

LA COMPRÉHENSION ESTHÉTIQUE RÉSULTANT D'UNE EXPÉRIENCE CONJUGUÉE À UN SAVOIR

Richard Lachapelle

Grâce aux études d'un nombre grandissant de chercheurs¹ (Codd, 1982; Csikszentmihalyi et Robinson, 1990; Feldman, 1970; Horner, 1988; Housen, 1983; Lachapelle, 1990, 1991, 1992, 1994; Parsons, 1987; Zusne, 1986), les étapes de la réponse esthétique de l'adulte qui regarde une œuvre d'art commencent graduellement à se révéler. Le modèle de la compréhension esthétique résultant d'une expérience conjugée à un savoir (CERECS) (Lachapelle, 1994), dont il est question dans cet article, s'inscrit dans cet essor. Ce modèle théorique est le fruit d'une thèse réalisée pour l'obtention d'un doctorat en éducation artistique. Il est basé, bien sûr, sur les données recueillies lors de ce travail de recherche, mais il s'appuie également sur le travail théorique de plusieurs chercheurs œuvrant dans des domaines d'étude complémentaires, soit ceux de l'expérience esthétique, de l'apprentissage des adultes et de l'apprentissage par la voie de l'expérience.

Dans cet article, nous communiquerons d'abord les assises théoriques du modèle en présentant les principes fondamentaux des théories qui ont contribué à son développement. Ensuite, les composantes du modèle CERECS seront mises en évidence et leur fonctionnement sera élucidé.

Fondements théoriques du modèle CERECS

Trois théories ont informé les premiers jalons du modèle CERECS. Le modèle de l'expérience esthétique par interaction

(Csikszentmihalyi et Robinson, 1990) identifie les dimensions principales de l'expérience esthétique. Le modèle de l'apprentissage par l'intégration du savoir (Artaud, 1989) nous aide à comprendre comment les spécificités de l'apprentissage de l'adulte jouent un rôle important dans l'élaboration de sa réaction face à l'œuvre d'art. Enfin, le modèle de l'apprentissage par expérience (Kolb et Fry, 1975; Kolb, 1984) nous permet d'examiner plus précisément le rôle de l'apprentissage par expérience dans l'élaboration de la réponse esthétique.

Le modèle de l'expérience esthétique par interaction

Mihaly Csikszentmihalyi et Rick E. Robinson effectuent, entre 1985 et 1990, une étude aux États-Unis auprès d'un groupe de 52 professionnels en muséologie². Leur choix de sujets pour cette recherche se limite à ce groupe d'experts, car ces chercheurs se donnent comme objectif l'étude, la réponse esthétique dans sa forme optimale. Csikszentmihalyi et Robinson souhaitent ainsi pouvoir formuler un modèle explicatif de la réponse esthétique qui, en discernant sa structure idéale, sera utile pour guider l'apprentissage des amateurs d'art néophytes (Csikszentmihalyi et Robinson, 1990, p. xv-xvi).

À la suite de l'analyse de leurs données recueillies à l'aide d'entrevues et de questionnaires, Csikszentmihalyi et Robinson identifient les quatre dimensions les plus importantes de l'expérience esthétique : la communication, la perception, l'émotion, et la cognition. Chacune de ces dimensions représente en quelque sorte un défi que l'œuvre d'art lance au regardeur. Pour faciliter sa compréhension des œuvres d'art, ce dernier devra développer ses compétences dans chacun de ces quatre aspects essentiels de la contemplation. On entend par la dimension cognitive de la contemplation esthétique toutes les facettes de la démarche intellectuelle par laquelle le regardeur cherche à résoudre le problème de compréhension posé par l'œuvre. La dimension communicative se distingue par ses deux modes principaux de communication par l'entremise de l'œuvre d'art :

la communication entre époques ou entre cultures et la communication interpersonnelle entre l'artiste et le regardeur. La dimension perceptive de la contemplation se rapporte à l'effort d'observation exigé de la part du regardeur pour discerner et comprendre, au moyen de ses sens, les aspects matériel et physique de l'œuvre. Pour sa part, la dimension affective de l'expérience esthétique comprend aussi bien les émotions positives, telles que la joie et l'inspiration, que les émotions négatives, telles que la colère et la frustration, qui accompagnent la contemplation de l'œuvre (Csikszentmihalyi et Robinson, 1990, p. 95).

Les recherches de Csikszentmihalyi et Robinson confirment que la structure de la contemplation esthétique est essentiellement semblable pour tous, même si les contenus de ces activités diffèrent selon les habiletés des regardeurs et selon la nature des défis qu'ils désirent relever (Csikszentmihalyi et Robinson, 1990, p. 94-95).

La dialectique avancée par Csikszentmihalyi et Robinson pour appuyer la proposition d'un modèle explicatif de la contemplation esthétique est composée de trois éléments. L'ensemble des habiletés du regardeur, qui peuvent être plus ou moins développées d'une personne à l'autre selon ses antécédents, est le premier facteur. À cette première composante vient s'ajouter l'œuvre d'art qui par ses particularités lance un défi au regardeur en faisant appel à son savoir-faire dans les quatre domaines déjà explicités. finalement, le troisième élément comprend tous les facteurs cognitifs, communicatifs, perceptifs et affectifs investis dans l'œuvre par l'artiste au moment de sa production, et imprégnés aussi dans l'objet par l'action indirecte de divers facteurs socioculturels reçus et retransmis de façon consciente ou inconsciente par l'artiste.

La réponse esthétique est donc le produit de l'interaction des trois agents identifiés ci-dessus : l'artiste, l'œuvre d'art et le regardeur. Plus précisément, la qualité de la réponse esthétique est définie comme étant l'aire de concordance entre les contributions de ces trois éléments constitutifs : quand cette concordance est relativement grande, la qualité de la réponse esthétique est dite meilleure. Quoi

qu'il en soit, la qualité de l'expérience esthétique dépend en grande partie de l'habileté du regardeur à soutenir un échange significatif avec l'œuvre selon les quatre dimensions déjà énoncées.

Le modèle de Csikszentmihalyi et Robinson est intéressant parce qu'il clarifie le rôle des divers intervenants dans le phénomène de l'expérience esthétique. Par contre, il a peu d'utilité pédagogique, car, à part d'identifier les quatre dimensions de l'expérience esthétique, ce modèle ne nous renseigne à peu près pas sur le mécanisme psychologique qui sous-tend la réponse du regardeur.

Nous avons démontré dans une publication antérieure (Lachapelle, 1992) que le processus de la contemplation de l'œuvre d'art s'apparente à une démarche d'apprentissage. C'est précisément par une meilleure compréhension de cette démarche que nous pouvons venir en aide aux adultes qui désirent développer leur appréciation de l'art. Afin de bien comprendre ce qui se produit lors de l'apprentissage dans un musée des beaux-arts, il ne faut pas négliger toutes les caractéristiques propres à l'apprentissage dans ce contexte. Selon les rapports d'études de deux organismes américains d'envergure internationale (Commission on Museums for a New Century, 1984; American Association of Museums, 1992), l'apprentissage muséal est : *a*) informel et auto-dirigé, *b*) différent de nature et de durée de l'apprentissage académique, et *c*) axé sur l'objet. De plus, cet apprentissage implique une interaction entre l'exploration et l'étude, entre la perception et la réflexion, entre l'objet et l'information qui l'accompagne.

Le modèle de l'apprentissage par l'intégration du savoir

Gérard Artaud résume bien le dilemme auquel l'adulte doit faire face dans ses actes d'apprentissage. Il s'agit du « problème du rapport qui s'établit entre la somme des connaissances qui viennent du dehors et les interrogations et les intuitions qui jaillissent du dedans, c'est-à-dire le problème de l'appropriation du savoir par l'étudiant » (Artaud, 1989, p. 115).

Pour Artaud, il est clair que dans toute situation d'apprentissage l'apprenant n'est pas dans un état de non-savoir et que le « savoir à transmettre n'est plus alors le seul à entrer en ligne de compte; il interagit en permanence avec cet autre savoir que l'élève a déjà élaboré à partir de son expérience » (Artaud, 1989, p. 121). Artaud identifie donc deux savoirs, le « savoir d'expérience » et le « savoir théorique », comme étant les matières premières de l'apprentissage.

C'est en confrontant son savoir d'expérience à un savoir théorique approprié que l'apprenant peut situer son propre savoir; il identifie les faiblesses de son savoir personnel, arrive à l'organiser et finalement à mieux le comprendre.

Dans la méthode proposée par Artaud, la confrontation d'un savoir d'expérience (inventorié lors d'une première démarche) avec un savoir théorique n'est pas une fin en soi, mais plutôt une deuxième étape dans l'apprentissage. Pendant que s'opère la comparaison entre ces deux savoirs d'origine, le savoir d'expérience demeure « une référence permanente » mais commence aussi à se modifier au contact avec le savoir scientifique sans pour autant perdre l'authenticité que lui confère l'attestation du vécu de l'apprenant. Une troisième démarche, l'intégration, vise l'émergence et la mise en valeur d'un nouveau savoir : le savoir intégré.

Le modèle de l'apprentissage par expérience

Dans le contexte muséal, l'apprentissage n'est pas une simple transmission des connaissances du professeur vers l'élève : il ne s'agit pas d'un cours magistral. Il est question d'abord d'un apprentissage par la voie de l'expérience qui se construit sur le tas en réaction à l'objet d'art présenté dans le cadre d'une exposition.

Dans la démarche proposée par Kolb (1975, 1984), l'expérience est à la base de tout apprentissage significatif :

At the core of Kolb's model is a simple description of how experience is translated into concepts that can be used to guide the choice of new experiences. Kolb perceives immediate experience as the basis for the observation and reflection from which concepts are assimilated and then actively tested. This testing gives rise to a new experience, and the whole

cycle begins again. Effective or comprehensive learning requires flexibility. Learners must shift from being actors to being observers and from being directly involved to being analytically detached (Sugarman, 1985, p. 264).

L'apprentissage par expérience tel que prôné par Kolb comprend quatre étapes. D'abord, l'apprenant s'adonne à une expérience personnelle et concrète des réalités à l'étude. Il s'ensuit une période d'observation et de réflexion sur cette expérience. Ensuite, dans la troisième étape, l'apprenant s'engage dans un processus d'abstraction par lequel il formule des concepts et des généralisations qui décrivent et qui expliquent, de façon satisfaisante, son expérience vécue. Dans la dernière étape, les concepts et les généralisations élaborés par l'apprenant sont mis à l'épreuve lors de nouvelles expériences concrètes; ces expériences engendrent à leur tour une répétition du cycle d'apprentissage. Enfin, Kolb précise que l'intégration des différentes étapes du cycle est essentielle, sans quoi il n'y aura pas d'apprentissage véritable ou durable (Melamed, 1985, p. 1798).

Dans sa démarche pédagogique, Kolb identifie pour chaque étape des besoins d'apprentissage distincts qui font appel à des aptitudes et des connaissances différentes. Comme très peu d'individus sont capables d'acquérir toutes les qualifications préalables et nécessaires pour l'ensemble des étapes de l'apprentissage par expérience, Kolb conclut que chaque étape s'associe à un style d'apprentissage préférentiel différent : les styles « *Diverger* » (première étape), « *Assimilator* » (deuxième étape), « *Converger* » (troisième étape), et « *Accommodator* » (quatrième étape) (Sugarman, 1985, p. 265). En somme, le modèle de Kolb est idéal pour l'apprentissage en petits groupes. Étant donné que chaque étudiant a son style d'apprentissage préférentiel, complémentaire de ceux de ses collègues, les membres d'un groupe d'étude peuvent faire la mise en commun de leurs habiletés individuelles au profit du groupe.

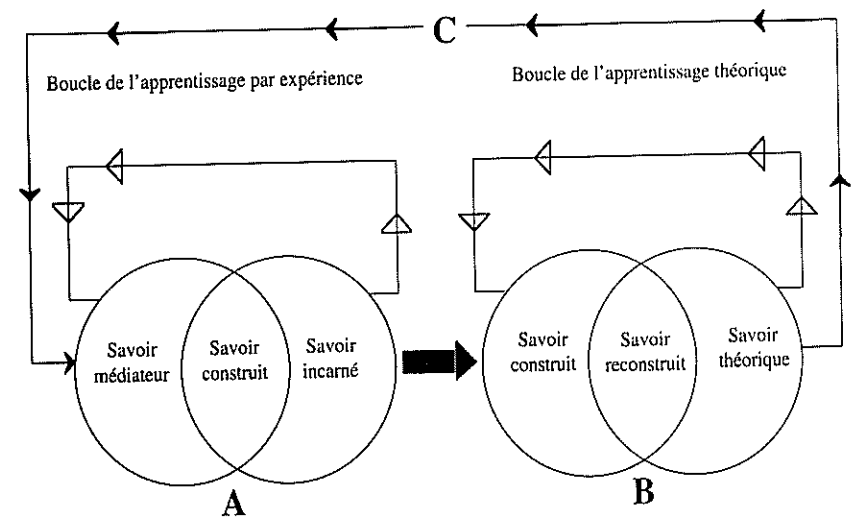
Le modèle de la compréhension esthétique résultant d'une expérience conjugée à un savoir

La réponse du regardeur à une œuvre d'art peut prendre plusieurs formes, allant d'une réaction très simple à une appréciation nuancée et complexe. Toutefois, une véritable compréhension de l'esthétique d'une œuvre ne peut pas se limiter à une simple exploration superficielle de l'objet. La compréhension esthétique se construit grâce au processus d'apprentissage dans lequel le regardeur s'engage en réaction à l'œuvre d'art devant lui. Le regardeur doit d'abord faire la connaissance de l'objet au moyen d'un contact direct; cette étape dans l'apprentissage esthétique ressemble à « l'apprentissage par expérience » proposé par Kolb. Ensuite, pour approfondir son appréciation de l'œuvre, le regardeur doit entreprendre la quête des informations qui l'aideront à parfaire sa compréhension de l'œuvre; cette étape s'apparente à la phase « d'apprentissage théorique » dans le modèle de l'apprentissage par l'intégration du savoir de Gérard Artaud.

Nous pouvons conclure que la compréhension esthétique se construit au moyen d'un tandem d'apprentissage par expérience et d'apprentissage théorique. Néanmoins, ni la théorie d'Artaud ni celle de Kolb n'expliquent bien toutes les étapes de l'apprentissage esthétique. Dans le modèle d'Artaud, le concept du « savoir d'expérience » désigne un savoir déjà acquis — le savoir accumulé grâce à l'expérience d'une vie — et non un savoir qui est en train de se construire — au présent et sur le tas — par la voie de l'expérience. D'autre part, le modèle de Kolb ne permet pas d'expliquer l'apport de l'apprentissage théorique dans le processus qui mène à la compréhension esthétique. Enfin, les modèles théoriques proposés par Kolb et Artaud furent formulés pour décrire l'apprentissage du savoir tel qu'il se produit dans la salle de classe; ni l'une ni l'autre de ces deux théories ne peut élucider le rôle important de l'objet dans le processus de l'apprentissage muséal.

C'est pourquoi nous proposons un nouveau modèle mieux adapté aux spécificités de l'apprentissage dans le contexte du musée.

Quatre objectifs sont visés par la formulation de cette nouvelle conception de l'apprentissage. D'abord, nous voulons identifier les différents types d'apprentissage impliqués dans la compréhension esthétique. Ensuite, nous désirons déceler les différents savoirs compris dans ces apprentissages. De plus, nous cherchons à élucider les facteurs qui déterminent l'accès du regardeur à l'œuvre d'art et, enfin, nous voulons expliquer le mécanisme qui permet le développement des aptitudes pour la compréhension esthétique.



Le modèle de la compréhension esthétique résultant d'une expérience conjugée à un savoir propose que le processus menant à la réponse esthétique du regardeur consiste, surtout et avant tout, dans un cheminement d'apprentissage. De plus, le modèle CERECs propose deux étapes dans l'élaboration de la réponse esthétique. La première étape — la partie « A » du diagramme — décrit l'apprentissage par expérience qui a lieu lorsque le regardeur rencontre l'œuvre pour la première fois et tente de l'apprécier en n'ayant recours qu'à ses propres connaissances. La deuxième étape — la partie « B » du diagramme — représente l'apprentissage

théorique qui s'ensuit lorsque le regardeur confronte sa première compréhension de l'œuvre, résultat de l'apprentissage par expérience, avec un savoir savant, externe, portant sur l'œuvre.

Boucle de l'apprentissage par expérience

Deux types de savoirs sont à l'origine de l'apprentissage par expérience; *a)* le savoir médiateur, *b)* le savoir incarné. L'interaction de ces deux savoirs donne lieu à l'émergence d'un troisième savoir, un nouveau savoir au sujet de l'œuvre d'art : le savoir construit.

Le savoir médiateur

Il s'agit d'un savoir déjà acquis, de nature personnelle et subjective, auquel le regardeur fait référence lors d'une expérience esthétique. Ce savoir est basé sur l'expérience et l'apprentissage antérieurs et comprend l'ensemble des suppositions, des connaissances et des aptitudes du regardeur vis-à-vis de l'objet d'art. Ce savoir sert de médiateur entre le regardeur et l'œuvre; par l'entremise d'un savoir médiateur approprié, le regardeur trouve un point d'accès à l'œuvre. Ainsi, il peut commencer à élaborer une réponse esthétique face au contenu véhiculé par l'objet.

Le savoir incarné

Le savoir incarné est le savoir représenté sous la forme matérielle et sensible de l'œuvre d'art. Il s'agit plus particulièrement de l'ensemble des idées, des connaissances et des sentiments — le sujet, le style, la structure, le format, les matériaux, les procédés de fabrication — communiqué par l'artiste par l'entremise de son œuvre et de sa diffusion.

Le savoir construit

Le savoir construit est le produit d'un « dialogue » entre le savoir médiateur du regardeur et le savoir incarné dans l'œuvre. Ce nouveau savoir englobe la signification de l'œuvre établie par le regardeur grâce à son interaction avec elle lors de la boucle de l'apprentissage par expérience.

Boucle de l'apprentissage théorique : le savoir construit

Il s'agit toujours du savoir construit élaboré par le regardeur lors de la première phase de l'apprentissage. Dans son état achevé, le savoir construit est en quelque sorte une représentation mentale que le regardeur se fait de l'œuvre et elle renferme tous les éléments constituants de l'interprétation personnelle du regardeur à son sujet. Cette représentation joue donc le rôle de référence dans la deuxième partie de l'apprentissage, alors que le regardeur confronte son interprétation personnelle de l'objet d'art à celles des spécialistes du monde des beaux-arts.

Le savoir théorique

Le savoir théorique existe de façon indépendante de l'œuvre même s'il s'y réfère. Ce savoir est le produit du travail intellectuel des professionnels œuvrant au sein des milieux artistiques et muséaux : les muséologues, les critiques d'art, les conservateurs, les éducateurs de musées, et les historiens de l'art. Le savoir théorique existe donc surtout sous la forme de textes et il a une structure disciplinaire; c'est-à-dire qu'il est logique, unifié, articulé et répond à des normes professionnelles établies. Dans les salles d'exposition ou publiques du musée, le savoir théorique est mis à la disposition des visiteurs sous diverses formes : étiquettes allongées, publications variées, panneaux d'introduction, documents audiovisuels sur CD-Rom, causeries, visites guidées et conférences.

Le savoir reconstruit

L'interaction du savoir construit et du savoir théorique lors de la deuxième phase de l'apprentissage — la boucle de l'apprentissage théorique — donne lieu à l'élaboration par le regardeur d'un nouveau savoir au sujet de l'œuvre. Ce savoir correspond à la notion du « savoir intégré » tel que présenté dans la théorie de Gérard Artaud (1989). Le savoir reconstruit est le fruit d'une confrontation entre la conception subjective de l'œuvre établie par le regardeur lors de la

première phase de la compréhension esthétique et la conception externe et objective de l'œuvre véhiculée par le savoir théorique. Il résulte de cette confrontation une nouvelle et une meilleure compréhension de l'œuvre. La démarche de reconstruction du savoir est, comme le dit si bien Gérard Artaud, « par le fait même, passage d'une première symbolisation à une symbolisation plus élaborée, explicitation du contenu des intuitions initiales, reformulation des questions sous un angle nouveau, mise à jour des implications de ce nouveau savoir dans la vie et dans l'action » (1989, p. 141).

Le développement esthétique

La démarche d'apprentissage proposée par le modèle CERECES peut favoriser le développement des habiletés pour la compréhension esthétique, parce que l'intégration répétée des savoirs dans la deuxième étape du modèle devrait donner lieu à des changements permanents dans le contenu du savoir médiateur des apprenants. Ce sont justement les différences à l'égard des savoirs médiateurs qui distinguent les regardeurs novices des regardeurs experts. Grâce à leurs expériences plus nombreuses et leurs connaissances plus élaborées, les regardeurs experts disposent de savoirs médiateurs plus flexibles, mieux adaptés et plus capables de répondre à la grande variété de défis esthétiques qui peuvent se présenter aux visiteurs de musées.

En terminant, nous voulons préciser que le modèle CERECES s'appuie sur les données recueillies lors de l'étude que nous avons effectuée pour notre thèse de doctorat. Étant donné le nombre limité de sujets qui ont participé à cette étude, il est nécessaire de confirmer la validité de ce modèle par la collecte de données supplémentaires. Il s'agit donc de la prochaine étape dans le développement du modèle CERECES.

NOTES

1. Dans ce texte, la forme masculine est employée dans son sens générique et désigne aussi bien le féminin que le masculin.
2. Quelques passages dans ce texte sont repris d'un article publié antérieurement dans la *Revue canadienne d'éducation artistique* [1992, 18 (2), 100-113]. Ces passages sont utilisés ici avec la permission des rédacteurs de cette revue.

RÉFÉRENCES

- ARTAUD, G. (1989). *L'Intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- CODD, J. A. (1982). Interpretive Cognition and the Education of Artistic Appreciation. *Journal of Aesthetic Education*, 16 (3), 15-33.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., et ROBINSON, R. E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*, Malibu : The J. Paul Getty Trust.
- FELDMAN, E. B. (1970). *Becoming Human Through Art*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc.
- HORNER, S. (1988). 2C & Not 2B; That is Not a Question, manuscrit inédit, Montréal : Université Concordia.
- HOUSEN, A. (1983). *The Eye of the Beholder Measuring Aesthetic Development*, thèse de doctorat, Boston : Harvard Graduate School of Education.
- KOLB, D., et FRY, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning, dans M. T. Keeton et P. J. Tate (dir.), *Learning by Experience: What, Why, How*, San Francisco : Jossey-Bass.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- LACHAPELLE, R. (1990). *Aesthetic Response and Post-Viewing Experience: A Process Study*. mémoire de maîtrise. Montréal : Université Concordia.
- LACHAPELLE, R. (1991). « Aesthetic Development Theory and Strategies for Teaching Contemporary Art to Adults », *Canadian Review of Art Education*, 18 (2), 100-113.
- LACHAPELLE, R. (1992). « La contemplation de l'œuvre d'art en tant qu'apprentissage : fondements théoriques et applications pratiques », *Canadian Review of Art Education*, 19 (2), 114-129.
- LACHAPELLE, R. (1994). *Aesthetic Understanding as Informed Experience: Ten Informant-Made Videographic Accounts About the Process of Aesthetic Learning*, thèse de doctorat, Montréal : Université Concordia.
- MELAMED, L. (1985). « Experiential Learning for Adults », dans T. Hussen et N. Postlethwaite, (dir.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, vol 3, New York : Pergamon Press, 1797-1800.
- PARSONS, Michael (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, New York : Cambridge University Press.
- SUGARMAN, L. (1985). « The Experiential Learning Model ». *Journal of Counseling and Development*. 264-268.
- ZUSNE, L. (1986). Cognitions in consonance. *Perceptual and Motor Skills*. 62, 531-539.