Reflet 26
  - 5.1.3 Activité no.3 Mémoire esthétique 28
- 5.2 Le plaisir de la manipulation de la matière, du langage,des idées. 30
  - 5.2.1 Activité no.1 Récit 32
  - 5.2.2 Activité no.2 Représentation mentale 34
  - 5.2.3 Activité no.3 Pensée métaphorique 36
- 5.3 Réflexion sur notre responsabilité sociale 38
  - 5.3.1 Activité no.1 Réseau 39

Chapitre VI: Étude du projet d'animation selon deux considérations 43
- 6.1 Considération théorique 44
  - 6.1.1 Définition des notions de praxis, symbole, présence, identifiées par Marilyn Zurmuehlen comme composantes essentielles de l'expérience artistique. 45
  - 6.1.2 Justification des activités proposées en rapport avec les notions de praxis, symbole et présence. 49
- 6.2 Considération pragmatique 58

Conclusion 78

Bibliographie 83

Annexe A Compte rendu de la journée d'animation 86

Annexe B Relevé des commentaires et réflexions succédant à l'expérience vécue le 15 novembre 1991 avec les membres de l'Atelier E... 100

Annexe C Structure des notions permettant d'inférer un processus d'apprentissage significatif d'après le modèle de Richard L. Côté. 117

LISTE DES FIGURES

Figure no.1	Répartition des activités proposées selon leur correspondance aux notions soulevées par Marilyn Zurmuehlen	54
Figure no.2	Répartition des activités vécues selon leur correspondance aux notions soulevées par Marilyn Zurmuehlen	74

AVANT-PROPOS

Comment pourrait-on faire entrave aux préjugés défavorables qu'ont les artistes envers l'enseignement des arts? Qu'est-ce qui serait à améliorer en enseignement des arts pour que les élèves arrivent à jouir de leur formation? Est-ce qu'une collaboration entre le milieu artistique et le milieu scolaire permettrait de stimuler l'action des principaux et principales intéressés-es, c'est-à-dire les artistes, les professeurs en art et leurs élèves? Ce questionnement est survenu à la suite de sentiments de frustration que j'ai personnellement éprouvés lors de mes activités scolaires et professionnelles.

Lorsque j'étais étudiante au baccalauréat en enseignement des arts, les élèves de ma discipline et moi, étions mal considérés-es par les professeurs du programme des arts visuels. Comme nous n'étions pas entièrement consacrées à *l'Art*, il me semble que nous étions, à leurs yeux, quelque chose comme des résidus d'artistes. Aussi, nos travaux étaient-ils souvent sous-évalués. Et, ils-elles accordaient peu d'attention à nos démarches artistiques, les jugeant j'imagine, illusoires ou encore provisoires...

Mon expérience de stagiaire n'a guère été plus réjouissante. J'ai vu des professeurs d'art plastique planifier sur le coin de la table, et cela, cinq minutes avant le cours, une activité comptant pour un examen d'étape. Je veux bien croire qu'ils-elles avaient du métier, mais je suis désolée, j'ai alors ressenti un sérieux doute concernant leur conscience professionnelle. En plus, d'avoir constaté l'état de sclérose des élèves et de leur production. J'étais à cent lieues des rêves projetés tout au long de ma période d'études...

Par la suite, je me suis associée à un centre de production en estampe (Atelier E...), afin de poursuivre mon travail de création. Là, j'étais la proie de mes collègues, qui s'amusaient à me taquiner sur mes perspectives pédagogiques. Bien sûr, elles-ils agissaient de façon amicale, mais, somme toute, leur attitude me semblait assez révélatrice quant à la perception négative qu'ils-elles avaient de leur expérience scolaire.

Bref, le malaise s'installa en moi, ma vocation était menacée. Réaction: Beaucoup d'urticaire et d'interrogation. Je me suis donc inscrite au programme de maîtrise en éducation artistique comme on entre... en thérapie!

INTRODUCTION

Au cours de mes expériences, j'ai identifié certains symptômes d'épuisement; tant du côté du corps professoral, que du côté du centre de production artistique auquel je suis associée: Face à des contraintes budgétaires qui viennent considérablement alourdir leurs tâches, face au discrédit de leurs collègues et des institutions en général, les enseignants-es en art plastique manifestent des signes d'essoufflement qui minent leur motivation au travail. Soumis à des politiques prescrites par des fonctionnaires, les centres d'artistes sont délaissés par leurs membres qui préfèrent s'isoler et abandonner leur engagement socio-culturel plutôt que d'avoir à justifier économiquement leur pratique.

En tant qu'artiste et en tant que pédagogue, je me sens personnellement concernée par ces situations problématiques qui affectent ces deux secteurs d'activité. Fidèle à mes orientations, la recherche en éducation artistique m'est apparue comme un engagement efficace pour trouver des moyens susceptibles de favoriser mon épanouissement, et, probablement celui de mes pairs, dans ces deux domaines.

Tout feu tout flammes, je voulais définir le mandat socio-culturel de l'éducation artistique... C'est vous dire combien la cause me tient à coeur... J'ai revisé les

programmes du Ministère de l'Éducation, j'ai fouillé les publications de spécificité sociale. J'ai assisté aux conférences et lu les éditoriaux traitant du sujet. Je me suis tapée les rapports Laporte (1965), Rioux (1968), L'Allier (1975), etc... Bref, je me suis éparpillée, égarée.

Fort heureusement, au travers toutes ces consultations savantes et profanes, il y en a une qui a eu l'effet de stopper ma déroute. Il s'agit de l'essai Studio Art; Praxis, Symbol, Presence, de Marilyn Zurmuehlen[1], qui me révéla l'urgence de me "re-centrer" et m'obligea à ne pas perdre de vue les raisons qui m'ont entrainée à poursuivre cette formation. C'est-à-dire, d'arriver à développer une approche pédagogique réconciliant mes pratiques artistique et éducative. À cette fin, j'ai perçu une issue dans la proposition de Zurmuehlen qui est, l'activité narratrice comme moyen de reconnaissance et d'intégration des expériences nécessaires et importantes pour l'élaboration d'une production artistique sentie, sensée et appropriée, et aussi comme outil d'observation et élément de discussion pour favoriser les interactions en classe.

---

[1] Zurmuehlen, M., Studio Art; Praxis, Symbol, Presence, NAEA, Point of View Series, 1990, 68 p.

Zurmuehlen est directrice du Département de l'Éducation Artistique de l'École des Arts et d'Histoire de l'Art de l'Université de l'Iowa, aux États-Unis. Elle a plusieurs publications à son effectif.

Grosso modo ma recherche traite de ma réaction spontanée aux propos de l'auteure. Mon réflexe a été d'explorer personnellement la narration avec l'intention de comprendre l'impact des apprentissages réalisés au cours de mes diverses expériences. Cette narration est à l'origine d'un projet pilote d'animation destiné à un groupe d'artistes professionnels-les ayant pour but d'ouvrir le dialogue entre les artistes et les pédagogues, et qui deviendra l'objet de mon étude.

Les chapitres I à V inclusivement, répondent aux exigences courantes d'un mémoire. Il en va comme ceci: Chapitre I - Problématique et discussion, Chapitre II - Revue de la littérature, Chapitre III - Méthodologie, Chapitre IV - Procédures. Suit ensuite le corps de la recherche dans les chapitres V et VI.

Dans le chapitre V - Élaboration du projet d'animation, je tente de retracer les sources et les références relatives aux activités proposées. Je cherche aussi à comprendre les intentions qui ont motivé le choix de tel ou tel exercice. J'explique enfin les objectifs poursuivis en rapport avec chacune des propositions de jeu.

Dans le chapitre VI - Étude du projet d'animation selon deux considérations, je cherche à savoir en quoi ma réaction a respecté le discours de Zurmuehlen. Dans un premier temps, j'analyse le contenu du projet d'animation en rapport avec les

notions de praxis, symbole et présence développées par l'auteure. Ensuite, comme j'ai effectivement convié mes amies et amis artistes à participer à cette journée d'animation le 15 novembre 1991, je vérifie à partir des réactions et des commentaires obtenus à ce moment et également recueillis sur magnétocassettes vidéo et audio, si mon instrument pédagogique correspond aux concepts abordés.

Enfin, en tenant compte des analyses réalisées au cours de cette recherche, je tire mes conclusions sous forme de recommandations. Cela, dans le but de développer ultérieurement un autre outil pédagogique susceptible de stimuler la réflexion des artistes et des étudiants-es en art sur leur pratique en termes de praxis, symbole et présence. J'espère ainsi démontrer comment la reconnaissance de l'expérience personnelle, artistique et esthétique peut servir à l'élaboration d'un outil pédagogique en enseignement des arts et aussi comme instrument de réflexion profitable à l'épanouissement d'une démarche artistique sentie, sensée et appropriée.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE ET DISCUSSION

Comme nous l'avons vu dans l'avant-propos, cette recherche m'a été prescrite pour contrer le malaise suscité par la remise en question d'une formation discriminatoire favorisant *le rendu* au détriment de *l'apprenant*. Mes préoccupations rejoignent manifestement celle-ci exprimée par Daniel Lagoutte:

> Nous devons éviter l'impasse d'une formation qui réduirait l'acte d'enseigner les arts plastiques à la seule dimension d'un apprentissage technique et d'une transmission des connaissances, cela en négligeant les dimensions personnelles, sociales, conscientes et inconscientes, comme les dimensions institutionnelles. Dans cette discipline, plus que dans toute autre, le rapport à l'élève est primordial.[2]

Comme le titre du mémoire le souligne, je propose d'établir des stratégies d'enseignement favorables et personnellement confortables en respect avec les conditions essentielles relatives à l'activité artistique et à la pédagogie.

Mon intention est de mettre en relation ces deux modes distincts de communication pour déterminer les facteurs susceptibles de servir la pédagogie de l'art. Ces modes de communication sont ici expliqués par André Catteaux:

---

[2] Sous la direction de : Daniel Lagoutte, Les arts plastiques: Contenus, enjeux et finalités. Armand Colin Ed., Paris, 1990, p. 7.

> ...la pédagogie, communication fonctionnelle, met en relation une culture et un enfant par l'intermédiaire d'un pédagogue qui a pour fonction de "faire passer quelque chose", quelque chose de plus que lui-même. L'essence de la pédagogie, c'est la médiation.
> ...l'art, communication gratuite, met en relation directe, une personne l'artiste, et son oeuvre, sans intermédiaire. L'essence de l'art, c'est la création.[3]

C'est pourquoi, pour chacun des domaines, j'ai fait appel à deux auteurs qui m'ont fourni les cadres nécessaires à l'élaboration et à l'analyse de mon outil pédagogique destiné à qui veut soutenir une réflexion sur l'expérience artistique et stimuler son enseignement. Pour ce qui est du cadre pédagogique et de l'élaboration du projet, je me réfère, en partie, aux notions relatives à l'apprentissage significatif définies par Richard L. Côté. Pour le cadre artistique et l'analyse du projet, je me rapporte aux notions abordées par Marilyn Zurmuehlen. Ces applications seront plus amplement expliquées dans le chapitre IV portant sur les procédures et dans la section 6.1.1 de l'étude du projet d'animation.

---

[3] Ibid., p. 96.

CHAPITRE II REVUE DE LA LITTÉRATURE

Au chapitre précédent, il a été établi que la recherche touche à deux domaines distincts, soit; la pédagogie et l'activité artistique. Ils sont ici conciliés pour la cause de l'enseignement des arts.

Globalement, cette étude repose sur le principe relatif à la psychologie de l'apprentissage développé comme suit par l'École de Genève sous l'influence de Piaget:

> ...il ne peut exister dans l'environnement aucun élément assimilable au titre d'acquisition, sans qu'en même temps soit présente dans l'organisme une structure capable de réagir et de l'adapter d'une manière significative.[4]

La théorie cognitive de l'École de Genève s'appuie, pour ce qui est de l'explication du développement, "sur un *constructivisme* des structures cognitives, construction qui s'édifie par l'action réciproque de l'assimilation et de l'accomodation entre le sujet et l'objet"[5].

---

[4] Dubé, L., Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1986, p. 225.

[5] Ibid., pp. 226-227.

Près de cinquante ans plus tard, dans sa théorie sur l'apprentissage significatif, Richard L. Côté poursuit avec respect la logique de cette tradition:

> Apprendre de façon significative engage toute la personne de l'apprenant dans ses dimensions cognitives, affectives et comportementales. Ce processus implique un changement non seulement dans la compréhension que l'apprenant a d'un objet de connaissance ou dans son habileté à l'utiliser pour répondre aux exigences de situations théoriques ou pratiques. (sic) L'apprentissage significatif implique aussi un changement d'attitude envers l'objet de connaissance lui-même.[6]

C'est à partir de ces fondements propres à la psychopédagogique, teintée de théories humanistes, que je tente de développer des stratégies d'interventions pédagogiques considérant, entre autres, les dimensions cognitives, affectives et comportementales, ci-haut nommées par Richard L. Côté, comme étant en perpétuelle interaction. Par exemple, j'espère faciliter la compréhension des élèves face à leur apprentissage et/ou à leur démarche, en leur offrant un éventail varié d'activités leur donnant la possibilité d'explorer, d'exprimer et de déterminer comment, en quoi et par quoi elles-ils sont engagés-es dans ces dimensions. C'est une approche qui, pour employer une expression d'actualité, peut être qualifiée à caractère *holistique*. Aussi, elle tient compte de l'ensemble des composantes conscientes et inconscientes inhérentes à l'action, ou encore, à la réaction humaine. D'autres la nomme *organique*:

---

[6] Côté, R. L., Psychologie de l'apprentissage et enseignement: Une approche modulaire d'auto-formation., Gaëtan Morin Ed., Chicoutimi, 1987, p. 237.

> ...l'humain peut agir sur son environnement d'après ses connaissances, ses sentiments, ses émotions... La théorie humaniste, tout comme la théorie cognitive, véhicule cette vision de la personne comme un être actif faisant des choix continuels, bien que la théorie humaniste se concentre davantage sur la personne entière avec ses forces internes et son expérience, plutôt qu'uniquement sur le processus de pensées.[7]

Qu'elle eut été initiée par Dewey, Bruner, Feldman ou Barkan, la pédagogie de l'art n'échappe pas à cette évolution.[8]

> La conséquence pédagogique de ces recherches n'est pas seulement de recourir à des méthodes actives mais à un enseignement *structurant*: ainsi l'enseignement des arts plastiques requiert d'*articuler* les dimensions techniques, créatives, réflexives et culturelles du travail artistique dans un projet pensé du côté de l'objet (situation problème) *et* de côté du sujet (modes d'apprentissage).[9]

En définissant les conditions d'émergence de l'expérience artistique, Marilyn Zurmuehlen fait écho à cette philosophie. L'idée est de faire évoluer l'élève vers une pensée plastique compte tenu de ce qui est particulier à l'activité artistique

---

[7] Tirée de: Étude des interactions dans la classe, Recueil de textes préparé par Wilfrid Bilodeau, Université Laval, hiver 1989, p. 136.

[8] Efland, A. D., "Studies in Art Education: Four Invited Lecture How Art Became a Discipline: Looking at Our Recent History.", Studies in Art Education, Vol. 29, no.3, 1988, pp. 262-274.

[9] Guillot, G., "Les arts plastiques et la formation de l'esprit.", Sous la direction de: Daniel Lagoutte, Op. cit., p. 64.

dans sa nature initiatique et compte tenu de ce qui est particulier à l'individu dans son contexte socio-"tatata"-culturel.

En accord avec cette ligne de pensée, cette recherche vise à trouver des moyens pour la mettre en application. Après un bon nombre d'années à déterminer le contenu du cours d'arts, le temps est venu de se questionner sur la façon de l'enseigner et de faire en sorte que les connaissances et les habiletés développées soient assimilables, communicables, transformables et transposables.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Comme il s'agit ici de connaître et de définir ma propre démarche professionnelle, il était important, dans un premier temps, de faire appel à l'auto-observation et à l'introspection pour déterminer les principes moteurs de mon orientation et de mon action pédagogique (Chapitre V: Élaboration du projet d'animation).

Dans un deuxième temps, c'est par le biais de l'observation participante, en tant qu'animatrice de la journée de réflexion proprement dite que j'ai puisé une bonne part des éléments et des phénomènes à analyser et à comparer avec les expectations du départ (Annexe A). De plus, cette journée a été partiellement filmée sur vidéocassette afin de nous permettre de faire une observation indirecte pour, entre autres, pouvoir déceler certains indices non-verbaux utiles à la compilation des données (Annexe A).

Ensuite, d'autres commentaires et réactions ont été enregitrés sur bande magnétique lors d'une séance retour sur le visionnement de la vidéocassette en présence de quatre participants-es dont moi-même (Annexe B, première partie).

Enfin, quelques remarques écrites ont été fournies par deux participantes en réponse à un questionnaire-canevas portant sur le déroulement des exercices proposés (Annexe B, deuxième partie).

Dans l'ensemble, l'étude est de type descriptif, rendant compte des réponses obtenues aux diverses activités. Ainsi, nous pourrons mieux les associer aux notions considérées et aux définitions retenues pour les fins de l'analyse des données, car, la recherche est aussi comparative, évaluant les aspects théoriques et pragmatiques inhérents au projet d'animation.

CHAPITRE IV PROCÉDURES

Mon premier souci en poursuivant mes études de maîtrise était d'approfondir mes réflexions sur l'éducation artistique afin de développer une approche pédagogique appropriée, tant à mes aspirations personnelles qu'à la diversité des tempéraments rencontrés dans un groupe-classe, qu'aux caractéristiques et exigences propres à l'activité artistique. Comme je l'ai souligné précédemment le discours de Marilyn Zurmuehlen est venu à la rencontre de cette démarche.

La première partie de l'étude (Chapitre V) fait état de ma réaction envers le propos de l'auteure. Son dynamisme dans l'action pédagogique a rejoint mon impatience à vouloir appliquer les sujets et perspectives envisagés au cours de ma formation. Ici, c'est le contexte préliminaire à la recherche qui est expliqué.

Ainsi, selon la proposition même de Marilyn Zurmuehlen, j'ai exercé la narration sous forme de journal personnel. Par cette anamnèse, je questionne la pertinence de mon orientation professionnelle. Le bilan de cet exercice m'a permis de distinguer trois grands thèmes chers à mon expérience qui deviendront les éléments de réflexion à aborder dans un projet d'animation. Ces thèmes sont:

1) Le plaisir d'apprendre.

2) Le plaisir de la manipulation de la matière, du langage, des idées.

3) Réflexion sur notre responsabilité sociale.

Le plan d'animation en tant que tel, est construit en correspondance aux grandes lignes du processus d'apprentissage significatif définit par Richard L. Côté (Annexe C), tout en servant les intérêts relatifs à l'enseignement des arts. Aussi, les thèmes respectent-ils sensiblement la hiérarchie du dit processus. Par exemple, le premier thème traite des conditions préalables à l'apprentissage significatif du premier niveau, comme l'ouverture à l'apprentissage, la perception, le niveau de conscience et la structure cognitive. Le deuxième thème, lui, exige de l'apprenant une collaboration plus subtile et complexe comme l'abstraction et la symbolisation. Finalement, le troisième thème concerne le dernier niveau du processus par son aspect critique susceptible d'influencer une décision.

Le corps de l'étude (Chapitre VI) prend en considération les notions *praxis, symbole et présence* spécifiquement abordées par Zurmuehlen. Les termes seront d'abord définis. Ensuite, chacune des activités, destinées à être présentées lors de l'animation, sera discutée en fonction des objectifs pédagogiques pour être justifiée et associée aux termes décrits. Cela nous permettra de vérifier la pertinence de l'outil pédagogique en rapport avec les principes privilégiés par la pratique artistique. Puis, les activités seront à nouveau investies et accordées aux notions *praxis, symbole et présence*, mais cette fois-ci, à partir d'observations recueillies au

cours de l'animation proprement dite, et, selon les réactions et commentaires fournis par les participants-es. Cela nous permettra de vérifier si "la situation réelle" correspond au modèle établi lors de l'étape précédente.

Enfin, la conclusion proposera les recommandations judicieuses réconciliant les considérations théorique et pragmatique dans une action pédagogique ad hoc.

> L'esprit humain ne peut rien créer; il ne produira qu'après avoir été fécondé par l'expérience et la méditation: ses connaissances sont les germes de ses productions.
>
> Georges Louis Leclerc comte de Buffon, 25 août 1753

CHAPITRE V L'ÉLABORATION DU PROJET

Ce projet pilote a été élaboré dans le cadre du cours "Recurring issues" offert par Leah Sherman, à l'Université Concordia, à l'hiver 1991. À cette époque, j'étais habitée par un sentiment de confusion fort angoissant concernant mes activités scolaires et artistiques. Mon orientation était remise en question. C'est la lecture de l'essai de Marilyn Zurmuehlen, Studio Art; Praxis, Symbol, Presence[10], qui est venue à la rencontre de ce questionnement existentiel. Tel qu'exprimé précédemment, j'ai retenu la notion d'intégration. C'était là l'antidote approprié à mon état de dissémination. J'étais pressée de faire des liens entre les expériences accumulées pendant mes années d'études et mes pratiques courantes et antérieures. Donc, après avoir principalement cotoyé la dimension théorique ce traité m'a convaincue à l'action en plus de venir rejoindre mon tempérament pragmatique.

---

[10] Zurmuehlen, M., Studio Art; Praxis, Symbol, Presence, NAEA, Point of View Series, Reston, VA, USA, 1990, 68p.

Zurmuehlen me donna l'idée de puiser à même ma mémoire et mon vécu les assises nécessaires à l'élaboration de ce projet d'animation. L'exercice de la narration proposé par l'auteure m'a permis de dégager trois évidences caractérisant mon expérience, qui sont devenues les trois grands thèmes discutés lors de cette journée de réflexion sur la pratique artistique et la pédagogie de l'art. Il s'agit, 1) du plaisir d'apprendre, 2) du plaisir de la manipulation de la matière, du langage et des idées, et, 3) d'une sensibilisation à une responsabilité sociale en tant qu'artiste et pédagogue.

Dans ce chapitre, j'exposerai une à une les activités définies au préalable pour cette rencontre. Je tenterai de retracer les origines de chacune d'elles. Je chercherai à comprendre les intentions qui ont motivé le choix de tel ou tel exercice. Je justifierai leur application dans le cadre de l'enseignement des arts. Et, j'expliquerai les objectifs visés. Mais d'abord, je veux défendre mon parti pris pour les activités à caractère ludique.

Les préoccupations premières qui m'ont amenée à vouloir faire vivre cette journée à mes collègues de l'Atelier E... étaient de tenter de réduire, voire même, d'abolir leurs préjugés défavorables envers l'enseignement des arts. Je voulais également leur démontrer qu'il était possible de s'adonner à une expérience pédagogique favorisant les révélations significatives nécessaires à l'apprentissage ou à un processus de changement ou même encore à un processus créateur.

Malheureusement, ce dernier processus leur échappe de plus en plus à cause de leur situation financière précaire qui les oblige à se contraindre aux exigences du milieu, du marché et des pourvoyeurs gouvernementaux. "Ce peut être un réel supplice pour certains êtres que d'avoir fait l'expérience d'une vie créative juste assez pour s'apercevoir que, la plupart du temps, ils vivent de manière non créative, comme s'ils étaient pris dans la créativité de quelqu'un d'autre ou dans celle d'une machine."[11] Selon mes constatations, les programmes en art visuel actuels offrent très peu d'outil de réflexion permettant aux futurs artistes de nourrir leur démarche créative qu'ils-elles sont régulièrement appelés-es à définir. Par contre les programmes que j'ai fréquentés en éducation artistique et en psychopédagogie présentaient ce genre d'instruments. Certains ont été déterminants relativement à ma conception d'une approche pédagogique basée sur la reconnaissance des expériences. Mais, comment amener mes amis-es (aux préjugés défavorables) à apprécier les activités disons didactiques, que je leur propose?

Comme je m'étais moi-même amusée en réalisant ces exercices, je les ai présentés en termes de jeu. Ici, j'identifie le jeu dans le sens où Winnicott l'entend, c'est-à-dire: "comme une expérience créative qui s'inscrit dans le temps et l'espace et qui

---

[11] Winnicott, D.W., Jeu et Réalité; L'espace potentiel., Gallimard, Paris, France, 1975, p. 91.

est intensément réelle"[12]. Le jeu permet d'installer d'emblée un climat de confiance et une atmosphère de bonhomie qui sont propices au partage et au témoignage. Et c'était là ma première grande intention, favoriser les échanges et les interactions. L'activité devient alors un événement provoqué par un sentiment de réciprocité entraînant une expérience commune, qui elle, transcende l'expérience personnelle. Assisterons-nous à "une expérience culturelle se situant dans l'espace potentielle entre l'individu et son environnement?"[13]

Je tiens à souligner que le choix de ces jeux-exercices a été effectué de façon plus ou moins arbitraire. Je m'explique; comme mon besoin était de vouloir en partie intégrer les notions discutées au cours de ma formation, j'ai tenté de suivre la logique du processus d'apprentissage significatif tel que définit par Richard L. Côté, professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Laval, comme étant: "Le processus d'acquisition d'une idée nouvelle ou d'une nouvelle signification psychologique par l'établissement de relations pertinentes avec des idées disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant."[14] Afin de mieux situer les activités proposées en rapport avec ce processus, j'invite la lectrice ou le lecteur à consulter l'Annexe C; Structure des notions permettant d'inférer un

---

[12] Ibid., p. 72.

[13] Ibid., p. 139.

[14] Côté, R. L., Psychologie de l'apprentissage et enseignement: Une approche modulaire d'auto-formation., Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, 1987, p. 273.

processus d'apprentissage significatif, tirée du volume précité.[15] Ce processus me semble tout à fait pertinent dans le contexte du principe d'assimilation des connaissances que je poursuis.

Rappelez-vous aussi que l'élaboration de ce projet d'animation est en réaction à l'essai de Marilyn Zurmuehlen[16] et qu'il est, à priori, une réponse intuitive et spontanée à ce dernier.

> Or je dis que l'effet principal du jeu, et qui le met au rang des institutions les plus précieuses, c'est qu'il force les hommes à se regarder.
>
> Joseph de Maistre (1753-1821)

5.1 Le plaisir d'apprendre

> Savez-vous ce que j'ai constaté aujourd'hui? Eh! bien, depuis l'âge de six ans, je n'ai pas cessé d'aller à l'école! J'en ai maintenant trente-deux et l'apprentissage m'excite autant. Facile me direz-vous...une maîtresse d'école. Non...pour moi, c'est plus vicieux que cela. Pourquoi? Je suis gourmande je crois et j'aime succomber au péché, être attentive à mes désirs. Comment? Voyager, cotoyer les gens, palper la nature, manger, boire, lire, écouter la

---

[15] Ibid., p. 142.

[16] Zurmuehlen, M., Op. cit.

> musique etc...etc... Mon dada, c'est jouir, de tout cela et encore, encore expérimenter: Découvrir le monde petit bout par petit bout et le savourer, saisir les choses petits à petits et laisser mûrir.
>
> Observez le bébé rampant, il capte du bout du doigt une minuscule particule reposant sur le sol. C'est comme s'il avait une vision hyper-macroscopique. Je dis vision parce que l'on croit qu'il l'a vue. Et, s'il l'avait repérée tout à l'heure de la paume de la main en voulant aller goûter la frange glacée du foulard de Tante Yvonne. Et, s'il avait flairé l'odeur du pain, et si la croûte de ce dernier avait éclaté et qu'il eut perçu le Crack? Voilà tant de sensations, d'inductions et de déductions pour pouvoir appréhender[17] une miette de pain... Imaginez le reste...[18]

Comme nous l'avons vu précédemment, l'essai de Marilyn Zurmuehlen est venu cautionner ma propre remise en question. À même ses propos, j'ai puisé l'idée de m'adonner à *l'exercice narratif* pour trouver une signification à mes impulsions. Cet extrait de mon journal personnel répond donc à: *Pourquoi ai-je choisi de m'investir dans la pédagogie artistique?*

---

[17] Appéhender: v.tr. (XIIIèlat. apprehendere "saisir, concevoir", de prehendere "prendre"). Saisir au corps. Saisir par l'esprit. Petit Robert, 1990, p. 87.

[18] Fortin, C., L'amphigouri, journal personnel (exercice de narration), non publié et non publiable, 26 mars 1991.

5.1.1 Activité no.1 Tests de perception

La perception[19] est une composante essentielle à tout processus d'apprentissage.

Il s'agit de dépister son mode de perception pour comprendre comment celui-ci conditionne nos apprentissages, nos réactions, notre pratique.[20]

Le jeu comporte trois volets.

a) Volet visuel: Je présente une série de douze symboles (chiffres et lettres) sur un tableau. Les participants-es ont à les observer pendant une minute, puis une fois que je les ai retirés, ils-elles ont une minute pour les reproduire intégralement.

b) Volet auditif: Je leur présente verbalement une série de douze symboles, lentement, et à trois reprises, ils-elles ont également à les reproduire au bout d'une minute.

c) Volet kinesthésique: En équipe de deux personnes, faire effectuer sur la table, trois fois, une série de douze symboles avec un doigt de

---

[19] Selon Côté, la perception est: La fonction par laquelle l'esprit est conscient des stimuli internes ou externes au moyen des informations sensorielles et sous l'influence des dispositions de l'individu ou des significations acquises de ses expériences passées. Op. cit., p. 277.

[20] Formulation préliminaire du jeu proposé. J'utiliserai la même procédure pour chaque activité décrite dans ce chapitre.

son partenaire, puis elle-il a une minute pour les retranscrire intégralement. Inversez.

J'ai expérimenté ce jeu dans le cadre du cours "Interactions dans la classe" offert par Wilfrid Bilodeau à l'hiver 1989, à l'Université Laval. Monsieur Bilodeau voulait alors connaître le profil "perceptif" de ce groupe qui se destinait à l'enseignement. Les résultats sont venus soutenir la thèse que les enseignants-es ont un mode de perception majoritairement visuel. Le profil du groupe respectait les proportions identifiées par des chercheurs américains[21] qui sont, selon ma mémoire de l'ordre d'environ 70% de percepteurs-trices principalement visuels-les (V), 25% de percepteurs-trices principalement auditifs-ves (A) et 5% de percepteurs-trices principalement kinesthésiques (K).

On peut comprendre que ceci a des incidences sur l'enseignement en ce sens qu'un professeur ayant un profil V-A-K, aura plutôt tendance à transmettre sa matière par des procédés visuels. Malgré cela, l'enfant qui a un profil dominé par le mode auditif de perception n'en sera pas si mal car la plupart des informations données en classe sont submergées par la parole. Mais qu'en est-il de l'élève qui a un profil de perception à prédominance kinesthésique?

---

[21] Malheureusement, Bilodeau a égaré les références de cette étude, que je ne saurai citer plus précisément.

C'est ici que ce jeu devient signifiant pour moi. J'ai personnellement obtenu douze sur douze dans les trois tests. Alors qui suis-je? V-A-K, A-K-V, ou K-A-V... Encore une question exitentielle! Mais à bien y penser, ma propension pour l'art plastique (et même pour l'art culinaire), ne viendrait-elle pas du fait que je suis régie par le mode kinesthésique d'appréhension? Et pour ce qui est du reste, je suis allée à bonne école! Bien sûr, ce fut pour moi une révélation. D'abord, cela explique en partie pourquoi j'ai tels ou tels intérêts, mais cela explique aussi comment j'organise ma mémoire pour donner du sens à mes perceptions. Des trucs? Sûrement. Avec l'aide des services de l'abstraction[22], j'ai fait des regroupements de trois ou quatre symboles consécutifs et je m'appliquais à leur donner une résonance significative. Par exemple, dans la séquence suivante; 1TGV3CK40PBR j'opterais pour 1TGV-3CK-40P-BR, que je pourrais traduire par: 1 Train à Grande Vitesse, parcours, 36 Kilomètres, avec, 40 Passagers, à, Barbe Rousse. L'exemple peut sembler tiré par les cheveux, sauf qu'il illustre bien dans quel esprit je fais des liens. Ça peut être complexe, mais c'est amusant. Comme le dit Frank Smith, il s'agit d'un processus "génératif" plutôt qu'un processus de "décodage". "Nous ne tirons pas le sens de ce que nous entendons

---

[22] Selon Côté, l'abstraction est: Le processus par lequel une personne sélectionne et isole des caractéristiques de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli à des fins de représentation mentale. Op. cit., p. 273.

ou regardons; nous l'y apportons."[23] Et par la suite, j'ai su que c'est un exercice essentiel au processus d'apprentissage significatif.

J'ai d'ailleurs choisi de commencer mon animation par ce test-jeu car "la perception est la première composante du processus d'apprentissage significatif"[24]. Au point de vue artistique, les perceptions sont également une prédisposition essentielle pour la reconnaissance et l'appréciation plastique, esthétique et expressive de l'objet d'art. En tant qu'éducatrice artistique, il est de mon devoir d'amener les élèves à développer des habiletés perceptuelles leur permettant d'explorer, de façon sensorielle, les caractéristiques relatives au langage artistique, afin qu'ils-elles puissent les saisir tant dans leurs qualités apparentes (par exemple, la matière), que dans leurs qualités subtiles (par exemple, le symbolisme). Selon Laura H. Chapman, "...no visual form is created in the absence of perceptual processes."[25] Mon objectif était de les amener à comprendre que nos apprentissages ne sont pas fortuits. Que "nous utilisons ce que nous savons du monde pour lui donner du sens, non aveuglément, mais en recherchant l'information qui répondra à une question déterminée"[26].

---

[23] Smith, F., La compréhension et l'apprentissage, un cadre de référence pour l'enseignement, Ed. HRW, Montréal, 1979, pp 103, 94.

[24] Côté, R. L., Op. cit., pp 150-151.

[25] Chapman, L.H., Approaches to Art in Education, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New-York, 1978, p. 64.

[26] Smith, F., Op.cit., p. 36.

5.1.2 Activité no.2 Reflet

À travers une banque d'images variées, en choisir une qui vous plaît particulièrement et une qui vous rebute. Commenter et identifier en quoi ces images correspondent ou pas à celles que vous produisez.

L'idée de ce jeu m'est venue à la suite d'un exercice semblable qui a été présenté par Madame Miriam Cooley dans le cadre du cours: "Issues in contemporary art, studio practice and the teaching of art" desservi par Paul Langdon, à l'Université Concordia pendant l'hiver 1991.

Je me souviens d'avoir soulevé un débat en proclamant que ce n'était pas moi qui avait choisi l'image mais plutôt l'image qui m'avait choisie. Ce que j'ai pressenti de cette activité c'est qu'il est impossible de faire fi de mes projections sur un objet de convoitise. C'est-à-dire que je mets les aspects de mon expérience en relation avec l'image "élue". C'est un principe de symbolisation; "une prise de conscience représentative de mon vécu"[27]. En d'autres termes, l'image a du sens pour moi, une signification logique ou psychologique et c'est ce qui m'interpelle. Enfin, je crois que j'ai interprété l'activité de Miriam à la manière qui est définie ici par Irving Kaufman: "The meaning, either implicit or explicit, has been

[27] Côté, R.L., Op. cit., p. 122.

integrated into the substance of symbols and it "comes across" to the alert and receptive creator or spectator"[28].

Mon objectif en soumettant ce jeu à mes collègues était de les amener à identifier les éléments de leur production qui les caractérisent ou non, pour ensuite leur démontrer comment l'image de nos pairs peut être évocatrice de nos propres aspirations. "Bringing together perception, meaning, feeling and expression in one unified symbolic whole...The symbolic process synthesizing the component elements of creative and expressive experience."[29]

Dans le contexte de l'enseignement des arts, une telle activité signifie que, plus je donne à voir à l'élève, plus je lui donne la possibilité de définir l'objet artistique et de se définir en établissant des correspondances significatives avec les oeuvres perçues et ultérieurement réalisées.

---

[28] Kaufman, I., Art and Education in Contemporary Culture, the MacMillan Co., New-York, 1966, p. 288.

[29] Ibid.

5.1.3 Activité no.3 Mémoire esthétique

Frank Smith définit la mémoire comme "un système complexe et chargé de rien de moins que la sélection, l'acquisition, la rétention, l'organisation, la reconstruction et l'utilisation de toutes nos connaissances et croyances concernant le monde, y compris nos expériences passées."[30] Ce système est selon lui cohérent et dynamique et est indissociable de l'apprentissage. "Il n'est pas possible de distinguer les "souvenirs" de la connaissance du monde, pas plus qu'on peut distinguer la "mémorisation" de l'apprentissage."[31]

Repérer sa première expérience esthétique, la partager en la décrivant.

J'ai particulièrement apprécié cet exercice dans le contexte du cours d'Elizabeth Sacca, "Pilot project" suivi à l'hiver 1991, à l'Université Concordia, parce qu'il m'a permis d'aller explorer une partie de ma vie qui ne m'était pas apparue significative jusqu'à maintenant. De plus, le souvenir de cette expérience esthétique a fait rejaillir tout le plaisir éprouvé à cette époque de mes dix ans. Depuis, je m'amuse à retracer d'autres moments de joie et d'exaltation ressentis par l'entremise de l'expérience esthétique. À chaque fois, c'est une nouvelle

---

[30] Smith, F., Op. cit., p. 66.

[31] Ibid., p. 67.

révélation qui engage un nouveau questionnement. Je laisse la parole à Csikszentmihalyi & Robinson qui décrivent explicitement ce phénomène.

> ...We can define it (The aesthetic experience) as an intense involvement of attention in reponse to a visual stimulus (ou par tous stimuli sensoriels), for no other reason than to sustain the interaction. The experiental consequences of such a deep and autotelic involvement are an intense enjoyment characterized by feelings of personal wholeness, a sense of discovery, and a sense of human connectedness.[32]

J'ai voulu partager cette quête d'expériences significatives avec mes amis-es parce qu'avec ce genre d'exercices de prise de conscience, il m'est difficile d'être à court d'idée devant un canevas ou tout autre médium. Notre mémoire est une source inépuisable d'inspiration. Elle est là pour être investie, comme l'explique Gaston Bachelard: "... la moindre variation d'une image merveilleuse devait nous servir à affiner nos enquêtes. La finesse d'une nouveauté ranime des origines, renouvelle la joie de s'émerveiller."[33] Il s'agit de relier les expériences nouvelles à ce que l'on sait ou croit déjà, et le processus de métamorphose est enclenché. "L'homme construit un monde dans sa tête, puis l'habite. Il y a un grand nombre d'aspects cachés de la pensée qui vont du terre à terre au sublime."[34] Il m'apparaît, tout simplement, que l'élève en art, *qui prend conscience* de la qualité de ce type

---

[32] Csikszentmihalyi, M., Robinson, R.E., The Art of Seeing: An interpretation of Aesthetic Encounter, Office of Publication, California, 1990, p. 178.

[33] Bachelard, G., La poétique de la rêverie, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, 1968, p. 3.

[34] Smith, F., Op. cit., p. 37.

d'expérience si complexe soit-elle, est tenté-e de se rendre disponible à d'autres ravissements de la sorte et de les investir dans son travail. Pour leur part, Csikszentmihalyi & Robinson citant Dewey dans leur traité sur la rencontre esthétique, soulignent que: "...the aesthetic pleasure arose from the recognition of organic wholeness, and as such was a model for the highest forms of organization in matter and conciousness."[35]

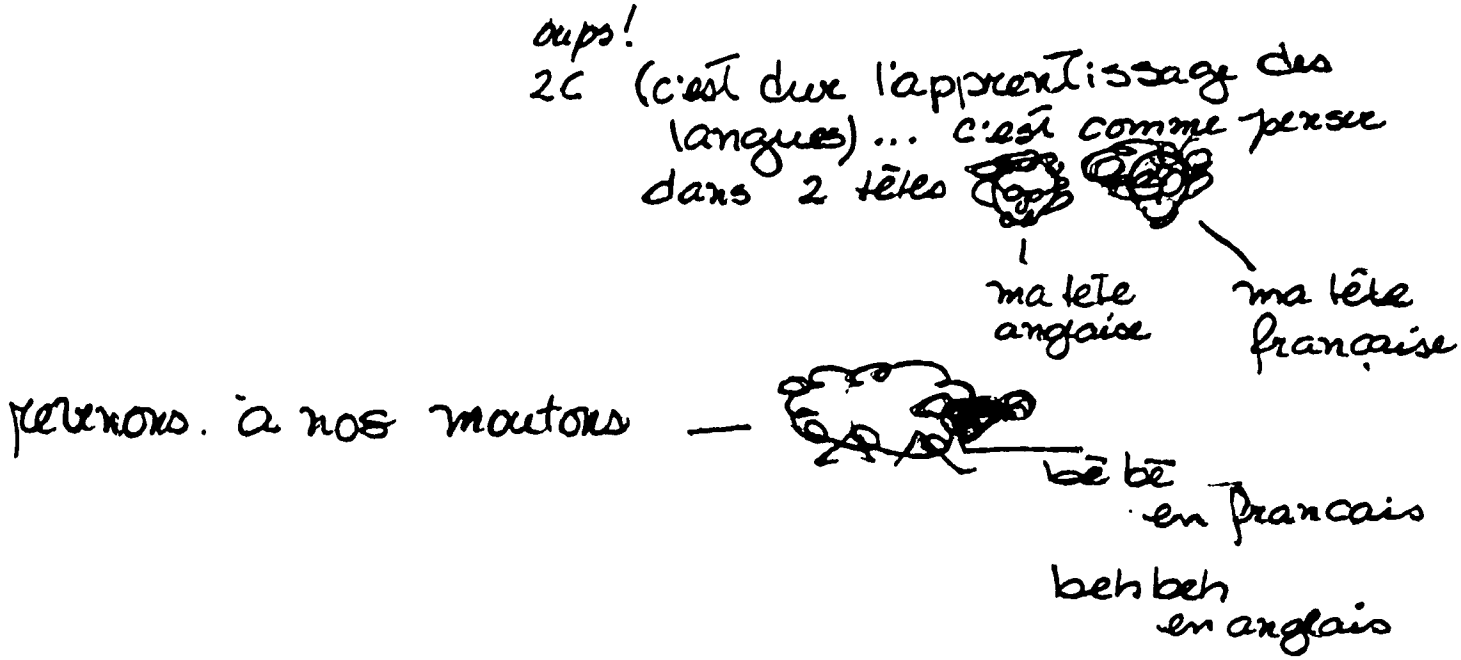
Mon but était de faire comprendre à mes amis-es comment nos perceptions, structurées, classifiées, organisées, peuvent être déterminantes ou non, pour nos engagements, dans la mesure où l'on fait appel à notre mémoire et à notre imagination.

5.2 Le plaisir de la manipulation de la matière, du langage, des idées.

> Comme je l'ai constaté plus tôt (tests de perception), je suis une "taponneuse"; pas étonnant que j'aime manipuler la matière... Je pense que cette lubie m'a prise pas mal de bonne heure à part cela. À ce sujet, mon souvenir remonte à l'année de mes cinq ans:
> Les matins de mai, ça sent l'humidité qui me caresse froidement la nuque. Je porte enfin mes bottes de printemps - en caoutchouc - Quechlockp, Quechlockp - pour aller jouer dans la boue. Mon plaisir... Aller M'embourber bien sûr. La terre détrempée sur le

[35] Csikszentmihalyi & Robinson, Op. cit., p. 13.

"rubber", ça fait une suction (sic). Oups! deux C à succion...



Mschlackque - (le son de la succion)...
[C'est drôle qu'il y ait des mots dont la prononciation aille aussi bien avec les sons qu'ils produisent. Mschlackque - Suckschion...]
Callée jusqu'aux mollets, j'aime la sensation de la terre qui encercle mes chevilles, ça me sécurise... Tant qu'il n'y a pas de polisson pour me pousser,... juste le vent, pour me faire balancer un peu.
[Des fragments... reconstitutions des faits... le récit, la narration, je passerais ma vie à raconter des choses,.. des choses et d'autres...]
Les manches retroussées jusqu'au quart de bras, les mains, elles, pataugent...[36]

---

[36] Fortin, C., Op. cit.

Cette narration veut illustrer *qu'est-ce qui m'attire dans l'expérience artistique et comment l'activité créatrice (même celle de la narration) m'engage, elle-même vers d'autres apprentissages en m'entrainant hors des sentiers battus?*

> Toutes nos connaissances sont des idées; ces idées ne nous apparaissent jamais que revêtues de signes.
>
> Antoine comte de Destrett de Tracy, 1803.

5.2.1 Activité no.1 Récit

Choisir une image (sur laquelle il y a un personnage), l'observer puis s'en inspirer pour écrire une histoire. Une fois complétée, passez votre image à votre voisin-e de droite, et votre histoire à votre voisin-e de gauche. Exhibez l'image reçue en faisant la lecture de l'histoire.

J'ai inventé ce jeu après avoir rédigé un "Reaction report on experimental art" pour le cours précité d'Elizabeth Sacca. En accomplissant ce travail, j'ai compris que les critiques de tout acabit sont, sans conteste, de grands inventeurs d'histoires. Mon espièglerie serait de m'amuser à changer leurs cadres de références. Ça peut surprendre et faire soulever beaucoup d'interrogations. "Ce

n'est pas ce qui est attendu qui réclame notre attention et est retenu, mais ce qui n'est pas visible. Ordinairement, nous nous souvenons seulement des choses inattendues ou nouvelles."[37]

Jouer à embrouiller les perceptions me semblait être un exercice efficace pour faire comprendre aux participants-es que l'on cherche constamment un sens à notre environnement; en fait, que nous construisons notre monde. Voici un exemple de Frank Smith qui peut illustrer mon intention:

> Un lecteur qui cherche du sens est capable de faire entrer dans ses mémoires à court terme et à long terme des unités d'information qui ne sont pas aussi faciles à identifier que les lettres et les mots, mais qui atteignent évidemment un plus haut niveau d'élargissement ou d'intégration[38].

Outre la formation de l'esprit critique et l'expansion de la communication écrite ou orale, cet exercice vise à démontrer comment la présence d'un objet d'art peut nous inscrire dans un processus dynamiste. Que cela soit par sa facture, par son expressivité ou autres, l'oeuvre *considérée* vient à la rencontre de notre quête de sens. Elle nous invite à observer au-delà du quotidien, du courant, de l'usuel. Maxine Greene, philosophe-professeure américaine, parle de solution efficace pour remédier au vide existentiel, à la passivité, à la conformité:

---

[37] Smith, F., Op. cit. p. 41.

[38] Ibid. p. 73.

> ... it is crucial for me to hold in mind the fact that works of art, when faithfully perceived, when attentively read, address themselves to persons in their freedom. And persons, as has been pointed out, are centers of choice and valuation. They are capable of intention and agency; they can take initiatives and embark on new beginnings in what they perceive as an open world.[39]

5.2.2 Activité no.2 Représentation mentale.

Faire une image pour chacun des mots fournis (8 mots inconnus de toutes et de tous)

J'ai puisé l'idée de ce jeu en me rappelant une information reçue dans le cours "Intégration des expériences d'apprentissage" donné par Richard L. Côté à l'Université Laval, à l'automne 1989.

C'était au cours d'introduction où le professeur nous a expliqué, en gros, les composantes du processus d'apprentissage. Je me souviens d'avoir été fascinée par la fonction de la représentation mentale. J'avais été surprise de savoir qu'avant même de connaître une chose on s'en fait une idée. À mon avis, c'était un acte créatif... J'ai su par la suite qu'elle (la représentation mentale) résultait

---

[39] Greene, M., "Creating, Experiencing, Sense-Making: Art Worlds in Schools", Journal of Aesthetic Education, Vol. 21., no. 4., winter 1987, p. 15.

d'un processus d'abstraction volontaire[40]. "Que nous sommes capables de ne prélever qu'un échantillon (de nos acquis) pour suivre le sens à partir d'un minimun d'information à traiter."[41]

Ça me plaisait de constater qu'en tant qu'artiste j'usais régulièrement d'une telle habileté et qu'ainsi je m'ouvrais à tout un monde de connaissances. À ce moment, il est devenu clair pour moi que les processus d'apprentissage et de création n'étaient pas tout à fait étrangers.

Le but visé par cette proposition de jeu est de mettre en évidence comment nos créations, nos quêtes sous toutes leurs formes sont déterminées par des actes volontaires. Nous agissons donc.

> Notre notion de causalité, nos notions de temps et d'espace, notre connaissance de la manière dont différentes opérations peuvent modifier différents objets et de la réversibilité de ces opérations, tout cela dépend probablement au départ d'une représentation interne que nous nous faisons de l'interaction physique réelle avec l'environnement.[42]

Qu'est-ce que l'expression sinon une représentation de ce que nous sommes selon la théorie qu'on se fait du monde?

---

[40] Côté, R.L., Op. cit. p. 272-278.

[41] Smith, F., Op. cit., p. 103.

[42] Ibid., p. 38.

5.2.3 Activité no.3 Pensée métaphorique

Illustrer verbalement vos expériences artistiques et scolaires par une métaphore.

Quant à lui, le jeu de la métaphore est pour moi, plus qu'un dada. Il est devenu une passion, que m'a transmise Wilfrid Bilodeau en 1989. Dans un contexte pédagogique ou créatif, la métaphore prend la forme d'une enquête interactive; sorte de jeu de rôle et/ou d'empathie. "De plus, la métaphore nous oblige à tenir compte de nos jeux de langage et nous sert à surveiller nos idées et nos comparaisons abusives." (Bilodeau) Elle ne se limite pas au langage verbal ou autres. Elle se rend utile aussi comme exercice d'observation car elle nous force à une perception qualitative. S'exercer à la pensée métaphorique nous engage dans un processus en quête de nouvelles significations[43]; c'est comme si je regardais dans une autre paire de lunettes afin d'avoir un nouvelle vision des choses. Elle me permet de pénétrer d'un regard différent les gestes, les valeurs, les habitudes ou autres caractéristiques qui me façonnent.

> The role of metaphoric thinking is to invent, to create,and to challenge conformity by extending wath is know into new meadows of knowing. The

---

[43] Côté détermine deux types de significations: "La signification logique": La qualité d'un contenu ou d'un objet d'apprentissage qui se manifeste par son niveau de représentativité de la réalité et par le réseau des relations qu'il entretient avec des éléments de connaissance d'un contenu disciplinaire ou avec des éléments d'une structure linguistique. "La signification psychologique": L'idée subjective distincte qu'un apprenant a de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli et qui peut-être évoquée par un symbole. Op. cit., pp. 278-279.

> metaphoric mind treats all input as fragments of reality, and as soon as a fragment appears the mind begins to search for the whole.[44]

La métaphore devient un mode d'intégration plus qu'un outil de synthèse à cause de son caractère comparatif c'est-à dire: Etre comme, ou pas comme? "Tool for thought is concerned with the discovery of relationships between seemingly disparate domains and an exploration of the entend to which they can be related."[45]

La métaphore m'incite à prendre du recul face à mon quotidien envahissant et à m'ouvrir à la diversité, aux possibles. À mon avis, elle est un outil peu banal en pédagogie de l'art et pour l'artiste car elle multiplie les cadres de références et elle peut aider à structurer l'interprétation.

Suite à ces explications il ne me reste plus grand chose à dire relativement aux objectifs visés sinon que j'espérais qu'ils-elles voient en cet exercice un instrument susceptible de faciliter leur réflexion.

---

[44] Samples, B., The Metaphoric Mind; A Celebration of Creative Consciousness, Addisonwesley Publishing Co., Massachussetts, 1974, p. 19.

[45] Ortony Andrew Editor, Metaphor and Thought, Cambridge University Press, 1979, p. 479.

5.3 Réflexion sur notre responsabilité sociale.

> Tu parles d'un thème ambitieux, pour ne pas dire prétentieux que celui-là. Mais, que voulez-vous, c'est depuis que je suis haute comme cela que je me sens concernée... Comme souvenir, ça remonte à la période de ma très petite enfance. J'avais deux ou trois ans peut-être. En tout cas j'étais encore sous le joug du démon, et, j'ai failli à la tentation. Oui, (je vous le disais que ça relevait de loin) j'ai succombé au désir de goûter au gâteau de mariage.
>
> À cette époque, ma mère tenait un restaurant. Le RESTAURANT, qui était à la fois salle de réception, salle paroissiale et en toutes occasions pour moi la salle de jeu. Les gâteaux de mariage représentaient pour moi le bonheur! Imaginez, ils étaient de ma hauteur. Ils avaient trois étages, moi aussi, couche-culotte comprise. Ils arrivaient, je ne pourrais vous dire d'où, mais dans ce temps-là, je croyais que ma mère était magicienne... Alors? Toujours est-il, qu'ils arrivaient dans des caisses de bois. Oh! c'était féérique, une petite maison, juste pour moi, meublée de coussins de sucre fondant au beurre, blancs, roses ou jaunes pâles. Il y avait des rosettes partout et ça sentait la vanille. Dans le petit kiosque du dessus, il y avait deux poupées, une fille, et une, garçon...
>
> C'est sûr que ma mère n'a pas apprécié que je vautre ma main dans les coussins avant l'heure du dessert... Mais, elle ne m'a pas empêchée de faire la noce... J'en suis certaine maintenant, maman était une magicienne.[46]

Cette narration veut souligner qu'il m'est impossible de me soustraire au contexte socio-historique auquel j'appartiens. Et, elle explique comment le support de

---

[46] Fortin, C., Op. cit.

l'autre est important pour mon insertion sociale. J'imagine que j'ai voulu répondre à: *Qu'est-ce qui m'a amenée à considérer la pratique artistique et la pédagogie de l'art comme facteurs d'épanouissement personnelle et de reconnaissance sociale?*

> Ce qui donne naissance à la société, c'est l'impuissance où chaque homme se trouve de se suffire à lui-même, et le besoin qu'il éprouve de beaucoup de choses.
>
> Platon (428-348 av. J-C)

5.3.1 Actvité no.1 Réseau

Assis-es en cercle, créer des liens avec les autres participants-es à l'aide d'une bobine de ficelle. Que retire-t-on de cette représentation spatiale?

J'ai emprunté l'idée de ce jeu à Enza Molluso. Elle nous a fait vivre cette expérience pendant le cours, déjà nommé, "Issues in contemporary art, studio practice and the teaching of art". Il m'est apparu comme une métaphore suffisamment pertinente pour conclure cette journée d'animation.

En outre, cette activité reprend l'ensemble des sujets abordés au travers mes propositions de jeux. À savoir que pour apprendre, il m'est nécessaire de faire des liens avec les informations disponibles dans ma structure cognitive et l'objet de

connaissance. Qu'il est nécessaire aussi de lui donner un sens afin de pouvoir l'intégrer. Une autre de mes intentions était de susciter la réflexion sur l'importance de l'influence de "*l'autre*", de notre environnement et de ses exigences, sur nos apprentissages, sur nos pratiques et sur la construction de notre espace culturelle. Mon intuition vient ici rejoindre une définition de Kaufman qui dit que:

> The culture is a continuing and omnipresent force. Responding to external stimuli of which man made culture is good part, human beings naturally act out their biological natures within a sociological context. The large environment consisting of complicated and diverse parts: physical geography, political development, economic patterns, social mores, and traditional beliefs all have a voice in particularizing the influences that impinge (sic) upon personal understanding and behavior.[47]

Je voulais souligner aussi l'importance d'une collaboration étroite entre le monde du milieu artistique et du milieu pédagogique pour qu'ensemble on puisse identifier les aspects déterminants de la pratique artistique pour pouvoir les investir dans le cadre de l'enseignement des arts. "La créativité que nous avons en vue est celle qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure. Si on permet à l'individu de devenir une personne participant à la vie communautaire, tout événement sera créatif."[48]

---

[47] Kaufman, I., Op. cit., p. 122-123.

[48] Winnicott, D.W., Op. cit., p. 95.

Et, je voulais surtout les remercier et leur démontrer comment leur présence, leur chaleur, leur art contribuent à mon devenir.

"L'art ne tire pas sa spécificité de son isolement mais de son insertion dans la totalité du réel."[49]

"I began to ask myself what sort of person I really was and what kind of art could truly coincide with that person."(Shahn)[50] J'imagine que cette citation tirée de Studio Art coincidait avec mes propres préoccupations pour m'entraîner ainsi dans cette expédition expérimentale. J'ai donc tenté de bâtir un outil pédagogique correspondant à ma nature joviale et dynamique en respectant mes intuitions et en tenant compte de certaines expériences personnellement signifiantes.

J'imagine aussi que l'élaboration de ce projet est une réaction au sens propre du terme. "The perceptions, feelings and conceptions about particular personal experiences are brought together to form some concrete pattern... A particular signifiance emerges from this behavior of thinking and doing."[51]

---

[49] Rioux, M., "Sociologie critique et création artistique", Sociologie et Sociétés, Vol.XVII, no.2, octobre 1985, p. 10.

[50] Zurmuehlen, M., Op. cit., p. 10.

[51] Kaufman, I., Op. cit., p. 295.

Enfin j'imagine que les répercussions de cette réaction opèreront encore longtemps.

Dans le prochain chapitre, je retournerai puiser dans l'essai de Marilyn Zurmuehlen pour savoir si mes plans d'activités pédagogiques s'inscrivent réellement dans le discours qu'elle a développé sur la praxis, le symbole et la présence. Puis, je vérifierai si les participants-es ont réagi de la façon escomptée lors de la journée d'animation proprement dite.

CHAPITRE VI ÉTUDE DU PROJET D'ANIMATION SELON DEUX CONSIDÉRATIONS.

Dans le chapitre précédent, j'ai exposé "en long" ma réaction impulsive à l'essai de Marilyn Zurmuehlen. Comme nous avons pu le constater, l'influence de mes expériences scolaires semble avoir été déterminante sur l'élaboration d'un projet d'animation destiné à un groupe d'artistes professionnels-les. J'ai fait appel à ces derniers-ères dans le but d'améliorer cet outil pédagogique afin qu'il puisse mieux répondre aux aspirations des futurs artistes.

Par ce chapitre, je voudrais exposer "en large" en quoi ma réaction a respecté le discours de Zurmuehlen. Pour savoir si mon outil pédagogique est susceptible d'éveiller les étudiants-es en art à leur pratique en termes de praxis, symbole ou présence, j'analyserai les activités proposées selon deux considérations. L'une théorique, c'est-à-dire que je tenterai de justifier à quelle dimension du propos de l'auteure se rattache chacune d'elles. Et l'autre pragmatique, c'est-à-dire que je vérifierai à travers les réactions observées lors de l'animation proprement dite si celles-ci correspondent effectivement aux notions envisagées.

> Pour un esprit qui n'agirait pas, tout serait objet de doute; rien ne serait certain. Mais cet esprit n'existe pas; le frein du scepticisme est dans la nature, dans l'impulsion qui nous pousse naturellement à l'action.
>
> Jules Lagneau (1851-1894)

6.1 Considéretion théorique

À prime abord, il n'est pas évident d'appliquer à une activité "de réflexion", une théorie qui s'adresse principalement à une activité "du faire" (studio art). Toutefois, comme je l'ai déjà souligné, mon objectif est d'arriver à trouver des moyens pour aider les étudiants-es en art à prendre conscience des facteurs signifiants aptes à nourrir et à cerner leur démarche artistique. En plus de vouloir les amener à contribuer à l'érection de notre espace culturel commun.

J'entrevois une solution dans une proposition elle-même tirée de l'ouvrage de Marilyn Zurmuehlen qui est la narration:

> The narrative means by which individuals realize their own subjective stories of art, then reflection is the crucial key establishing these essentials for each art maker, for the shared subjectivities of an art classroom, and for their contribution to the collective stories of art in our culture.[52]

---

52 Zurmuehlen, M., Op. cit., p. 64.

Souvenez-vous, que c'est cette idée de la narration qui m'a amenée à déterminer les thèmes abordés par ce projet d'animation. C'est elle aussi qui m'a permis d'intégrer aux activités proposées, les concepts cotoyés durant mes années de formation. C'est donc à partir du type de narration soulevé par les exercices présentés, que j'établirai à quelle notion identifiée par l'auteure ils se rattachent.

6.1.1 Définition des notions de praxis, symbole, présence, identifiées par Marilyn Zurmuehlen comme composantes essentielles de l'expérience artistique.

Avant de définir plus spécifiquement les thèmes praxis, symbole et présence, discutés par Zurmuehlen, je lui laisse le soin de résumer sa thèse et je vous laisse entrevoir comment elle-même, les inscrit dans une situation d'apprentissage:

> Such art classes are sites where energy can be realized in action, students can be originators: intending, acting, realizing, and re-intending, combining critical reflection and action to constitute a praxis of art. They can be transformers as well, symbolically transfiguring the idiosyncratic meanings of their life experiences into the presentational symbols of art. And they can be reclaimers of phenomenal presence, attending to what usually is taken for granted and, in validating their subjective perceptions, they can understand that "seeing" is an aesthetic determination, we make it happen.[53]

---

[53] Ibid., pp. 64-65.

Praxis

Selon le dictionnaire Petit Robert, le mot praxis viendrait du mot grec signifiant "action". Il est défini pour la cause didactique comme étant une activité en vue d'un résultat.[54]

Dans le contexte qui nous préoccupe, la praxis serait l'intégration des expériences antérieures nous permettant d'accomplir une production artistique. Elle serait la synthèse des actions effectuées, décisive pour l'exécution d'une oeuvre. Par exemple, c'est l'enfant qui façonne un vase à la technique du colombin parce qu'il a l'habitude de pétrir la pâte des ficelles, avec son père boulanger... C'est un geste exploré, ancré.

C'est un principe d'économie de moyen plus ou moins conscient. Green et Freire avancent, que la praxis "is a dialectic between critical reflection and action"[55]. Et, Ihde dit que c'est: "The conviction that some form of action precedes or grounds conception."[56] La praxis, c'est ce qui émane de l'expérience.

---

[54] Le Petit Robert, (1989) p. 1506.

[55] Zurmuehlen, M., Op. cit., p. 9.

[56] Ibid., p. 7.

Symbole

Le symbole est une équivalence allusive, un intermédiaire évocateur, "qui nous permet d'établir une distinction entre le fantasme et le réel"[57]. Le processus de symbolisation a une fonction intrinsèque d'arbitrage à mi-chemin entre la généralité du concept et l'individualité. C'est comme cela par exemple que l'enfant jouant avec un spaghetti (cuit), lui confèrera tantôt le rôle de serpent, tantôt le rôle de lasso, ou encore celui d'une moustache! D'après Piaget, lorsqu'un objet ou un geste représente, pour le sujet lui-même, autre chose que les données perceptives, on assiste à la manifestation d'un mécanisme de symbolisation.[58]

Pour Suzanne Langer comme expliqué par Marilyn Zurmuehlen, le symbole dans l'activité artistique, est une forme de langage non-discursif parce qu'il articule un ensemble complexe de perceptions, de sensations, de significations à l'intérieur d'une même représentation.[59] Bien que sa signification soit variable,[60] le symbole entraîne le spectateur sur la voie de la compréhension: "It offers viewers

---

[57] Winnicott, D.W., Op. cit., p. 14.

[58] Piaget, J., La Psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1947.

[59] Zurmuehlen, M., Op. cit., pp. 12-13.

[60] Winnicott, D.W., Op. cit., p. 14.

a way of conceiving emotion... While non-discursive thought makes it possible for us to construct a theory of understanding."[61]

Présence

La présence ici, se définit comme un état absolu. Les taôistes diraient qu'il suffit d'embrasser le monde, c'est-à-dire y participer dans un même souffle.

Dans l'expérience artistique, il s'agit de réagir avec à-propos. C'est une approche factuelle avec le médium. La présence est aussi un phénomène de communion avec l'objet d'art en termes d'échange, de dialogue et de reconnaissance. Irwin dit: "It doesn't just happen to us, we make it happen."[62] Par exemple, c'est l'enfant qui travaille un morceau de bois et qui profite d'un noeud ou d'une nervure pour décider de sa représentation.

---

[61] Zurmuehlen, M., Op. cit., p. 13.

[62] Ibid., p. 17.

6.1.2 Justification des activités proposées en rapport avec les notions de praxis, symbole et présence

Premier thème; Plaisir d'apprendre

Actvité no.1 Tests de perception

Il s'agit de dépister son mode de perception pour comprendre comment celui-ci conditionne nos apprentissages, nos réactions, notre pratique.

La perception est une condition essentielle à toutes activités d'apprentissage, artistiques ou autres. Elle s'appliquera nécessairement aux trois notions définies.

Toutefois, en relation avec l'objectif qui est de faire reconnaître les facteurs significatifs nous poussant à l'action, ce jeu soulèverait un questionnement sur la praxis. Dans le cadre de l'éducation artistique, il s'agirait d'amener l'élève à discourir sur les motivations, sur les raisons qui le poussent à prendre telle ou telle décision concernant l'accomplissement de son travail, à la lueur de ses sensations, de ses souvenirs et de sa mémoire.

Activité no.2 Reflet

À travers une banque d'images variées, en choisir une qui vous plaît particulièrement et une qui vous rebute. Commenter et identifier en quoi ces images correspondent ou pas à celles que vous produisez.

Ce jeu s'inscrit incontestablement dans la dimension symbolique. En décrivant leur oeuvre à travers celle d'un-e autre, les participants-es s'exercent à la compréhension de leurs propres images. Elles-ils peuvent reconnaître en elles des éléments révélateurs.

Par exemple en classe, on pourrait entraîner les élèves à faire des exposés analogiques sur leur production. Ou encore leur faire identifier les thèmes récurrents et en faire expliquer les significations.

Activité no.3 Mémoire esthétique

Repérer sa première expérience esthétique, la partager en la décrivant.

La reconnaissance des expériences esthétiques met en évidence la qualité de présence de l'événement, de l'objet ou du sujet perçu. Celui ou celle qui en est

témoin explore habituellement un sentiment de fusion, comme s'il-elle atteignait un degré élevé d'intimité.

En enseignement des arts, la remémoration de ce type d'expériences est primordiale parce qu'elle pousse l'élève à aller au delà de ses premières perceptions. De plus, elle fait prendre conscience de la valeur communicative de l'objet d'art.

Deuxième thème: Le plaisir de la manipulation de la matière, du langage et des idées

Activité no.1 Récit

Choisir une image, l'observer puis s'en inspirer pour écrire une histoire. Une fois complétée, passez votre image à votre voisin-e de droite, et votre histoire à votre voisin-e de gauche. Exhibez l'image en faisant la lecture de l'histoire.

Comme ce jeu démontre que nous sommes constamment en quête de sens, je le rattache au processus de symbolisation qui implique aussi un phénomène évocatoire.

Ce genre d'activité vient soulever la question de l'interprétation de l'oeuvre. Il nous oblige à s'ouvrir à la multiplication des possibles. Un jeu comme les associations d'idées pourrait aussi s'inscrire dans la dimension symbolique et présenter différentes avenues pour l'élève en art.

Activité no.2 Représentation mentale

Faire une image pour chacun des mots inconnus fournis.

Parce qu'il est de l'ordre des habiletés, j'associerais ce jeu à la notion de praxis. Une représentation mentale fait nécessairement référence à des aptitudes, à un capital rudimentaire d'activités intimement lié aux perceptions.

En art, cet exercice interroge la création d'idée. Comment l'artiste exploite-t-il-elle ses mécanismes de compréhension du monde pour les investir dans sa production?

Activité no.3 Pensée métaphorique

Illustrer verbalement vos expériences artistiques et scolaires par une métaphore.

La métaphore se relie à la notion de symbole parce qu'elle est souvent perçue comme une équivalence. Toutefois, elle exige que son concepteur ou sa concentrice ait expérimenté la connaissance à laquelle il-elle fait allusion. Par exemple, un élève représentera son expérience scolaire en réalisant une chaise à lunette.

Dans un contexte pédagogique, la métaphore peut se révéler comme un outil d'observation efficace et ainsi permettre à l'élève de s'exercer à la réflexion symbolique.

Troisième thème: Réflexion sur notre responsabilité sociale

Activité no.1 Réseau

Assis-es en cercle, créer des liens avec les autres participants-es à l'aide d'une bobine de ficelle. Que retire-t-on de cette représentation spatiale?

Cette activité questionne les trois dimensions citées. Elle est à la fois praxis, symbole et présence. Dans le cadre d'un cours, elle nous permettra d'approfondir plus particulièrement telle ou telle notion selon l'orientation que l'on donne à la conversation. Elle peut se présenter comme une activité synthèse.

	PRAXIS	SYMBOLE	PRÉSENCE
Tests de perception			
Reflet			
Mémoire esthétique			
Récit			
Représentation mentale			
Pensée métaphorique			
Réseau			

Figure no.1 Répartition des activités proposées selon leur correspondance aux notions soulevées par Marilyn Zurmuehlen.

Je tiens à avertir les lectrices et les lecteurs, qu'il y a d'ores et déjà certaines justifications, qui font l'objet de distorsions. Cela vient du fait que j'ai opté pour telle ou telle interprétation pour servir un de mes objectifs, qui est la construction d'un outil pédagogique adapté à l'enseignement des arts. Dans le cas de l'exercice *Mémoire Esthétique* par exemple, j'aurais pu, à cause d'allusion au caractère universel auquel peut faire référence l'expérience esthétique, l'inscrire dans la dimension symbolique. Soit, mais il m'apparait important d'amener les élèves à reconnaître également l'aspect présence inhérent à cette expérience. Il en est de même pour l'activité *Représentation Mentale* qui aurait également pu s'inscrire

dans la dimension symbolique, à cause des possibilités de rapprochements ou d'associations que l'on peut effectuer selon l'étendue de nos connaissances. Sauf qu'"il semble assez évident que des facteurs internes à l'organisme influencent la perception"[63]. La représentation mentale est liée à un phénomène complexe de reconnaissance de la forme, qui peut servir tant à l'activité sensori-motrice qu'à l'activité cognitive. Essentielle au traitement de l'information, elle est grandement mise à profit, sous ces deux formes d'activités, dans l'expérience artistique.

Comme nous pouvons l'observer sur la figure no.1, il y a déjà un bon nombre de jeux-exercices, qui sont répertoriés dans la dimension symbolique décrite un peu plus haut. C'est pourquoi, j'ai adapté et orienté les activités à caractère plus ambigu vers les options moins fréquentées de la praxis et de la présence.

Enfin, une des raisons qui pourrait expliquer l'usage courant d'activités correspondant à la dimension symbolique serait que les exercices ont été sélectionnés, comme je l'ai clairement mentionné dans le chapitre IV, pour correspondre au processus d'apprentissage significatif tel que définit par Richard L. Côté[64] (voir Annexe C). Le mécanisme de symbolisation est donc

---

[63] Dubé, L., Op. cit., p. 301.

[64] Côté, R.L., Op. Cit., p. 273.

L'apprentissage significatif est le processus d'acquisition d'une idée nouvelle ou d'une nouvelle signification psychologique par l'établissement de relations

indispensable à l'expérience d'apprentissage. De plus, le projet d'animation en tant que tel visait à établir une communication entre les artistes et les pédagogues dans le but de trouver des significations communes aux deux pratiques. Or, le mécanisme de symbolisation est également essentiel à l'expression verbale, artistique ou autre: "Grâce à sa capacité de symbolisation, la personne peut utiliser des mots ou des signes sensibles pour décrire les caractéristiques des stimuli perçus"[65]. La fonction symbolique en enseignement des arts m'apparait comme un instrument de compréhension du monde susceptible d'amener l'élève à lui donner un sens de façon personnalisée et originale.

Plus exhaustivement,

> le processus de symbolisation nécessite que l'individu explicite les éléments de son expérience précédemment implicites. Ses sensations, ses émotions, ses impressions, etc., auparavant diffuses ou entremêlées s'organisent alors et se structurent d'une façon précise. Il établit des relations entre les éléments de son expérience sous forme d'une prise de conscience représentative de son vécu. Il utilise des symboles pour expliciter cette représentation ou cette prise de conscience.[66]

---

pertinentes avec des idées disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant.

[65] Ibid., p. 121.

[66] Ibid., p. 122.

J'imagine que cette thèse est comme une *méga-symbolisation* de mon projet pédagogique; toutes ces réflexions et constatations dégagées au cours de cette recherche s'inscrivant dans une quête de significations propres à mon cheminement artistique et professionnel pour en dégager une représentation éloquente afin de pouvoir l'investir de façon lucide dans un futur enseignement.

> Les choses ne sont pas difficiles à faire, ce qui est difficile c'est de nous mettre en état de les faire.
>
> Constantin Brancusi (1925)

6.2 Considération pragmatique

Dans la première partie de ce chapitre, j'ai attribué, en respect avec mes objectifs pédagogiques, chacune des activités projetées, aux notions de praxis, symbole et présence. La deuxième partie mettra en lumière les réactions observées au cours de l'animation proprement dite qui s'est déroulée le 15 novembre 1991. Six artistes membres de l'Atelier E... et moi-même avons pris part à cette journée. Il s'agit de Blanche, Agathe, Annette, Paule, Camille et Kim. La moyenne d'âge des participants-es est de quarante ans. La majorité d'entre nous avons une carrière relativement jeune en art visuel.

Cette deuxième partie donc, vérifiera si ces réactions et réponses aux activités expérimentées correspondent au modèle proposé et résumé plus haut par la figure no.1. Le lecteur et le lectrice pourra, au besoin, consulter les annexes: A; Compte rendu de la journée d'animation, et B; Relevé des commentaires et réflexions succédant à l'expérience vécue le 15 novembre 1991 par les membres de l'Atelier E...

La procédure d'analyse sera la même que pour la première partie de ce chapitre, c'est-à-dire que j'envisagerai les activités une à une dans le cadre des notions définies à la section 6.1.1.

Premier thème; Plaisir d'apprendre

Activité no.1 Tests de perception

Il s'agit de dépister son mode de perception pour comprendre comment celui-ci conditionne nos apprentissages, nos réactions, notre pratique.

La plupart des participants-es ont obtenu de meilleurs résultats dans le test de perception visuelle que dans les tests auditif et kinesthésique. Leur concentration était à ce moment-là meilleure aussi. J'ai ressenti une certaine impatience de leur part pendant le test de perception auditive. Mais, c'est le test de perception kinesthésique qui a suscité le plus de curiosités. Par exemple, Annette semble avoir pris conscience qu'elle est atteinte d'une forme de dyslexie. C'est ce qui l'amènerait, selon elle, à couramment rectifier ses positions dans l'espace lorsqu'elle accomplit certaines tâches. On a observé aussi, que les gestes et les mouvements de Kim, et cela en dépit de sa physionomie, véhiculaient des références quant à son appartenance culturelle. Ainsi, il manipulait le doigt de sa

partenaire comme s'il effectuait une écriture calligraphique ou comme s'il chorégraphiait une séquence d'art martial. Il nous est apparu que la rapidité d'exécution d'Agathe au moment de ce test était en relation avec les exigences de la technique de la lithographie qu'elle pratique tous les jours, et que cette attitude est probablement aussi en rapport avec son tempérament.

Cet exercice nous a amené à discuter de l'attention et de la concentration. Elles sont concomitantes aux dispositions à l'apprentissage, tout comme le niveau d'anxiété d'ailleurs. (Côté, Beaudoin)[67] Je leur ai demandé par la suite: Qu'est-ce qui a facilité la remémorisation des éléments perçus? Blanche nous explique qu'elle se donne des points de repères. Elle traduit les items par une formule sonore, à la manière d'une comptine. Elle a un truc aussi pour retenir les numéros de téléphone. Par exemple, si les derniers chiffres du numéro sont 2147 elle fera référence à: "entre 21 et 47 ans, et ça lui donne un sens". Elle se souvient d'avoir pris cette idée sur les albums de bandes dessinées Tintin qui annoncent de 7 à 77 ans. Kim ajoute qu'il a appris dans un cours de psychologie, qu'il est plus facile de retenir les choses si celles-ci ont un sens pour nous.

---

[67] Côté, R.L., et Beaudoin, H., Processus expérientiel de changement et d'apprentissage: Principes d'apprentissage, processus de changement et interventions pédagogiques facilitantes., Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, 1989, p. 19.

On remarque que ces idées viennent rejoindre les réflexions que j'ai exprimées concernant le même jeu, dans le chapitre V. Aurais-je orienté la discussion en ce sens?!

Enfin, l'exposé de cette expérience met en évidence qu'il est possible à partir de cet exercice d'aborder les trois dimensions définies, de la praxis, du symbole et de la présence: La praxis, parce qu'il nous a démontré qu'il y a des attitudes caractéristiques et propres à chaque individu, observables et observées dans l'application de leur démarche, en l'occurence, artistique. Aussi, la question qui pourrait être discutée en classe d'art, est: Qu'est-ce que les tests de perception révèlent de nos prises de décisions en rapport avec nos applications et occupations artistiques?

Quant aux dimensions du symbole et de la présence leurs allusions aux tests de perception sont un peu plus subtiles. Comme l'illustre le schéma de Monsieur Côté portant sur l'apprentissage significatif (Annexe C), les perceptions sont préalables au processus de symbolisation. Elles sont donc une condition essentielle à l'élaboration de nos théories sur le monde (ou au produit artistique). Aussi Blanche nous a expliqué comment elle organise les informations qu'elle perçoit pour les rendre signifiantes pour elle, afin de pouvoir les reproduire. Cela infère qu'elle donne aux éléments une signification psychologique via le processus de symbolisation qui lui a permis de trouver des équivalences évocatrices. Elle

agira de même dans l'expression de son art. (L'oeuvre d'art comme synonyme de la mémoire?!) Tandis que la dimension de la présence elle, est inhérente aux perceptions. Dans le cas qui nous préoccupe, la notion de présence pourrait être associée à la discussion entretenue entre les participants-es, sur l'attention et sur la concentration. Ces dernières mettent, en quelque sorte, la conscience disponible à... Frank Smith explique que

> ...la conscience... rend les humains capables d'analyser les produits de la pensée et que de là ils peuvent, par exemple, transférer des idées d'un domaine à un autre... La conscience nous permet enfin de tranformer quelques-unes de nos connaissances en connaissances explicites et ainsi de les rendre communicables.[68]

Cela explique par le fait même l'importance du rôle de la perception dans l'expérience artistique.

Activité no. 2 Reflet

À travers une banque d'images variées, en choisir une qui vous plaît particulièrement et une qui vous rebute. Commenter et identifier en quoi ces images correspondent ou pas à celles que vous produisez.

---

[68] Smith, F., Op. cit., p. 46.

Cet exercice a provoqué diverses réactions émotives. Il fallait s'y attendre compte tenu de la formulation de la proposition: *Choisir une image qui vous plaît particulièrement et une qui vous rebute.* Par exemple, nous avons pu observer des réactions de rejet; Camille repousse l'image détestée du revers de la main. Kim exprime son dégoût envers le choix réprouvé en imitant l'action de vomir. Il y a aussi Agathe, qui veut carrément déchirer une photo qui, selon elle, blesse sa dignité de femme... Nous avons également assisté à des réactions de tendresse; Kim rapproche de son corps l'image élue, la regarde de près et la caresse du bout du doigt en la décrivant. Comme si elle lui était intime. Annette manipule la sienne comme s'il s'agissait d'un objet précieux.

En général, ils-elles manifestent une attitude de respect envers l'image préférée. Nous remarquons que l'oeuvre d'art touche indéniablement en nous une corde sensible. De plus, l'acte de sélection implique une mesure de convenance. Je veux dire, que le sélecteur-trice accorde, plus ou moins consciemment, un caractère de conformité ou de non-conformité, d'affinité ou d'opposition, à son choix, en rapport avec des critères *x*. Dans cette expérimentation, la variable principale semble avoir été leur propre imagerie, leur propre production: Camille nous décrit l'évolution de son travail et constate qu'il espère y développer l'esprit de synthèse; lignes épurées et définies, couleurs primaires, etc., à la manière de Matisse (choix positif). En parlant de la représentation d'un objet de l'époque baroque (choix négatif), il dit: "Ça, c'est tout ce que je veux éviter de faire, c'est

redondant et j'haïs (sic) le doré." Kim a de l'affection pour une représentation qui ressemble particulièrement à une oeuvre qu'il a déjà produite. Agathe, elle, fait une association entre une figurine de chiffons et un vêtement qu'elle s'est confectionnée autrefois.

Des sentiments relevant de l'idiosyncrasie semblent être un autre facteur de sélection. Par exemple, Paule se projette sur le personnage d'une femme croquée par l'artiste et reconnaît en elle son tempérament solitaire et vagabond. Tandis que Blanche décrit les traits de sa personnalité en exprimant ce qu'elle aime ou ce qui la trouble:

> -Qu'est-ce qu'on aime, c'est qu'est-ce qu'on fait... Ce que l'on rend dans l'image, c'est notre sensibilité, nos préoccupations. Tu ne peux pas choisir quelque chose que tu aimes sans que cela soit un peu toi... Même quelque chose que tu n'aimes pas.

Aussi, nous concluons ensemble, que les images choisies nous traduisent. Elles nous supportent dans nos révélations tout comme les oeuvres que nous produisons révèlent notre personnalité. Notre regard, est notre projection.

Suite à ces observations, il me semble incontestable que cette activité relève de la dimension symbolique, chacun-e ayant exprimé ce que leurs choix personnifient.

Activité no.3 Mémoire esthétique

Repérer sa première expérience esthétique, la partager en la décrivant.

Ce qui est éminent dans leurs réactions a cet exercice, c'est l'enthousiasme qu'elles-ils démontrent en rapportant ces souvenirs d'expériences esthétiques. Comme si les événements se présentaient à nouveau à eux-elles. Comme s'ils-elles étaient encore une fois conquis-es par ce plaisir esthétique. Lorsque Camille se frappe la poitrine pour exprimer son coup de coeur pour sa rencontre avec une oeuvre de Andy Warhol, nous ressentons le choc émotif avec lui. Paule déploie son visage en nous racontant d'avoir été impressionnée par la quantité de tableaux accrochés aux murs du studio de son professeur de dessin. Kim est tout sourire en se remémorant des moments passés auprès de son père teinturier, à manipuler les fibres de toutes les couleurs. Il écarquille les yeux aussi, en se rappelant d'avoir été ébahi par la dimension des panneaux publicitaires lors d'une visite dans une grande ville de son pays natal. Et, ainsi de suite...

Ce qui étonne dans leurs déclarations, c'est de découvrir comment ces expériences esthétiques semblent se refléter dans leur pratique actuelle. C'est particulièrement remarquable chez Agathe qui se dit toujours saisie d'émotion devant l'empreinte d'une feuille morte sur un trottoir: "C'est l'idée du passage qui me touche." L'estampe est depuis longtemps le moyen d'expression d'Agathe.

Ses sujets peuvent être qualifiés de natures mortes, teintées terre de Sienne, terre d'ombre, ocre, pourpre, etc. Annette poursuit cette idée en disant: "au fond, on change très peu, ces petites manies (jouer avec des objets trouvés), ne m'ont jamais quittée. J'avais déjà choisi ma route, mon bonheur de vivre l'art." Ces expériences esthétiques paraissent donc se perpétuer dans leurs activités artistiques. Jones donne ici une description de ce phénomène:

> ...we view the aesthetic experience as a basically human and therefore phenomenal response during which we react intellectually, emotionally, and, at the same time, instrumentally and formally to an art object, we can construct a comprehensive paradigm which will provide insight into the complex nature of the aesthetic response.[69]

Ceci confirme bien sûr cet exercice dans la dimension de la présence. On comprend que ces artistes sont habités-es par l'intensité et les qualités des expériences esthétiques qu'ils-elles ont respectivement expérimentées. Toutefois, il m'apparait maintenant évident que cette activité doit également s'inscrire dans la dimension symbolique car les participants-es ont effectivement fait un acte de reconnaissance en invoquant leurs souvenirs. En réalité, je leur demandais de raviver une situation évocatoire, d'en faire une seconde lecture en réactivant une parcelle de leur mémoire, pour qu'elle devienne signifiante donc nécessairement engagée dans un mécanisme de symbolisation.

---

[69] Jones, R.L. Jr., "Phenomenological Balance and Aesthetic Response", Journal of Aesthetic Education, Vol. 13, no.1, p. 96.

Deuxième thème: Le plaisir de la manipulation de la matière, du langage et des idées.

Activité no.1 Récit

Choisir une image, l'observer puis s'en inspirer pour écrire une histoire. Une fois complétée, passez votre image à votre voisin-e de droite, et votre histoire à votre voisin-e de gauche. Exhibez l'image reçue en faisant la lecture de l'histoire.

Cette expérience aussi, a été propice à divers bouleversements émotifs. L'activité, en tant que telle, a été amusante. On tentait de faire des rapprochements entre l'histoire et l'image échangées. Le récit s'ouvrait sur un troisième volet. Une nouvelle dimension se créait. Dans son commentaire écrit (Annexe B), Annette fait référence au caractère absurde des situations causées. Agathe ajoute "on cherche la cohérence là où il n'y en a pas."

Nous avons engagé une longue discussion sur le sens et la signification de l'oeuvre d'art, où nous mettons en lumière l'interprétation et la tâche de l'exégète. Nous réalisons qu'il est possible de faire simultanément plusieurs lectures d'une oeuvre;

physiquement, elle peut nous procurer un plaisir tactile, visuel ou autre, tout en provoquant une réflexion vive, blessante ou violente.

Peu à peu, l'atmosphère s'est chargée d'émotion au sein du groupe de participants-es. Il est à noter, que la qualité d'attention et d'écoute lors de ces quatre premières activités était tout à fait remarquable. Nous avons atteint un niveau d'intimité appréciable compte tenu de l'environnement et de nos caractères distincts. C'est à ce moment, que Blanche a éclaté en sanglots. Elle avait, selon elle, choisi une image joyeuse (K. Appel). Elle a voulu souligner cette joie dans son récit mais celui-ci s'est révélé plutôt triste. Blanche pleure. Elle dit qu'elle aurait été incapable de lire l'histoire elle-même. Le texte semble confiner Blanche dans un drame personnellement vécu. Elle se questionne, se demande pourquoi elle a écrit cet épisode: "Est-ce que je choisis toujours les images dans cet état d'esprit?" Comme pour la rassurer, Annette explique: "on ne met pas toujours le doigt sur les raisons réelles pour lesquelles une image nous touche." Kim poursuit en soutenant que l'idée est plus grave que l'action, plus substantielle que sa représentation.

> Alors que toute chose dans la vie pratique est perçue comme située dans le monde, c'est, à l'inverse, un monde qui est perçu dans l'oeuvre...: l'oeuvre... dessine une fenêtre ouverte sur un monde nouveau; pour autant qu'elle fonde, inaugure et spécifie son espace et

> sa temporalité propres, l'oeuvre, dans sa complicité physique, relève du domaine de la métaphysique.[70]

Cet événement prouve

> l'étroite complicité de l'art et de la philosophie...
> L'art et la philosophie, quoique de la même source intuitive, demeurent néanmoins deux entreprises parallèles d'exploration et de fondation du réel qui ne sauraient entrer en conflit si chacune, en respectant la spécificité de l'autre, est persuadée que l'autre, comme elle, est une interprète de l'être.[71]

Je laisse la parole à Léonard de Vinci pour illustrer pourquoi cette activité nous a amenés-es à vivre une aventure à caractère symbolique:

> ... il y a une "divinité de la peinture", ... elle est, ... "la représentation intégrale du réel qui ressaisit la vérité première de la nature" et que "les raisonnements philosophiques auxquels on peut l'assimiler" lui confèrent "une véritable universalité".[72]

Activité no.2 Représentation mentale

---

[70] Ribon, M., L'Art et la Nature, Ed. Hatier, Collection Philosopher au Présent, Paris, 1988, p. 110.

[71] Ibid., p. 123.

[72] Ibid., p. 122.

Faire une image pour chacun des mots inconnus fournis.

Une fois inscrit au tableau, les huit mots à imager sont d'emblée appréhendés par les artistes participants-es. Ces derniers-ères sont visiblement à l'aise avec les matériaux et se concentrent à leur tâche sans difficulté. Le travail est rapidement complété et visionné. Dans le brouhaha, je donne les définitions exactes des mots. Il y a beaucoup de mouvement. On compare ses idées à la description du dictionnaire. Cela donne lieu à de belles rigolades.

Nous observons très peu de représentations abstraites. Les artistes semblent décider de leur représentation un peu à la manière des enfants qui dessinent à partir de leurs connaissances. Agathe exprime, en quelque sorte, cette idée d'intentionnalité en avouant: "Ma définition ou description du mot semble plus réelle, parce subjective. La signification du dictionnaire semble fausse à la limite."

À en juger par la rapidité de réalisation des images, accomplies par les artistes, nous pourrions inférer leur savoir-faire pour l'interprétation et la manipulation du système symbolique. Ces habiletés paraissent s'inscrire dans l'évolution de leur praxis, par l'utilisation d'artéfacts par exemple, ou encore l'utilisation d'un répertoire propre à l'exécutant-e; comme il en est des représentations

fondamentales identifiées et définies par Rhoda Kellogg[73] pour le développement du dessin de l'enfant (par exemple, le cercle, la croix, l'étoile.). Ceci se caractérise notamment par un emploi récurent de la forme ovoïde dans l'imagerie d'Agathe. Dans sa production, elle nous donne à voir des poissons-fossiles, reconscrits dans un espace ovale nous rappelant les précieuses plaquettes prélevées à même le roc par l'archéologue. Ou encore Kim qui fait un usage massif de la rature pour donner une configuration à ses sujets.

Par cet exposé, on comprend que cette activité peut s'appliquer aux dimensions de praxis et de symbole.

Activité no.3 Pensée métaphorique

Illustrer verbalement vos expériences artistiques et scolaires par une métaphore.

Nous sommes bousculés-es par la journée qui s'achève. Alors nous exécutons cet exercice de façon informelle. Dans l'ensemble, les métaphores soulevées par les participants-es et qui relèvent de l'expérience artistique sont de nature positive et

[73] Kellogg, R., What children scribble and Why?, Palo Alto, CA: National Press, 1955.

euphorisante. Selon elles-eux, cette expérience représente le dépassement, par exemple on évoque la jouissance, l'orgasme, l'accouchement ou une libération.

Il en est autrement pour l'expérience scolaire où je ressens un ton de dénonciation dans leurs paroles. Les métaphores décrivent l'épreuve, la menace; pour eux-elles, l'école c'est l'asservissement, le coup de marteau sur le clou, un moule, etc... L'atmosphère est au défoulement; on tape sur la table, il y a des mouvements de chaises, des empressements dans le discours.

Tel qu'expliqué dans la section 6.1.2, de la première partie de ce chapitre, ce jeu de la métaphore se rattache à la notion de symbole à cause du caractère d'équivalence perçu entre l'expérience vécue, par les participants-es, et leur comparaison.

Bien sûr, le choix de ses deux sujets voulais servir les thèmes abordés au cours de la journée. De plus, ces références-équivalences me sont utiles pour vérifier si mes appréhensions concernant leurs préjugés défavorables envers l'école sont réellement fondées. Je voulais savoir aussi quels types de propriétés ils-elles accordent à la pratique artistique. Les réactions obtenues lors de l'exercice confirment celui-ci comme étant un instrument d'observation des plus dynamiques.

Troisième thème; Réflexion sur notre responsabilité sociale.

Activité no.1 Réseau

Assis-es en cercle, créer des liens avec les autres participants-es à l'aide d'une bobine de ficelle. Que retire-t-on de cette représentation spatiale?

Ce jeu a été le théâtre de manifestations de rire et de délire. Nous étions comme des gamins-es, taquinant l'une ou l'autre en tirant sur la ficelle ou en lançant volontairement la pelote trop loin de la personne visée. Au travers l'agitation, nous questionnions le but de l'exercice. Nous nous amusions à explorer ses avenues.

C'est ce qui nous autorise à considérer l'exercice selon les trois dimensions abordées. Ce jeu nous oblige à créer des liens en manipulant la ficelle (praxis), à tenir compte des autres avant tous mouvements (présence). Il nous permet d'ériger une configuration spaciale représentative de nos interactions (symbole).

La journée finissant, nous avons malheureusement abrégé l'activité. Certaines personnes étaient déçues. Blanche compare cette interruption à un avortement. Camille nous suggère de la reprendre le lendemain (impossible). Annette exprime ses regrets par la suite: "J'aurais voulu être très créative, inventer des structures

originales, mais les contraintes imposées par le groupe étaient trop grandes. Puis, il y a eu chaos un moment donné. On s'amusait bien par contre." Agathe se questionne sur qu'est-ce qui aurait pu survenir si nous avions vécu l'événement à la façon de personnes retenues dans une ascenseur...

Cette amertume révèle-t-elle la création de nouveaux rapports de réciprocité si intenses et en même temps si fébriles que nous souhaitons encore les faire subsister? Cette expérience de groupe aura-t-elle été témoin de la formation d'un espace commun, culturel, transposable et favorable aux deux secteurs d'activités investis, soit; la pratique artistique et la pédagogie de l'art?

	PRAXIS	*SYMBOLE*	*PRÉSENCE*
Tests de perception			
Reflet			
Mémoire esthétique			
Récit			
Représentation mentale			
Pensée métaphorique			
Réseau			

Figure no.2 Répartition des activités vécues selon leur correspondance aux notions soulevées par Marilyn Zurmuehlen

En observant la figure no.2, je suis tentée d'affirmer, que la constance de la dimension symbolique dans les réactions des participants-es souligne le caractère philosophique et didactique du plan d'animation. La narration semble avoir entrainé les interlocuteurs-trices dans une interprétation symbolique de leurs expériences respectives, donc sur une voie de compréhension de la dynamique relative à leur pratique artistique.

Ceci vient confirmer les expectations soulevées dans la première partie de ce chapitre concernant le rôle déterminant de la fonction symbolique pour les activités d'apprentissage et d'expression. "Dans le jeu de la signification et de la communication inventé par l'homme, le symbole se situe entre l'indice (objet de convoitise; la connaissance, la matière) et le terme acoustique (le concept, l'oeuvre d'art)."[74]

De plus, tout en considérant nos expériences distinctives, cette journée de réflexion sur la pratique artistique et la pédagogie de l'art, nous a fait cheminer vers l'édification d'une conscience collective, à développer un sentiment d'appartenance. En effet, en coordonnant leur vision du monde à celles d'autrui, les congénères tentent de saisir l'équivalence qui les rapproche. Ils-elles soupçonnent les mêmes ambitions chez leurs pairs. Ceci les oblige à s'identifier et

---

[74] Dubé, L., Op. cit., p. 210.

à se soumettre[75] à leurs contemporains. Un retour sur soi à travers ce credo, entraîne une lucidité nouvelle, une conception égalitaire et démocratique de leur quête.

Petit à petit, nous saisissons cette évolution dans le commentaire de Blanche (Annexe B) à la suite du visionnement de l'enregistrement de l'événement:

Blanche -"... Ça m'a appris des choses sur moi-même...

.....

... Ça nous fait découvrir les uns, les autres. Après cela, on porte plus d'attachement à ceux qui nous cotoient...

.....

... En tant qu'artiste, je n'ai pas besoin d'être aimée. J'ai besoin d'être reconnue...

.....

En tout cas, moi, ce que j'ai appris dans cette journée, c'est d'estimer les autres. On aime dans la connaissance."

Ce témoignage démontre la pertinence d'amener l'artiste ou l'élève à *se* reconnaître dans sa propre pratique par un discours représentatif. Il-elle perçoit ainsi la signification et la cohérence de sa démarche, la rendant aussi plus facilement communicable, et, elle devient plus accessible pour son entourage. De cette manière, l'artiste contribue à l'érection d'un espace culturel auquel chacun-e peut se référer.

---

[75] Comprendre le terme dans un sens mélioratif.

Pour finir, je laisse, à nouveau, la parole à Madame Zurmuehlen qui, en accord avec Kenneth Beittel, résume l'importance de tels comportements;

> "In our life history we circle the self we are, will become, and have been, in search of a center." ... A center... is not empty, it is filled as such individual stories coalesce into a cultural narrative that embodies the traditions grounding our shared subjectivities. By our praxis we continually replenish that center which otherwise might haunt us as individuals and as society with its emptiness.[76]

---

[76] Zurmuehlen, M., "Stories That Fill the Center", Art Education, Vol. 44, no. 6, novembre 91, p. 11.

"L'art, c'est ce qu'il y a d'exclusif en soi."
Victor Lévy-Beaulieu

CONCLUSION

[*F... était là.* Je ne sais d'où il est apparu, mais sa présence était éminente. Il était là, transparent, vaporeux, souriant de tout son spectre. Il m'a enlacée, il m'a embrassée. Nous étions à nouveau réunis, simplement, dans un même souffle. Ensemble nous avons chevauché sa motocyclette. Craintive, j'ai resserré mon étreinte autour de son corps fragile. Il m'a accueillie, rassurée de son émanation. Nous nous sommes arrêtés pour nous restaurer dans un kiosque. Au moment où j'allais à la rencontre du palpable, il s'est effacé, *comme il se doit...*]

Je me suis réveillée songeuse. Quelle est la signification de ce rêve? La nuit même avant la rédaction de cette conclusion. Comporte-t-il une révélation quant à cette dissertation?

F... est mort en janvier 1989, silencieux, étouffé par cette maladie déshonorante qui tue dans la force de l'âge... J'étais depuis honteuse de ne pas avoir saisi ses moments de détresses. J'étais déçue et indignée d'avoir été dupée par l'ignorance, par cette panique collective qui m'a alors éloignée de mon ami.

F... voici comment j'interprète ton retour... Je crois que tu symbolises enfin la *réconciliation*. Merci.[77]

---

[77] Fortin, C., Op. cit., 8 mars 1993.

Par cette étude, je voulais répondre à deux ambitions de réconciliation; une personnelle, l'autre professionnelle. J'étais, au départ, personnellement en pleine crise d'identification face à mes pratiques artistique et pédagogique.

À l'aide de ces prospections et de mon introspection, je crois comprendre les sources de cet état troublant. D'après les perspectives de Arthur D. Efland, le style d'approche que j'ai développé, au cours de mes expériences et de ma formation, se rapprocherait de sa description du type pragmatique-cognitif. Selon cette conception:

> ... human behavior is one that explains human activity with reference to a knowledge base possessed by the learner. The cognitive view also sees symbol making and symbol using as processes resulting from interactions with the world. Cognitive understanding has been described as the capacity to isolate various symbols and relate them appropriately to their referents in the world and eventually to infer rules by which this is done...
>
> .....
>
> Teaching in this view would have to lead the student into situations where his expectations about art would undergo some kind of reality testing.[78]

Comme nous avons pu le constater par l'analyse de mon projet d'animation, ce dernier paraît être fidèle à cette description. À la lumière, de ces informations, je présume donc que le conflit ressenti, venait du fait que les modèles

---

[78] Efland, A.D., "Conceptions of teaching in Art Education.", Art Education, avril 1979, pp. 22-23.

d'enseignement que j'ai reçu de mes professeurs d'art relevaient d'une approche strictement formaliste (objective-gestalt selon Efland), donc plutôt axée sur l'objet d'art proprement dit. Cela signifie que ces professeurs ne rejoignaient pratiquement pas mon tempérament et par conséquent, ils-elles me semblaient distants-es envers ma démarche artistique, en plus de brouiller ma conception de l'enseignement.

Je n'ai rien contre l'approche formaliste sauf qu'à l'époque je la pressentais insuffisante ou insatisfaisante compte tenu de mes frustrations personnelles et des mécontentements également observés chez mes collègues enseignants-es et artistes.

Mon cheminement pédagogique aux universités Laval et Concordia, et mon contact avec l'essai de Marilyn Zurmuehlen m'ont aidée à concilier mes pratiques artistique et éducative: Grâce à la prise de conscience des diversités d'approches applicables à la pratique artistique et à l'enseignement des arts, et grâce à l'exercice de narration et l'observation de mes expériences en termes de praxis, symbole et présence, proposés par Zurmuehlen, j'envisage maintenant les activités artistique et pédagogique en fonction des sensations, des valeurs, des connaissances et des idées en relation avec le contexte socio-historique propre à la démarche entreprise. À présent, ces deux pratiques me semblent réconciliées par une réflexion philosophique.

Alors, dans cette enquête sur la signification de *ma réaction* (élaboration et expérimentation du projet d'animation), il n'est pas étonnant de rencontrer la dimension symbolique comme élément sous-jacent à mes plans d'intervention. Je me permets cette analogie pour illustrer les résultats de mon investigation: la dimension symbolique est à l'expérience (dans sa multiplicité), ce que l'amidon et les sucs sont à la sauce. Et, c'est bien connu, la sauce rehausse le mets. C'est-à-dire, qu'elle (la dimension symbolique) permet d'unifier l'exécutant-e à sa propre quête pour l'amener à la compréhension du tout.

Je me propose donc d'amener les élèves en arts à développer des habiletés dans la manipulation des symboles afin de leur faire prendre conscience de ce qui est unique à elles-eux. Ce qui importe, c'est de les rendre sympathiques à l'acceptation de leurs individualités, tout en leur faisant reconnaître leur appartenance au milieu. Serait-il prétentieux ou encore à propos d'entreprendre des recherches sur le débat actuel sur le décrochage scolaire par exemple: L'apprentissage des arts pour contrer l'isolement de l'élève et comme motivation à la poursuite de ses études!?

C'est pourquoi aujourd'hui, je pourrais qualifier mon approche *d'interventioniste*, et j'entends m'y engager tant auprès des maîtres-ses qu'auprès des artistes. Mon intention pour l'avenir est de provoquer et d'articuler les échanges entre ces (autres) intervenants-es, autour des dimensions praxis, symbole et présence

relatives aux activités artistiques et à la pédagogie de l'art, dans le but d'encourager la reconnaissance[79] des expériences personnelle, artistique et esthétique. Ces trois types d'expériences relèvent habituellement d'un phénomène de réclusion. En favorisant l'ouverture et le dialogue chez les protagonistes de ces deux secteurs d'activité, peut-être réussirons-nous à dynamiser leurs tâches respectives et faire en sorte qu'elles soient mieux reconnues socialement.

Il ne faut pas croire que ma thèse s'achève ici, dans les commentaires de mes amies et amis de l'Atelier E..., ils subsistent encore mille autres éléments de recherche, mille autres raisons pour repositionner mes stratégies d'enseignement et pour jouir des plaisirs de la création. "F... ta présence l'autre nuit... Tu m'as conduite... entrainée vers d'autres pitances... Certainement que je les appréhenderai... Aurevoir."[80]

---

[79] Reconnaissance: n. f. (1538; reconnaissance "signe de ralliement", 1080; reconnaissance "gratitude") Petit Robert, 1989, p. 1627.

[80] Fortin, C., Op. cit., 9 mars 1993.

BIBLIOGRAPHIE

Bachelard, G., La poétique de la rêverie, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, 1968, 183 p.

Bilodeau, W., Études des interactions dans la classe, Recueil de textes, Université Laval, hiver 1989, 363 p.

Chapman, L.H., Approaches to Art in Education, Hartcourt Brace Jovanovich, Inc., New-York, 1978, 444p.

Côté, R.L., Beaudoin, H., Processus expérientiel de changement et d'apprentissage: principes d'apprentissage, processus de changement et interventions pédagogiques facilitantes., Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, juin 1989, 86 p.

Côté, R.L., Psychologie de l'Apprentissage et Enseignement, une approche modulaire d'auto-formation, Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, P.Q., 1987, 287 p.

Csikszentmihalyi, M., Robinson, R.E., The Art of Seeing: An Interpratation of the Aesthetic Encounter, Office of Publication California, 1990, 203 p.

Dubé, Louis, Psychologie de L'Apprentissage de 1880 à 1980, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1986, 364 p.

Efland, A.D., "Conceptions of Teaching in Art Education.", Art Education, avril 1979, pp. 21-33.

Efland, A.D., "Studies in Art Education: Four Invited Lecture How Art Became a Discipline: Looking at Our Recent History", Studies in Art Education, Vol. 29., no 3., 1988, pp. 262-274.

Fortin, C., L'amphigouri, Journal personnel, non publié et non publiable.

Greene, M., "Creating, Expreeing, Sense-Making: Art Worlds in schools", Journal of Aesthetic Education, Vol. 21., no. 4, winter 1987, pp. 11-23

Jones, R.L. Jr., "Phenomenological Balance and Aesthetic Response", Journal of Aesthetic Education, Vol. 13, no.1.

Kaufman, I., Art and Education in Contempory Culture, the Macmillan Company, New-York, 1966, 531 p.

Kellogg, R., What children scribble and why?, Palo Alto, CA: National Press, 1955.

Lagoutte, D., Sous la direction de: Les arts plastiques: Contenus, enjeux et finalités, Armand Colin Ed., Paris, 1990, 174 p.

Ortony, Andrew, Editor, Metaphor and Thought, Cambridge University Press, 1979, 499 p.

Piaget, J., La Psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1947, 212 p.

Ribon, M., L'Art et la Nature, Ed. Hatier, Collection Philosopher au Présent, Paris, 1988, 167 p.

Rioux, M., "Sociologie critique et création artistique", Sociologie et Sociétés, Vol. XVII, no.2, octobre 1985.

Robert, P., Dictionnaire Le Petit Robert I, Le Robert, Paris, 1990, 2171 p.

Samples, B., The Methaphoric Mind; A Celebration of Creative Consciousness, Addisonwesley Publishing Co., Massachussetts, 1976, 214 p.

Smith, F., La Compréhension et l'Apprentissage, un cadre de référence pour l'enseignement, Ed. HRW, Montréal, 1979, 279 p.

Winnicott, D.W., Jeu et réalité, l'espace potentiel, Gallimard, Paris, France, 1975, 218 p.

Zurmuehlen, M., Studio Art; Praxis, Symbol, Presence, NAEA, Point of View Series, Reston VA, USA, 1990, 68 p.

Zurmuehlen, M., "Stories That Fill the Center", Art Education, Vol. 44, no.6, novembre 1991, pp. 6-11.

ANNEXE A

Compte rendu de la journée d'animation.

15 novembre 1991, neuf heures, les artistes se saluent dans la galerie de l'atelier E... Ils-elles sont invités-es à participer à une journée réflexion sur le travail et la pédagogie artistique. Le but de cette rencontre est d'ouvrir le dialogue entre les artistes et les éducateurs-trices artistiques afin de découvrir ensemble les correspondances entre ces deux pratiques avec le souhait de les enrichir.

Nous sommes sept à prendre place autour de la table. La moyenne d'âge des participants-es est de quarante ans. La plupart d'entre nous avons une carrière relativement jeune en art visuel.

D'abord, je leur expose les motifs qui m'ont amenée à élaborer ces activités.
Voici le schéma des animations:

- Proposition de l'activité
- Déroulement de l'activité
- Exposition des buts relatifs à celle-ci
- Retour et discussion

Premier thème: Plaisir d'apprendre

Activité no.1: Test de perception

Il s'agit de dépister son mode d'appréhension pour comprendre comment celui-ci conditionne nos apprentissages, nos réactions, notre pratique.

C'est une forte période de concentration. Pour mieux y arriver, l'une ferme les yeux, l'autre manipule un objet ou encore lève les yeux au ciel... Il y a quelquefois des manifestations d'impatience du genre soupirs, abandon du crayon. Il y a aussi des sourires et des regards d'encouragement.

Au dévoilement des résultats, je ressens beaucoup d'empressement et de curiosité de leur part.

Annette réalise que son test kinesthésique n'est pas concluant car elle aurait préféré l'effectuer de l'autre côté de sa partenaire et s'avoue dyslexique. Tandis que celui de Kim est empreint de gestes calligraphiques.

Camille est visiblement mal à l'aise et excuse son manque de concentration par les bruits et les mouvements ambiants.

À la lumière de cet exercice, je leur explique que souvent les problèmes d'apprentissage surgissent à cause de méthodes d'enseignement inappropriées pour tel ou tel mode d'appréhension. On en conclue, que les disciplines artistiques sont un bon moyen pour récupérer les élèves qui n'ont pas la chance de se faire valoir selon le mode prescrit par le professeur. Et qu'en plus, elles sont un outil efficace pour le développement de la concentration parce que dans la majorité des cas surtout si elles sont choisies par l'élève lui-elle-même, elles soutiennent l'intérêt.

Activité no.2: Reflet

À travers une banque d'images variées, en choisir une qui vous plaît particulièrement et une qui vous rebute. Commenter et identifier en quoi ces images correspondent ou pas à celles que vous produisez.

Ils-elles ont des attitudes diverses quant à la sélection des images: Celle-ci ramène les illustrations du dessous à la surface. Une autre jette un oeil furtif sur celles qui vont de main en main. Une les regarde toutes de façon systématique et

rapidement. Tandis que celui-ci en fait un étalage. De plus, cette collecte s'effectue dans le silence... comme à la chasse!

Voilà que Camille affirme ses images en les plaquant de tapes sur la table:

Tac,: "Ça j'aime ça" -un portrait peint par Matisse.

Tac,: "Ça j'haïs ça" -un objet de l'époque baroque.

Il nous fait bien rigoler en décrivant nerveusement celle qu'il déteste. Puis, il parle de celle qu'il affectionne. Je l'amène à préciser en quoi elle correspond aux images qu'il produit... Il a des moments d'hésitation, il détourne les yeux, se tortille une mèche de cheveux et enfin lance: "Je suis rendu à faire un travail de synthèse". Comme pour se convaincre, il le confirme en décrivant l'évolution de son imagerie, et en exprimant son goût récent pour les couleurs pures: "Je me sens heureux depuis que j'ai cessé de salir les couleurs". Peu à peu son discours s'apaise. Il reprend l'image qu'il n'aime pas et constate que c'est ce qu'il veut éviter dans son travail. Là, on perd Camille dans ses pensées, il semble contempler la venue de ses révélations.

Alors, on fait le focus sur Kim. Son exposé est plus physique encore. Devant l'image qu'il rejette parce qu'elle lui suggère la violence et le mauvais qu'il porte en lui, il dit qu'il ne pourrait pas vivre en sa présence tous les jours car il deviendrait fou. Il mime l'action de vomir et la repousse. Puis il rapproche de son corps l'image élue. Il la regarde de près et la caresse de l'index en la décrivant comme si elle était intime. Elle ressemble étrangement à une oeuvre qu'il a déjà produite.

Pour sa part Agathe, qui est à l'habitude d'un caractère tempéré, nous révèle un côté batailleur. Elle se retient de déchirer une photo démontrant une femme prise dans une position servile. En farce, Blanche vient la retenir. Agathe n'aime pas le message que l'on veut faire passer dans cette image. Cela blesse sa dignité dit-elle. Tandis que ses louanges vont à une figurine de chiffon qui est d'une présence étonnante... et elle n'est pas loin de rendre hommage aux travaux féminins, aux doigts de fée... Agathe fait alors référence à sa période "granola" où elle se confectionna une jupe en cravates! Nous sommes à ce moment toutes et tous pris-es d'un fou rire moqueur.

Annette commence par l'image positive. Elle la manipule comme si c'était un objet précieux. Elle a été attirée par la présence et le charisme d'un personnage photographié en action. Elle se rend compte qu'elle est plus sensible à la photo qu'à tout autre médium. Elle constate qu'elle s'en inspire très souvent. De son

autre choix, elle n'aime pas le caractère statique et "bien construit" de la sculpture représentée.

Paule aime se reconnaître dans le portrait d'une femme solitaire et voyageuse. Ça lui permet de rêver et d'espérer aller à la rencontre d'autres paysages, d'autres personnages, d'accéder à de nouvelles expériences. De façon générale, elle désapprouve une image qui ne rejoint pas sa sensibilité.

Quant à Blanche, celle qui a posé son oeil balayeur sur tous les papiers, elle ne peut déterminer exactement l'image qu'elle préfère ou déteste le plus. Ce qu'elle apprécie d'une oeuvre, c'est sa liberté, sa spontanéité, son ouverture, sa fragilité, sa naïveté et tout ce qui fait qu'elle s'émerveille. Blanche dit ne rien haïr sauf qu'il y a des choses qui la troublent comme par exemples l'ambiguité, le doute, l'indéfini, l'indicible. Elle peut être dérangée par une image mais elle est prête à la tolérer.

Enfin, nous constatons que les images choisies nous traduisent. Elles nous supportent dans nos révélations tout comme les oeuvres que nous produisons révèlent nos sensibilités et nos préoccupations. Notre regard est notre projection.

Activité no.3: Mémoire esthétique

Repérer sa première expérience esthétique, la partager en la décrivant.

Vingt minutes de réflexion ont été accordées aux participants-es pour faire leur recherche.

C'est Blanche qui amorce le sujet. Elle nous fait le portrait de sa mère: "Elle était peintre et elle m'imposait des heures de pose". Blanche nous explique que la nudité était quelque chose de naturel chez elle; un fait étonnant pour l'époque (début 1950) et elle en était consciente. En fait, elle était consciente de la marginalité de sa mère. Celle-ci peignait des sujets surréalistes (à Port-Cartier). Les scènes représentées étaient parfois violentes et troublantes. Blanche réalise que cela correspond à une période tourmentée du vécu de sa mère et qu'ainsi, elle avait su conserver sa sérénité.

Autre fait exceptionnel selon Blanche, sa mère faisait de l'équitation l'après-midi. "J'ai un grand respect pour cet animal et pour la nature en général." Elle constate en riant qu'à cet âge elle était souvent à quatre pattes pour observer les phénomènes naturels. Cela lui procurait de grandes joies émotives. À présent, Blanche aime aller se ressourcer au contact de la nature car cette même émotion se retrouve au rendez-vous.

Camille entreprend son discours en l'appuyant de deux coups de poing dans l'espace comme pour marquer son coup de coeur. Cela s'est passé lors d'une première visite chez un ami. Pendant que ce dernier préparait un apéritif, Camille a été introduit dans une pièce en présence d'une oeuvre de Andy Warhol. Il a été en tête-à-tête pendant une dizaine de minutes avec Mao Tsê-Tung sérigraphié. Camille reproduit le choc reçu alors en se frappant la poitrine. Il avoue qu'il a été fortement influencé par cette rencontre et que ses dernières productions en série de "personnages populaires" ne sont probablement pas le fruit du hasard.

Annette elle, s'amusait avec des objets trouvés; une figure de proue d'automobile en chrome dans une position d'envol, un Christ de bronze décrucifié, des chandelles, des boîtes et des bouts de bois. Elle en faisait des montages et des mises en scène. Elle avait l'impression d'inventer le monde. Elle dit retrouver ce plaisir dans sa pratique artistique: "Au fond, on change très peu, ces petites manies ne m'ont jamais quittée. J'avais déjà choisi ma route, mon bonheur de vivre l'art". Je lui fais remarquer que la posture du personnage de la photo qu'elle a choisie précédemment est la même que celles de ses personnages fétiches. Annette penche la tête dans un geste de curiosité et dit que ça symbolise pour elle un besoin de liberté.

Les yeux d'Agathe se sont illuminés au souvenir d'un petit coin de jardin familial réservé pour elle. Elle ouvre les mains devant les possibilités offertes. "C'était excitant de voir le résultat de mon travail." Puis sans trop vouloir insister et timidement elle se dit saisie d'émotion devant l'empreinte d'une feuille morte sur le trottoir. À ce moment, elle empoigne son chandail et le ramène sur sa poitrine. "C'est l'idée du passage qui me touche..." Et tous en choeur de lui répondre: "C'est de l'estampe Agathe".

Kim se rappelle d'avoir longuement observé son père teinturier. Habilement manipulés, les fils de toutes les couleurs produisaient de beaux motifs. Il se souvient d'avoir eu le désir intensif de répéter ce travail. Il y a aussi la majestuosité des panneaux publicitaires qui l'a marqué pendant son enfance. Il se disait: "Moi aussi je veux faire de grandes images". Après une formation en art graphique qui ne l'a pas satisfait, Kim entreprend des études en art visuel et produit enfin des tableaux volumineux. Il arbore un large sourire en relatant ces expériences.

Paule avoue ne pas avoir de souvenir particulier. Puis..., elle évoque la présence des oeuvres de son professeur de dessin dans son studio. "Il y en avait beaucoup, suspendus au haut de la pièce, au dessus de nos têtes. C'était impressionnant. J'ai toujours aimé voir de l'art et en voir beaucoup. J'étais plus tentée par l'histoire." Elle nous fait alors un topo sur l'histoire de l'estampe au Québec.

Voici ce qui nous fournit un tremplin pour la prochaine activite où il faut justement raconter une histoire.

Deuxième thème: Plaisir de la manipulation de la matière, du langage, des idées

Activité no.1: Récit

Le jeu consiste à observer une image et à écrire une brève histoire à partir de l'élément représenté (personnage). Une fois complétée, je passe mon image à mon, ma voisin-e de droite et je passe mon histoire vers la gauche.

L'activité en tant que telle, a été amusante. Une fois échangées, les images et les histoires s'ouvraient sur un troisième volet, une troisième dimension. On tentait de faire des rapprochements, de créer des liens. On cherchait à reconnaître l'autre. Par exemple, Paule est apparue dans le récit d'une voyageuse solitaire, représentée par un portrait de Toulouse-Lautrec. Camille perpétue son caractère volage par une histoire d'adultère qui a abouti sur une reproduction de Paul Gauguin où l'on discerne deux femmes en pleine confidence.

Il s'en suit une longue discussion sur le sens et la signification de l'image où nous mettons en lumière le rôle de l'interprétation. On réalise qu'il est possible de

faire simultanément plusieurs lectures d'une image; physiquement, une oeuvre peut nous procurer un plaisir tactile, visuel ou autre, tout en provoquant une réflexion vive, violente ou blessante. C'est ce qui m'est arrivée à l'exposition de Marie-Catherine Newcomb et qui a suscité l'élaboration de cet exercice.

Peu à peu, l'atmosphère s'est chargée d'émotion. Il est à noter que la qualité d'attention et d'écoute lors de ces quatre premières activités était tout à fait remarquable. Nous avons atteint un niveau d'intimité appréciable compte tenu de l'environnement et de nos caractères distincts. C'est à ce moment que Blanche a éclaté en sanglots. Elle trouvait son image joyeuse (K. Appel), elle voulait faire refléter cette joie dans son histoire mais celle-ci s'est révélée plutôt triste. Blanche pleure. Elle dit qu'elle aurait été incapable de lire l'histoire elle-même. C'est un souvenir aigu d'un drame vécu. Elle se questionne: "Pourquoi ai-je écrit cette histoire? Est-ce que je choisis toujours les images dans cet état d'esprit? En écrivant l'histoire, on découvre des facettes de soi-même".

Annette poursuit: "On ne met pas toujours le doigt sur les raisons réelles pour lesquelles une image nous touche". Tandis que Kim soutient que l'idée est plus grave que l'action, plus substantielle que sa représentation.

Ceci nous amène directement à la prochaine étape.

Activité no.2: Représentation mentale

Dessiner une image à partir des mots (inconnus) indiqués au tableau.

J'ai inscrit huit mots inconnus au tableau. Ils-elles se concentrent facilement pour l'exécution des dessins. Ils-elles sont visiblement à l'aise avec les matériaux. Rapidement le travail est complété. Dans le brouhaha, je donne les définitions exactes des mots. Il y a beaucoup de mouvement. On veut savoir ce que l'autre a eu comme idée. Cela donne lieu à de belles rigolades. J'explique le rôle de la représentation mentale dans le processus d'apprentissage. Ils-elles louent la validité de l'exercice pour déclencher une idée de production.

Activité no.3: Pensée métaphorique

Illustrer verbalement votre expérience artistique et votre expérience scolaire par une métaphore.

Nous sommes bousculés-es par la journée qui s'achève. Alors nous exécutons cet exercice de façon informelle. Dans l'ensemble, l'expérience artistique s'avère être positive et euphorisante. C'est une expérience qui semble faire appel au

dépassement. Par exemple, on parle de jouissance, d'orgasme, d'accouchement et de libération.

Il en est autrement pour l'expérience scolaire où je ressens la dénonciation; c'est l'asservissement, le coup de marteau sur la tête d'un clou, un moule... L'atmosphère est au défoulement.

Troisième thème: Réflexion sur notre responsabilité sociale

Activite no.1: Réseau

Avec une bobine de ficelle, créer des liens avec les autres participants-es. Que retire-t-on de cette représentation spatiale?

Ce dernier jeu laisse donc place aux rires et délires. Nous sommes comme des gamins-es taquinant l'une ou l'autre en tirant sur la ficelle, en lançant volontairement la pelote trop fortement ou trop loin.

Au travers l'agitation, on questionne le but de l'exercice...Créer des liens, tenir compte des autres avant tous mouvements, construire quelque chose ensemble. Annette parle d'un livre: "La dimension cachée". On explore la configuration du

tissage...On veut l'élargir, l'exploiter: "On pourrait remplacer la ficelle par un élastique, ou encore s'en servir comme trampoline".

Le jeu se termine dans le sens inverse. Respectueusement, sans empressement, la boule se reforme au gré du circuit emprunté. Pour moi, il s'agissait d'une métaphore tangible réconciliant l'expérience artistique et scolaire.

C'est l'heure de se quitter, on salue la caméra. Notre départ est alangui par cette journée d'effusions et de constatations. Mais au fait, quelles sont-elles?

Il serait bon de préciser que je leur ai aussi présenté la journée dans l'optique de me trouver un sujet de thèse - Je ne croyais pas la prendre ainsi au pied de la lettre - sûrement que ça aurait changé le contenu des réflexions...

ANNEXE B

Relevé des commentaires et réflexions succédant à l'expérience vécue le 15 novembre 1991 avec les membres de l'Atelier E...

Les premières données proviennent d'un enregistrement sur cassette audiophonique réalisé le 14 février 1992, lors du visionnement de l'enregistrement vidéo capté au cours de l'animation du 15 novembre 1991. Quatre participants-es à cette animation étaient présents-es à cette projection et discussion.

La deuxième partie des données est une transcription des commentaires de deux participantes obtenus sur papier en rapport avec les activités proposées le 15 novembre 1991.

Première partie

Moi - Est-ce que cette journée a été profitable pour votre pratique?

Agathe - On prend conscience de certaines choses qui étaient là. Ça nous a permis de les verbaliser.

Blanche - C'est amusant, stimulant, ça m'a appris des choses sur moi-même.

Agathe - Ça me rappelle les activités des philosophes grecs tels que Platon, Aristote, Socrate.

Blanche - Oui, mais le regarder, ce n'est pas comme le vivre. Je suis attentive à l'aspect extérieur.

Il y a une chose que je regrette, c'est d'avoir eu à terminer le jeu de la bobine de fil. On s'amusait beaucoup.

Agathe - Oui, poursuivre l'expérience, comme des gens pris dans une ascenseur. On aurait vu les réactions, exprimé autre chose.

Kim - Moi, j'ai dû passer des tests de perceptions comme cela, ordonnés par l'armée vietnamienne. C'était pour connaître nos forces.

Blanche - Moi, je me suis données des points de repères. Ça faisait comme une comptine. C'est niaiseux hein! J'ai un truc aussi pour retenir les numéros de téléphone. Par exemple, si le numéro est 2147, je me dis entre 21 et 47 ans. Ça vient d'un souvenir d'enfance. Tintin de 7 à 77 ans. Ça lui donne un sens.

Kim - J'ai appris dans un cours de psychologie que c'est plus facile de retenir si il y a un sens.

Moi - Les jeux que je vous ai présentés font référence au processus d'apprentissage. La perception est la première composante de ce processus. Le jeu de la représentation mentale par exemple nous

permet d'envisager un apprentissage, de s'introduire à l'objet de connaissance... Ainsi de suite.

Agathe - L'art est un moyen d'aborder l'univers qui nous entoure de façon plus intuitive, plus physique, pas juste par la connaissance et les mots.

Kim - L'enseignement et la vie artistique, c'est deux domaines complètement différents. C'est très difficile de bien s'accomplir dans les deux domaines.

Blanche - Non, on est tenté de dire cela, comme on dit d'une belle femme qu'elle est idiote!

Moi - Peut-on ainsi trancher au couteau?

Kim - Un est très théorique et l'autre est dans l'action, dans la pratique.

Blanche - Il y a des professeurs qui n'ont pas vraiment pratiqué les arts et qui sont capables de l'expliquer. Et d'autres, qui le pratique et qui ne sont pas capables de l'expliquer.

Je ne sais pas si c'est parce qu'ils n'ont jamais appris à être professeur?

Je crois qu'il faut être généreux.

Agathe - Faut avoir la flamme.

Moi - Mais pour être artiste, ne faut-il pas être aussi généreux?

Agathe - Oui, mais c'est plus égoïste. On se fait plaisir à soi pour commencer. (silence)

J'imagine que le professeur doit bien tirer une certaine gratification en voyant les autres évoluer... De provoquer des choses chez les autres mais ça prend plus de générosité que de travailler seul dans son coin.

Blanche - Oui, parce que ceux qui ne sont pas généreux, on se tanne de leur enseignement. Ils ne sont pas disponibles. Je l'ai vécu moi. Il y en a qui sont de très bons artistes mais dès que le cours est commencé, ils quittent la classe pour aller prendre un café ou pour aller jaser avec un autre...

Moi - Comment peut-on réconcilier les deux milieux? Ou, en quoi se rapprochent-ils?

Blanche - En se fréquentant. Tu vois, maintenant il y a des échanges entre l'Atelier et l'Université. Les techniciens des écoles nous appellent pour avoir des renseignements. Il y a un contact. En se fréquentant on se rapproche.

Moi - Croyez-vous que c'est utopique de réconcilier ces deux milieux?

Blanche - Non, il s'agit de créer des situations.

Moi - Pensez-vous que les artistes sont intéressés-es à ça?

Blanche -Pas beaucoup. Ça dépend de la situation de chaque artiste. Par exemple, Agathe, Victor, Camille et toi, vous vous fréquentez beaucoup... Il y a un rapprochement qui se fait. Moi, bien à cinq

heures je rentre dans mon autre rôle, ça m'empêche de participer. Par contre, quand je suis à l'Atelier, je suis très disponible.

Agathe - L'idéal, c'est comme Y... et Z... qui ont une tâche partagée. Ça leur permet de s'actualiser. Ils voyagent beaucoup et rencontrent beaucoup d'autres artistes. Ils ne peuvent pas s'encrasser, j'ai l'impression que lorsque tu enseignes à l'année longue pendant dix ans, que tu dois t'encrasser un peu. J'imagine que si eux-mêmes continuent à évoluer, ils peuvent apporter plus aux étudiants.

Blanche - Y... Ça s'en est un qui est généreux. Il n'est pas avare de conseils... Il est très, très ,très généreux, je crois que ça serait la qualité dominante d'un bon professeur.

Je pense que la deuxième qualité, serait de faire sortir les qualités propres à l'autre. Et non d'essayer de faire passer son art... J'ai eu un professeur (artiste reconnu), que j'aime. Mais un moment donné, il m'a bloquée. J'avais fait un tableau qu'il trouvait génial. Pour lui, c'est devenu la référence. Je n'ai jamais réussi à faire un plus beau tableau à ses yeux. Je ne connaissais pas beaucoup son art à cette époque. Par la suite, j'ai vu que ce tableau avait beaucoup d'affinités avec son travail. Je n'ai pas pu aller plus loin avec lui. D'accord, mon tableau était beau et bien construit, mais ce n'est pas cela qui est le plus important. Le plus important, c'est la création, pas de faire un beau tableau.

Agathe - C'est important qu'ils ouvrent des portes, qu'ils oublient leur propre production, qu'ils ne jugent pas.

Ils doivent donner des outils, des informations, respecter les démarches.

Kim - K'ung Tzu (Confucius) par exemple, il a enseigné à trois mille élèves mais il a appliqué trois mille façons d'enseigner. Chaque élève pose la même question mais il y a trois mille réponses; toujours selon la capacité de l'élève, selon son caractère, selon la situation.

Moi - Alors une façon de rapprocher les artistes et les enseignants en art serait de trouver une façon de communiquer?

Kim - C'est pourquoi j'ai pensé tout à l'heure que c'est très difficile parce que l'artiste, il a sa démarche et l'enseignant en a une autre, une autre théorie.

Blanche - Moi, je pense que d'être artiste c'est une qualité pour le professeur. Mais il doit faire surgir chez l'autre ce qu'il a de meilleur et non vouloir servir de modèle. Mais, il faut qu'il le voit!

Moi - Croyez-vous que des exercices comme ceux que je vous ai proposés pourraient aider un professeur dans cette tâche?

Blanche - Oui, l'élève peut se découvrir lui-même, connaître son potentiel, ses aptitudes. Puis, le professeur peut le découvrir en même temps.

Moi - Par exemple, lorsque Camille s'est aperçu qu'il travaillait sur l'idée de synthèse après avoir décrit l'image de Matisse?

Blanche - Oui, moi aussi j'ai vécu cela. On se découvre soi-même en décrivant l'image. Ça fait penser au jeu du sac... Il y a un sac, il y a quelque chose dedans, puis on nous pose quelques questions et on doit deviner qu'est-ce qu'il y a dans le sac. Ensuite, chacun regarde à l'intérieur, et, il y a un miroir. On se trouve à se décrire soi-même!... Tu vois, c'est ce qu'on découvre quand on choisit deux oeuvres d'art; une qu'on aime le plus, l'autre qu'on aime le moins. On découvre sa propre pratique.

Kim - Mais, je trouve qu'il y a une question d'émotion dans le jeu du sac. Si aujourd'hui je suis heureux, peut-être que je vais dire qu'il y a un gâteau dedans. Et si je ne vais pas bien, ce sera autre chose...

Moi - Cela revient à dire que tes perceptions ou tes interprétations seront différentes, selon tes dispositions physiques, psychologiques ou autres.

Kim - Oui.

Blanche - Oui, par exemple dans le jeu du *récit*, ça semblait dire qu'on pouvait donner le même sens à n'importe quelle image...

Tu sais un peu comme un critique d'art, il peut amener beaucoup de gens à sa vision, après avoir décrit une oeuvre. Même s'il est passé tout à fait à côté de la coche.

Pause

Moi - Qu'est-ce que ça vous a apporté de vivre ces expériences?

Blanche - J'aurais bien aimé que tu me poses la question une semaine après. À ce moment, j'ai eu une vision très claire de cela. Maintenant, cette vision s'est estompée. Je le porte en moi, je le sais, mais je ne m'en souviens plus très bien. Je me souviens que ça m'avait apporté beaucoup. J'ai beaucoup aimé cet atelier. Ça m'a laissé voir des choses pour lesquelles je n'avais pas de mots. Mais là, j'en ai mis.

Moi - Est-ce que ça peut être simplement qu'une expérience de groupe intense?

Blanche - Oui, aussi, mais pas juste cela. Ça nous fait découvrir les uns les autres. Après cela, on porte plus d'attachement à ceux qui nous cotoient.

Moi - Ça vous accorde un temps d'antenne...

Blanche - Aussi. Ça te fait apprécier les autres.

Agathe - C'est rare qu'on échange de cette façon. Ce sont des questions intimistes, c'est un peu gênant... On le garde pour soi... Dans le fond, on fait un métier individualiste.

Blanche - On pense que ça n'intéresse pas les autres.

Moi - Comment ça se passait dans vos cours lorsque vous aviez à présenter vos travaux?

Blanche - C'est gênant, surtout la première fois et puis lorsqu'on est seul avec le professeur. J'avais l'impression de me déshabiller. Je ressens cela aussi quand on me regarde travailler.

Agathe - Ce sont des mises à nu. On devient vulnérable, on a peur d'être jugé.

Kim - Dans mon expérience, presque tous les professeurs disent: "C'est beau Kim..."

J'ai toujours douté.

Un ami m'a dit: "À cause de ton âge, à cause de ton expérience... le professeur ne veut pas te faire de mal."

Moi - Le regard des autres?

Qu'est-ce qu'on a besoin comme appui?

Qu'est-ce qu'on va chercher?

Est-il important?

Blanche - C'est très fort... J'essaie de m'en débarrasser. Je travaille là-dessus. Je veux le repousser. Mais c'est très difficile. Il est très exigent.

Kim - Parfois il nous influence et parfois il nous dérange. Il m'est arrivé de jeter un tableau. Les concours c'est pire. Quand je travaille pour moi, ça va. Mais quand c'est une commande, c'est difficile.

Moi - Avez-vous l'impression que cela joue sur votre authenticité?

Blanche - C'est ce qui nous parle le plus l'authenticité. Et, c'est plus dure aussi de l'atteindre. En tant qu'artiste, je n'ai pas besoin d'être aimée. J'ai besoin d'être reconnue. L'art nous représente. On a besoin d'un peu d'estime; quelqu'un qui de temps en temps nous apprécie, nous encourage.

Agathe - Prends le professeur W... ses cours étaient tellement euphorisants. Il savait mettre en valeur n'importe quel chiffon... Il allait chercher les qualités de nos dessins, qu'il dérobait sur nos tables et affichait en classe. À la fin du cours, les gens ne reconnaissaient même plus leur propre dessin... Tellement il avait changé notre façon de voir les choses.

Blanche - Je trouve que c'est difficile à admettre qu'on a besoin de l'estime des autres.

Agathe - Mais, on veut la mériter cette estime là, on ne veut pas la quêter.

Moi - Est-ce parce que nous ne savons pas reconnaître nos propres valeurs?

Blanche - On les reconnaît, mais on a besoin d'un appui.

Kim - Oui, les peintres chinois comprennent tout de suite, du premier coup ils savent que ça ne marche pas. Ils jettent le papier.

Blanche - On le sait nous, qu'on est quelqu'un, mais on veut être reconnu. Si tu m'ignores, c'est dérangeant.

Moi - Cela veut dire qu'on ne peut pas faire abstraction des gens, qu'on veut se confirmer dans une appartenance?

Kim - Mon père disait: "Où il y a parfum, il y a parfumé." Cela veut dire que tes efforts seront reconnus si on sent ta présence dans leur résultat.

Il faut se battre avec soi-même.

Moi - C'est une question d'investissement?

Blanche - Moi, je me pose les questions, pourquoi on fait ci? Pourquoi on fait ça? Qu'est-ce que je veux dans la vie? Pourquoi? Etc... puis la réponse, c'est pour être heureux.

Kim - Et moi, je pose encore la question pourquoi doit-on être heureux? Pourquoi on lutte dur comme cela pour vivre?

Blanche - Parce que tu es bien quand tu es heureux.

Agathe - Si ça le rend malheureux d'essayer d'être heureux là...

Kim - Oui, mais il y en a qui sont malheureux et qui vivent quand même.

Blanche - Mais, il y en a qui se suicide. Tu sais pourquoi? C'est pour mettre fin à la souffrance.

Moi - Est-ce parce qu'on ne sait pas reconnaître le bonheur?

Kim - Dans mon expérience j'ai connu le bonheur, j'ai connu le mal, etc... j'ai déjà vécu mais... Pourquoi? ... Pourquoi on met trente ans d'études? Ceux qui n'ont pas étudié vivent pareil... Pourquoi?

Moi - Tu te demandes après quoi tu cours?

Agathe - Mais Kim, toi qui fais du Tai chi tu devrais le savoir que l'important ce n'est pas d'être rendu là... C'est d'être là où tu es!

Blanche - Le plus important on le sait, c'est l'instant présent. Pendant qu'on est enfant, on le ressent. On l'oublie souvent. Puis après cela, on apprend ça dans les grands livres.

Moi - Qu'est-ce que vous diriez sur mes découvertes-thèmes: plaisir d'apprendre, plaisir de la manipulation de la matière etc... etc? Croyez-vous que je retire vraiment beaucoup de satisfactions dans ces activités?

Blanche - Oui, on en retire quand on le fait.

Moi - C'est expérimenter? Le plaisir est dans la présence?

Blanche - C'est l'expérience créatrice... C'est vivre la création dans le moment présent... C'est pour cela que je ne suis pas pressée. Je suis tellement bien là-dedans. Quand on me sollicite ailleurs, je me demande toujours si je serai plus heureuse. Si c'est non, je ne le ferai pas. À présent, j'écoute mon intuition. L'important, c'est la réalisation de soi-même. On l'a vu ça dans la pyramide de Maslow... C'est au sommet. Alors pourquoi courir après l'éphémère, c'est la réalisation de soi-même à tous les jours en art. Et, on a une grande, grande chance de vivre cela.

Agathe - Oui, mais ça demande un gros investissement de soi-même... C'est exigent. Il faut de "l'in-put".

Blanche - Il faut diversifier ses bonheurs. Il ne s'agit pas de passer 24 heures sur 24 dans son atelier. On se brûlerait.

Moi - Il faut s'enrichir pour pouvoir créer?

Blanche - Oui, il faut aussi que ça fasse sens pour soi.

Moi - On revient aux intentions de la journée d'animation...

Agathe - Ce que j'apprécie dans cette approche, c'est qu'on passe par les sensations, les émotions pour ensuite faire une réflexion. Après, on verbalise. Souvent les enfants font cela. Ils ont besoin de prendre contact avec le monde extérieur, toucher, manipuler et plus tard dans leur évolution, ils nomment les choses.

Blanche - C'est le geste avant la parole.

Moi - Croyez-vous que cela respecte le processus créateur?

Tout le monde - Oui.

Blanche - En tout cas, moi, ce que j'ai appris dans cette journée, c'est d'estimer les autres. On aime dans la connaissance.

Deuxième partie

Commentaires reçus d'Annette.

Tests de perception

Mon mode de perception est très varié. Tantôt je m'inspire d'une flaque d'eau aux contours sublimes, ailleurs c'est la musique de Beethoven, ou l'art de quelqu'un d'autre. Mais, il se peut qu'une expérience magnifique ne débouche sur rien de bien original, ce n'est jamais pareil et il faut faire avec.

Reflet

J'ai choisi une photo, noir et blanc, sujet; une femme, pieds nus, sur le bord de l'eau, en équilibre, va tomber ou s'élever, image équivoque. Ce genre d'art me trouble et me ravit.

L'image qui me rebute est une sorte de sculpture, architecture, dite moderne, très faciste (sic) comme thème, pas du tout de poésie ni de romantisme. Ne me touche pas.

Récit

Je me souviens que nos différentes idées se sont mal imbriquées, je racontais l'histoire d'une contesse (sic) qui était devenue muette, car elle n'avait pas de tête. Quelque peu absurde!

Représentation mentale

Impossible de me souvenir, désolée!

Questions *Pour vous, comment se génère une idée? Quels types d'associations faites-vous? Quels sont les rapports entre la matière et les idées dans votre travail?*

Une idée se génère sans crier gare, on ne sait jamais. Quelque chose peut m'inspirer, je me mets à travailler, mais rien ne vient. Il se peut que cela débloque tout d'un coup en faisant une autre association d'idée. Je crois beaucoup au flash! Mais je dois quand même travailler énormémemt, il y a loin (sic) de l'idée à la forme.

Lorsque je suis très absorbée par le côté technique, il se passe plein de choses à un autre niveau. Mes mains sont occupées mais mon esprit va et vient et je restructure au fur et à mesure.

Réseau

J'aurais voulu être très créative, inventer des structures originales mais les contraintes imposées par le groupe étaient trop grandes. Il y a eu chaos un moment donné. Mais on s'amusait bien par contre.

Les commentaires reçus d'Agathe.

Récit

On cherche les liens et s'il n'y en a peu, on en crée, c'est presque automatique comme réflexe. On cherche la cohérence là où il n'y en a pas.

Représentation mentale

Ma définition ou description du mot semble plus réelle, parce que subjective. La signification du dictionnaire semble fausse à la limite.

Questions Op. cit. page 114.

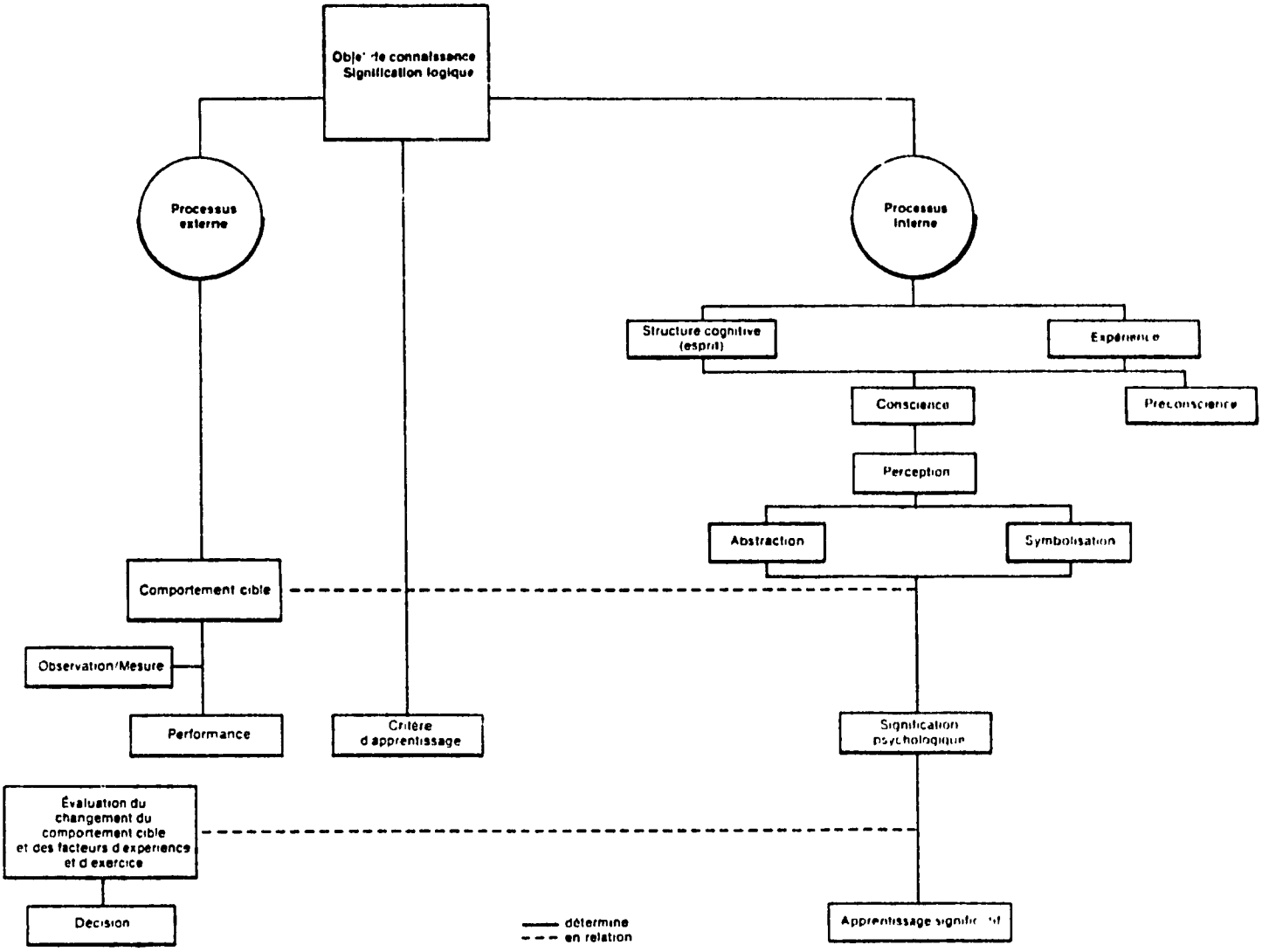
Pas idée... Comment surgit une idée?... Je fais des associations en rapport avec le vécu, le bagage de la mémoire. C'est aussi culturel. La matière doit servir à rendre l'idée et l'idée détermine dans la mesure du possible la matière.

Commentaire sur une citation de Marcel Rioux: "L'oeuvre d'art n'a de valeur que dans la mesure où elle frémit des réflexes de l'avenir."[81] Tenant compte bien sûr de la personnalité et de la sensibilité de chacun sinon on ferait tous la même chose. C'était sûrement sous-entendu dans la phrase. C'est très juste comme réflexion il me semble.

---

[81] Rioux, M., Sociologie critique et création artistique, Sociologie et Sociétés, Vol. XVII, no.2, octobre 1985, p. 11.

ANNEXE C



Structure des notions permettant d'inférer un processus d'apprentissage significatif

Côté, R. L., Psychologie de l'apprentissage et enseignement: Une approche modulaire d'auto-formation., Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, 1987, p. 142.