

La contemplation de l'oeuvre d'art en tant qu'apprentissage : fondements théoriques et applications pratiques¹

Richard Lachapelle

Chaque personne qui regarde une oeuvre d'art apporte à ses contemplations tout un bagage de connaissances et d'expectatives fondées sur son expérience antérieure. Si, pour le regardeur novice, les premières expériences avec l'art contemporain sont souvent difficiles et mêlés d'angoisse, c'est sans doute à cause d'un manque de correspondance entre ses attentes préalables et ses perceptions immédiates de l'oeuvre qui se trouve devant lui. Cet écart important est signe d'une lacune dans les habiletés du regardeur et met en évidence son besoin de formation.

Dans le texte qui suit, je compare deux approches théoriques en vue d'explicitier la démarche d'apprentissage qui sous-tend tout acte de contemplation de l'oeuvre d'art. Dans un premier temps, je présente le modèle proposé par Gérard Artaud (1989) pour expliquer le processus d'apprentissage chez l'apprenant adulte. Cette approche a l'avantage de tenir compte de l'expérience antérieure de l'adulte et se penche donc sur le problème soulevé par les attentes de l'apprenant. Ensuite, dans le but de démontrer la pertinence de la démarche d'apprentissage proposée par cette première théorie, j'en fait la démonstration plus loin dans ce texte. Ce témoignage se poursuit jusqu'à la toute fin de l'article car la présente rédaction est le résultat d'un travail élaboré en suivant cette démarche. Dans un deuxième temps et toujours dans le cadre de la démonstration énoncée ci-dessus, je présente le modèle explicatif de la contemplation de l'oeuvre d'art proposé par Mihaly Csikszentmihalyi et Rick E. Robinson en 1990. Cette théorie identifie et explique l'apport de chacune des trois composantes de la contemplation esthétique — l'artiste, le regardeur et l'oeuvre d'art. Dans un troisième temps, par une analyse comparative des correspondances entre les deux approches théoriques déjà présentées, j'avance la conclusion que le processus de la contemplation d'un objet d'art est effectivement un processus d'apprentissage. Finalement, dans un quatrième temps, les composantes d'un cours d'appréciation de l'art contemporain sont identifiées à la lumière des résultats de la réflexion soutenue par le texte.

La recréation du savoir²

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 d'une certaine façon les matières premières de l'apprentissage.

Le savoir d'expérience est «porteur de toute une série de représentations qui se sont élaborées en lui [l'apprenant] à partir de son interaction avec la réalité et des modèles de la culture ambiante qui ont informé sa manière de voir et de comprendre» (Artaud, 1989, p. 122). Ce savoir est fragmentaire et demeure inorganisé. C'est justement à cause de ces lacunes du savoir d'expérience que l'apprentissage ne pourra jamais se limiter à une simple exploration du savoir d'expérience de l'apprenant sur un sujet donné.

La mise à jour du savoir d'expérience de l'apprenant, par ses opérations de dépouillement et d'organisation n'est pas suffisante en soi pour assurer un changement dans les schèmes de la pensée. Ces activités ne conduisent pas à un renouvellement automatique du savoir. Au contraire, dresser l'inventaire du savoir d'expérience soulève souvent de nombreuses questions qui, étant donné les limites du savoir personnel, demeurent sans réponse. L'apprenant prend alors conscience de la nécessité de chercher ailleurs ces réponses, de se tourner vers un savoir plus perfectionné qui permet l'exploration du problème sous un angle différent et d'un point de vue plus objectif. Pour que la «recréation du savoir», l'objectif visé par cette conception de l'apprentissage, puisse s'opérer, il sera nécessaire de confronter le savoir d'expérience inventorié par l'étudiant à un savoir théorique sur le même sujet (Artaud, 1985, p. 26).

C'est donc 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. Mais qu'elles sont les spécificités de cet autre savoir, le savoir théorique, et en quoi se distingue-t-il du savoir d'expérience?

Contrairement au savoir d'expérience, le savoir théorique est un savoir «élaboré par un autre» et qui vient donc de l'extérieur. Il est logique, unifié, bien articulé et il a une structure à caractère plutôt scientifique. «Il aide l'apprenant à prendre du recul par rapport à son expérience en lui proposant une vision panoramique de la réalité» (Artaud, 1989, p. 128).

Dans la méthodologie 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. La démarche d'intégration est « 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» (Artaud, 1989, p. 141).

Démonstration de l'utilisation du modèle de la recréation du savoir

Ayant présenté de façon sommaire le modèle de l'apprentissage prôné par Gérard Artaud, il est opportun maintenant de partager avec le lecteur une démonstration de l'application de cette méthodologie à des fins de recherche. Certains seront surpris peut-être de constater que le projet de recherche, qui a mené à la rédaction de ce texte, a été élaboré en suivant la démarche d'apprentissage dont il est question ici.

Pour ce faire, j'ai d'abord identifié une question de recherche : le problème présenté dans l'introduction de ce texte. Ensuite, pour y remédier, je me suis donné un objectif : c'est-à-dire l'élaboration d'un cours pour enseigner l'art contemporain aux adultes.

Dans la section suivante, je vous fais part des résultats de mon travail et du cheminement emprunté pour y arriver. Fidèle au modèle de l'apprentissage présenté ci-dessus, je vous communique d'abord les résultats de la mise à jour de mon savoir d'expérience sur l'appréciation de l'art. Je vous présente ensuite les concepts principaux du savoir théorique qui a permis de le situer et de l'évaluer. Finalement, sous forme d'une ébauche de syllabus de cours, je mets en évidence le savoir intégré issu de l'interaction des deux savoirs d'origine.

Inventaire du savoir d'expérience

Dans le texte qui suit, je fais état de mon propre savoir d'expérience dans le domaine de l'appréciation de l'art en formulant neuf constatations qui résument bien mon expérience en tant que regardeur et contemplateur d'oeuvres d'art contemporain.

Première constatation

Peu importe que l'objet à contempler soit une oeuvre d'art de valeur historique ou une réalisation contemporaine, je constate que, pour moi, comprendre une oeuvre d'art n'est jamais une expérience instantanée. Mon appréciation d'une oeuvre se construit au fur et à mesure que mon expérience avec cette oeuvre se déploie dans le temps : c'est-à-dire dans les heures, les jours et les semaines qui suivent le premier contact avec l'objet. Mon appréciation d'une oeuvre s'amplifie au fur et à mesure que j'investis de mon temps et de mon énergie à comprendre l'oeuvre en question. Plus je fais d'efforts, plus cela me rapporte ! Plus j'y pense, plus j'en parle aux autres et plus je me renseigne au sujet de l'oeuvre, plus j'ai de chances de mieux la comprendre !

Deuxième constatation

Quoique j'aime bien visiter les musées avec mes amis et discuter avec eux des oeuvres qu'on y trouve, je constate que je ne peux vraiment apprécier une oeuvre que si je prends le temps de la regarder avant d'en discuter avec les autres. C'est comme pour la musique : je ne peux discuter d'une pièce que si je l'ai entendue, de préférence, du début jusqu'à la fin. Or, pour moi, l'activité de regarder un tableau est une expérience qui se déploie graduellement dans le temps, tout comme une pièce musicale. Je dois consacrer à cette première étape du processus d'appréciation le temps nécessaire à sa résolution. De plus, je me rends compte que l'appréciation d'une oeuvre commence d'abord par une contemplation privée de l'oeuvre, mais que la compréhension qui résulte de cette démarche est grandement enrichie par les échanges dans lesquels je m'engage par la suite avec les autres.

Troisième constatation

La meilleure analogie que je puisse trouver pour expliquer ce qui se passe en moi quand je regarde un tableau ou une sculpture va comme suit : le processus qui mène à la compréhension esthétique d'une oeuvre visuelle se déroule comme s'il s'agissait d'un dialogue entre deux interlocuteurs, l'oeuvre et moi-même. Cette constatation

implique que le sens que je me fais de l'oeuvre ne se situe pas dans l'oeuvre elle-même, mais plutôt dans le produit de mon dialogue avec elle. De fait, ce produit est une *re-création de l'oeuvre* qui a son identité distincte de l'objet même si elle en est en partie dépendante.

Quatrième constatation

Pour moi, les oeuvres les plus intéressantes sont celles qui présentent plusieurs possibilités de lecture. Chacune de ces possibilités de lecture est parallèle et complémentaire aux autres et vient approfondir ma compréhension de l'oeuvre. De plus, la découverte d'une nouvelle interprétation ne nie pas l'existence ou le bien-fondé des autres. Souvent, ce sont mes amis qui, grâce à nos entretiens au sujet d'une oeuvre, me font découvrir de nouvelles possibilités de lectures. Voilà, à mon sens, la vraie raison pour visiter les musées accompagné de ses amis!

Cinquième constatation

Dans le choix d'une approche pour aborder chaque nouvelle oeuvre d'art, je me laisse guider plutôt par les caractéristiques de l'oeuvre à connaître. En d'autres mots, j'adapte la méthode par laquelle je cherche à comprendre un objet par rapport aux indices présents dans l'oeuvre elle-même. Ainsi, dans un cas, il se peut que ma compréhension se construise surtout à partir des sentiments que j'éprouve en regardant l'oeuvre, tandis que, dans un autre cas, mon interprétation se fonde sur la discrimination perceptive de certains éléments formels comme la couleur, les lignes et les formes.

Sixième constatation

Lorsque je tente de comprendre une oeuvre, je m'engage dans un processus de découverte qui comporte plusieurs étapes. Je constate que chacune de ces étapes consiste en une façon différente d'appréhender la signification de l'oeuvre. Au début, c'est peut-être au moyen de l'appréciation formelle que je tenterai de la comprendre. Ainsi ma recherche sera axée sur les rapports entre les formes, les volumes, les couleurs et les textures de l'oeuvre. À d'autres moments, mes efforts tendent plutôt vers une appréciation émotive de l'oeuvre ou, même encore, une appréciation conceptuelle par laquelle j'essaie de dépister les idées présentées dans l'objet. Parfois même, afin d'arriver à mieux comprendre, ou pour le simple plaisir de la chose, j'aime bien revenir à plusieurs reprises regarder cette même oeuvre. Ainsi, il se peut que je l'aborde d'une certaine façon à la première visite et de d'autres façons lors des visites subséquentes. Ainsi faisant, j'arrive à construire une

compréhension de l'oeuvre qui est à la fois plus complexe et plus complète.

Septième constatation

Pour moi, les oeuvres les plus enrichissantes sont celles qui présentent un certain défi. Je prends plaisir à relever ces défis; c'est la source de la jouissance que j'associe à la contemplation esthétique. Même si une oeuvre présente un sujet morbide, comme par exemple le désespoir ou la mort, je peux quand même tirer satisfaction de la qualité de mon interaction avec l'objet en dépit de son sujet plutôt troublant.

Huitième constatation

Quand je regarde une oeuvre d'art, je fais appel à une forme de pensée qui est différente de ma façon habituelle de réfléchir. Au lieu de décomposer l'oeuvre pour y dépister les différences et les variations entre ses éléments, je cherche à la synthétiser en identifiant les similitudes entre ses composantes et les liens qui les réunissent. En d'autres mots, au lieu de m'adonner tout simplement à l'analyse de l'oeuvre, je m'engage dans un exercice de synthèse et de pensée analogique. Par des jeux d'association et par des exercices d'imagination, j'arrive à formuler une ou plusieurs hypothèses qui symbolisent l'oeuvre, tout en expliquant le lien de parenté entre les éléments divers et tout en proposant des explications de sa signification qui me satisfont!

Neuvième constatation

Pour moi, toute expérience esthétique valable commence d'abord par une confrontation personnelle avec l'oeuvre ce qui m'incite à mieux la découvrir et à mieux la comprendre. Cette étape est essentielle. C'est seulement lorsque j'ai épuisé toutes les possibilités dans ce sens que je peux ensuite passer à une étude académique de l'objet en question. En procédant de cette façon, l'étude théorique vient compléter et enrichir ma compréhension de l'oeuvre. Par contre, l'étude théorique ne pourra jamais remplacer mon contact personnel et direct avec l'objet d'art.

Voilà que prend fin la présentation des résultats de la mise à jour de mon savoir d'expérience sur l'art contemporain en tant que regardeur. Je vais vous faire part maintenant des résultats de la deuxième démarche dans ce travail : la confrontation du savoir d'expérience à un savoir théorique apparenté.

Confrontation du savoir d'expérience à un savoir théorique

Dans *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter* (1990), Mihaly Csikszentmihalyi et Rick E. Robinson communiquent les résultats d'une étude, effectuée entre 1985 et 1990, auprès d'un groupe de cinquante-deux professionnels en muséologie. Au lieu de sonder les habitudes des novices, ces deux chercheurs se donnent comme objectif d'étudier ce qui se passe chez un nombre d'experts lors de la contemplation esthétique, car ils veulent étudier le phénomène tel qu'il se produit dans sa condition optimale. Ils souhaitent ainsi pouvoir formuler un modèle explicatif de ce phénomène qui, en discernant sa structure idéale, facilitera entre autres l'apprentissage des amateurs néophytes. Ils décident donc de limiter la composition de leur groupe de sujets à des conservateurs, des éducateurs et des directeurs de collections (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. xv-xvi).

Suite à l'analyse de leurs données cueillies à l'aide d'entrevues et de questionnaires, Csikszentmihalyi et Robinson réussissent à identifier les quatre dimensions les plus importantes de l'expérience esthétique : les dimensions cognitive, communicative, perceptive et affective. Chacune de ces dimensions représente en quelque sorte un défi que l'oeuvre d'art lance à l'amateur qui, pour faciliter sa compréhension des oeuvres d'art, devra continuellement perfectionner ses compétences dans chacun de ces quatre aspects essentiels de la contemplation artistique. On entend par la dimension cognitive de la contemplation esthétique toutes les facettes de la démarche intellectuelle par laquelle l'amateur d'art cherche à résoudre le problème de compréhension posé par l'oeuvre. La dimension communicative de la contemplation se distingue par ses deux modes principaux de communication par l'entremise de l'oeuvre d'art : la communication entre époques ou entre cultures et la communication inter-personnelle entre deux sujets, l'artiste et le regardeur. La dimension perceptive de la contemplation se rapporte à l'aspect physique d'une oeuvre visuelle et à la façon qu'on arrive à cerner sa présence matérielle au moyen de nos sens. Pour sa part, la dimension affective de l'expérience esthétique comprend aussi bien des émotions perçues comme positives, telles que la joie et l'inspiration, que des émotions perçues comme négatives, telles que la colère et la frustration. Pour plusieurs des participants dans cette étude, la réaction affective initiale est un facteur de déclenchement qui a comme rôle d'engager le spectateur dans un processus de découverte de l'oeuvre (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 95).

Modèle de la contemplation esthétique par interaction

Les recherches de Csikszentmihalyi et Robinson confirment que la structure de la contemplation esthétique est essentiellement semblable pour tous, même si les contenus de l'activité diffèrent selon les habiletés des regardeurs et selon la nature des défis qu'ils désirent relever (Csikszentmihalyi & 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 de l'amateur d'art, qui peuvent être plus ou moins développées d'une personne à l'autre selon ses antécédents, est ce premier facteur. À cette première composante vient s'ajouter l'oeuvre d'art qui par ses particularités lance un défi à l'amateur 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 imbus dans l'oeuvre par l'artiste au moment de sa production, et imprégnés aussi dans l'objet par l'action indirecte de certains facteurs socio-culturels reçus et retransmis de façon consciente ou inconsciente par l'artiste.

L'interaction entre les trois composantes du modèle de la contemplation esthétique proposé par Csikszentmihalyi et Robinson s'explique de la façon suivante. D'abord pour faciliter la compréhension du modèle, il s'agit de s'imaginer une représentation graphique³ composée d'un carré sur lequel sont superposés deux ovales intersectés. Le carré représente l'oeuvre d'art dans la totalité de toutes ses interprétations possibles mêmes celles qui, quoique maintenant accessibles au regardeur, transcendent les intentions de l'artiste et les conventions de son époque. L'ovale inférieur symbolise l'apport de l'artiste qui a créé l'oeuvre toujours selon les quatre dimensions de l'expérience esthétique identifiées par nos deux chercheurs. On peut même visualiser cet ovale comme étant divisé sur la longueur en quatre parties qui désignent justement ces dimensions. Finalement, le regardeur est représenté par l'ovale supérieur intersecté à l'ovale inférieur et qui comprend lui aussi les mêmes divisions pour symboliser les quatre aspects de la contemplation esthétique. Le degré de superposition entre les deux ovales et le carré indique la nature et la qualité de la contemplation, c'est-à-dire jusqu'à quel point il y a correspondance entre les habiletés du regardeur, la contribution de l'artiste et la totalité des informations renfermées dans l'oeuvre (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 133-134).

Voici que se termine cette section du texte consacrée à la démonstration de l'apprentissage par la recreation du savoir tel que proposé par Gérard Artaud. Dans les paragraphes qui suivent il sera question

d'énoncer le savoir intégré engendré par l'interaction du savoir d'expérience et du savoir théorique résumés dans les pages précédentes.

Émergence d'un savoir intégré

L'exploration d'une théorie comme celle avancée par Csikszentmihalyi et Robinson permet entre autres de vérifier le bien fondé des constatations formulées lors de la mise à jour du savoir d'expérience dans la première étape de l'apprentissage.

Plusieurs des constatations que je vous ai déjà communiquées sont effectivement confirmées par les données publiées par ces deux chercheurs. La première et la deuxième constatation — «comprendre une oeuvre d'art n'est jamais une expérience instantanée» et «je ne peux vraiment apprécier une oeuvre que si je prends le temps de la regarder avant d'en discuter avec les autres» — sont validées par plusieurs des commentaires faits par les sujets lors des entrevues et résumés par la suite par les enquêteurs. En voici des exemples :

If you just walk by a painting, you're not going to get anything out of it, anything at all, seeing takes time [commentaire d'un sujet].

Truly seeing art, as opposed to merely viewing it, is for most respondents a solitary activity ... it's private, it's quiet ... it's never happened in a crowded room [commentaire d'un sujet]

(Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 144).

La troisième constatation — «le processus, qui mène à la compréhension esthétique d'une oeuvre visuelle, se déroule comme s'il s'agissait d'un dialogue entre deux interlocuteurs: l'oeuvre et moi-même» — est en partie corroborée par le modèle de l'expérience esthétique par interaction présenté ci-dessus. Par contre ma constatation, telle que formulée, est déficiente dans la mesure où je confonds l'oeuvre d'art avec l'apport de l'artiste. Dans le paradigme de Csikszentmihalyi et Robinson cette distinction est claire : l'oeuvre d'art conserve son autonomie comme objet distinct qui transcende les intentions imbues dans l'oeuvre par son créateur.

«Les oeuvres les plus intéressantes sont celles qui présentent plusieurs possibilités de lecture» est une constatation, la quatrième, qui est confirmée par Csikszentmihalyi et Robinson lors de leur présentation portant sur la dimension cognitive de la contemplation esthétique.

La cinquième et la sixième constatation — «je me laisse guider plutôt par les caractéristiques de l'oeuvre à connaître» et «lorsque je tente de comprendre une oeuvre, je m'engage dans un processus de découverte qui comporte plusieurs étapes et je constate que chacune de ces étapes consiste en une façon différente d'appréhender la signification de l'oeuvre» — sont légitimées par l'identification lors de cette

étude de quatre différentes dimensions présentes dans la contemplation esthétique. «The question was whether these approaches are mutually exclusive, or whether they are all involved to a greater or lesser degree in every encounter with works of art. The questionnaire results suggest the latter alternative» (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 90).

Dans la septième constatation j'ai exprimé que «pour moi, les oeuvres les plus enrichissantes sont celles qui présentent un certain défi». Or selon Csikszentmihalyi et Robinson, «the skills of the viewer and the challenges provided by the work are potentially complementary. If the two are mismatched, they provide the impetus to revise or expand some aspect of the configuration of skills of the viewer, who can then return to the work with, as one curator put it "new eyes." The two spheres will now share more common ground, and as a consequence, the work will offer new challenges» (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 136).

Enfin dans la neuvième constatation j'avance l'idée que «l'étude théorique vient compléter et enrichir ma compréhension de l'oeuvre». Cette notion est appuyée par les résultats de l'étude : «Our studies show that while art historical knowledge may not increase the delight first experienced in encountering the object, it does provide layers of meaning that increase the challenge for the viewers and hence may make the experience more complex and enduring» (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 129).

Cette revue de l'inventaire de mon savoir d'expérience s'avère intéressante car elle me permet de juger de l'exactitude de ces acquis personnels. Mais, il est clair que l'objectif visé par la confrontation d'un savoir d'expérience avec un savoir théorique n'est pas d'en faire la correction en notant ce qui correspond et ce qui ne correspond pas entre les deux savoirs. Il ne s'agit là que d'un point accessoire dans la construction d'un savoir nouveau : le savoir intégré. Artaud utilise le mot «intégration» pour désigner cette dernière étape dans la recreation du savoir parce qu'il «signifie précisément que ce nouveau savoir ne peut prendre forme qu'en s'intégrant à la structure de la personnalité et en la modifiant». Le regard de l'apprenant sur son monde ainsi que sa compréhension de ce monde sont transformées. L'apprenant vient d'acquérir un nouveau savoir-faire (Artaud, 1989, p. 141).

Dans mon cas, un nouveau «savoir-faire» a vu le jour au moment où par intuition j'ai soudainement compris qu'il y a avait une certaine correspondance entre ces deux modèles avec lesquels je jonglais depuis quelques mois : celui d'Artaud portant sur la structure de l'apprentissage et celui de Csikszentmihalyi et Robinson au sujet de la structure de l'expérience esthétique.

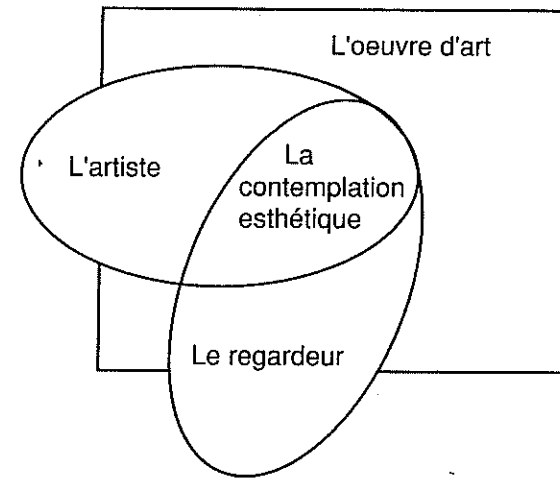
Dans la mesure où on accepte la prémisse que la contemplation esthétique peut-être un acte d'apprentissage, il y a possibilité de concordance entre les deux paradigmes, même s'il ne faut pas complètement confondre ces deux modèles car ils ont chacun leurs spécificités. D'ailleurs nous avons vu dans une partie précédente du texte que les regardeurs perfectionnent continuellement leurs habiletés pour être en mesure de répondre aux défis que présente une oeuvre. Nous avons constaté également que ce processus de croissance est engendré d'abord par une correspondance nécessaire entre les habiletés existantes du regardeur et quelques caractéristiques de l'oeuvre; Il est soutenu ensuite par les multiples défis et énigmes résiduels toujours renfermés dans cette même oeuvre. Or dans ce processus c'est le regardeur qui change, qui grandit, qui apprend, tandis que l'oeuvre demeure forcément la même.

Ces arguments appuient l'hypothèse déjà énoncée : le processus de la contemplation d'un objet d'art est effectivement un processus d'apprentissage.

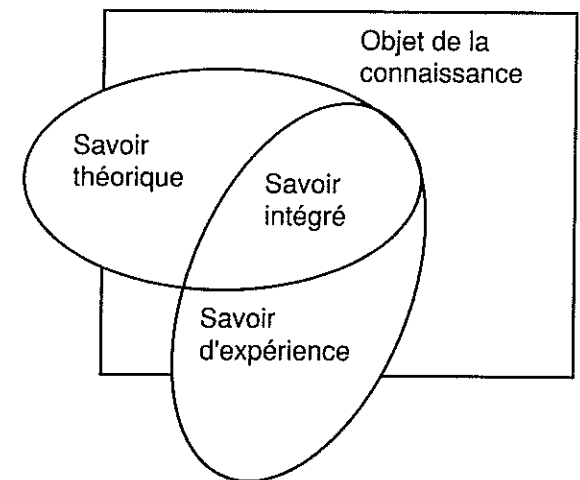
Mais est-ce la seule ressemblance entre les deux modèles pris en considération ici? Tout comme l'oeuvre d'art est l'objet de la connaissance dans la contemplation esthétique d'après le modèle de Csikszentmihalyi et Robinson, la matière à transmettre est l'objet de la connaissance dans l'apprentissage selon le modèle proposé par Artaud (voir figure 1). Ensuite, il y a un rapport certain entre l'ensemble des habiletés et antécédents du regardeur dans le cas de la contemplation esthétique et le savoir d'expérience de l'apprenant dans le cas de l'apprentissage par la récréation du savoir. Finalement, le rôle accordé aux contributions informatives de l'artiste et de son milieu socio-culturel dans le modèle de Csikszentmihalyi et Robinson ne ressemble-t-il pas au rôle accordé par Artaud au savoir théorique dans sa méthodologie de l'apprentissage? Effectivement, il y a une grande affinité entre ces deux modèles théoriques. La concordance de ces deux théories confirme le potentiel du modèle de la récréation du savoir comme méthodologie pour enseigner aux adultes la mise en application des principes du modèle de la contemplation esthétique par interaction.

Composantes d'un cours d'appréciation de l'art contemporain

Muni d'une méthodologie particulièrement féconde pour l'enseignement de l'appréciation de l'art, il est maintenant possible de tracer les grandes lignes d'un cours pour adultes.



La contemplation esthétique par interaction
(Csikszentmihalyi & Robinson)



La récréation du savoir
(Artaud)

Figure 1. Comparaison des similitudes entre le modèle de la contemplation esthétique par interaction et le modèle de la récréation du savoir (Diagramme inspiré par Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, p. 134).

Par contre, avant de spécifier le contenu de ce cours, il importe de se rappeler comment la méthodologie proposée par Gérard Artaud informe ce plan d'interventions éducatives. Il est proposé que toute activité dans le cadre de ce projet se déroule en suivant les trois étapes du modèle de la recréation du savoir : mise à jour du savoir d'expérience, confrontation d'un savoir théorique et intégration du savoir.

Au début du cours l'éducateur invite donc l'apprenant à faire d'abord la mise à jour de son savoir d'expérience en considérant ses attentes par rapport à la nature même de la contemplation esthétique. Ensuite, tout au long du cours, l'apprenant fait le tri entre ses diverses idées à ce sujet : il confirme les constatations qui s'avèrent utiles et rejette les propos que maintenant il juge erronés. Par exemple, le participant choisira sans doute de conserver l'idée que «l'oeuvre d'art est une forme de communication» mais rejettera probablement la notion que «l'oeuvre d'art représente fidèlement la réalité». Cette opération devient possible et même nécessaire parce que l'apprenant confronte son propre savoir d'expérience au sujet de la nature de la contemplation esthétique à celui des autres et à ses nouvelles expériences vécues tout au long du cours. De plus, il le confronte à des théories présentées par l'éducateur qui notamment abordera avec ses étudiants le modèle de la contemplation esthétique par interaction (Csikszentmihalyi & Robison, 1990) et aussi le modèle de la recréation du savoir (Artaud, 1989). La confrontation de cette information scientifique est une composante essentielle du cours. C'est grâce à ce moyen que le participant prend conscience de la façon par laquelle il accède à la compréhension d'une oeuvre d'art et il prend aussi connaissance des moyens dont il dispose pour y arriver. Ayant pris conscience des enjeux de ce processus, l'apprenant constate aussi que le savoir n'est jamais un acquis arrêté et qu'il est toujours à parfaire et à refaire. Par contre, parce qu'il maîtrise maintenant les outils nécessaires, cette tâche paraît moins ardue et il peut éventuellement la poursuivre de façon autonome.

L'inventaire du savoir d'expérience doit aussi se répéter et se compléter tout au long du cours à chaque fois que l'apprenant regarde une oeuvre. Désormais, il la contemple et tente d'abord de la comprendre de son mieux en n'ayant recours qu'à son savoir personnel. C'est la première étape dans la démarche que je propose ici — une démarche à suivre pour regarder et comprendre l'oeuvre d'art — qui est basée sur l'intégration des deux modèles déjà présentés. Ensuite, à la deuxième étape, l'apprenant confronte son savoir d'expérience dans chaque cas spécifique au savoir théorique sur l'oeuvre qui est mis à sa disposition par le musée sous forme de textes de présentation, de dossiers d'artistes et de publications. Ayant opéré de cette façon une rupture avec son

savoir d'expérience, point de départ de son exploration de l'oeuvre, l'apprenant retourne une deuxième fois à l'objet pour refaire sa connaissance à la lumière des nouvelles expériences acquises par son excursion dans le savoir théorique. Grâce à ce mouvement de retour, dernière étape dans la démarche proposée, il émerge une nouvelle appréciation de l'oeuvre sans doute plus complète que celle du point de départ.

En résumé, la recréation du savoir s'opère tout au long du cours à deux niveaux différents. D'abord, elle a lieu au niveau de la prise de conscience du processus qui conduit à l'appréciation de l'oeuvre d'art; cette mise en application du modèle commence dès le début du cours et se poursuit le cours durant. Ensuite, à chaque fois que le participant cherche à comprendre une oeuvre d'art, il applique la méthodologie de la recréation du savoir telle que je l'ai présentée ci-dessus.

L'éducateur dispose d'un nombre de stratégies et d'outils pour aider l'apprenant à rencontrer les objectifs du cours. Je propose ainsi des exercices, comme des discussions de groupes, pour faciliter la mise à jour du savoir d'expérience et pour développer les habiletés des apprenants. Je propose également des activités de description, de perception, d'association d'idées, de mise en contraste, de formulation d'analogies et de métaphores. Ensemble, ces activités cherchent à développer la pensée analogique qui, en complément de la pensée logique, soutient l'expérience esthétique. De fait, à l'instar du concept de la «reviviscence» tel que proposé par Erikson (1972), il s'agit en quelque sorte de faire renaître chez l'adulte des formes de pensée déjà existantes mais occultées lors de l'apprentissage traditionnel : la pensée sensori-motrice et la pensée symbolique (Piaget, 1947).

De toute évidence, ces deux formes de pensées sont étroitement reliées aux quatre dimensions de l'expérience esthétique identifiées par Csikszentmihalyi et Robison. Le cours proposé doit comprendre bien sûr des leçons sur chacune de ces quatre dimensions.

En se penchant sur la dimension affective de l'expérience esthétique, un des buts sera d'aider l'apprenant à prendre conscience de la dimension humaine des oeuvres d'art. Par contre, l'objectif principal dans ce cas sera de comprendre cette première réaction face à l'oeuvre dont le rôle est de retenir l'attention du regardeur afin de l'engager dans une aventure esthétique. De plus, il faudra souligner que cette aventure ne s'arrête pas là mais se poursuit au delà de cette première dimension pour s'étendre et s'amplifier grâce aux trois autres dimensions.

Une étude approfondie des éléments formels des arts plastiques (comme les formes, la couleur, les volumes et les textures) et de l'interaction de ces éléments aide à développer les aptitudes des

apprenants au discernement des caractéristiques visuelles de l'oeuvre. Ces habiletés, reliées à la dimension perceptive de l'appréciation, ont un rôle important à jouer lors de la mise à jour du savoir d'expérience dans la première étape de la démarche proposée.

En enseignant la dimension communicative des oeuvres, l'éducateur cherche à développer chez l'apprenant une sensibilité aux messages que l'oeuvre d'art véhicule sur d'autres cultures, d'autres époques et même sur certains groupes sous-culturels ou minoritaires. La «décentration sociale», définie par Flavell (1968) comme étant cette capacité pour «adopter temporairement le point de vue d'autrui», sera la cible visée par cette partie du cours (Flavell, 1968, tel que cité par Artaud, 1989, p. 139).

Finalement, la partie du cours consacrée à la dimension cognitive de l'expérience esthétique cherche à initier chez le participant le goût du furetage nécessaire à l'élucidation des énigmes renfermées dans la plupart des oeuvres d'art. Les apprenants sont désormais initiés à deux champs disciplinaires, l'histoire de l'art et la théorie de l'art, dans le but de susciter chez eux la conscience du rôle d'encadrement de ces deux disciplines dans le travail des artistes et dans la présentation des oeuvres au sein du musée. De plus, il faut que les apprenants sachent où et comment dénicher l'information théorique nécessaire à la confrontation de leur savoir d'expérience.

Voilà les composantes principales et essentielles d'un cours de formation pour adultes en appréciation de l'art contemporain. Nous avons vu comment le modèle théorique de l'appréciation esthétique par interaction (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990) s'apparente au modèle de la récréation du savoir proposé par Artaud (1989). Nous avons vu également que cette correspondance fait en sorte que la deuxième théorie devienne la méthode tout à fait désignée pour enseigner la première. En appliquant la méthodologie prônée par le modèle de la récréation du savoir pour préparer et rédiger ce texte, j'ai démontré également la pertinence de ce modèle pour la recherche et l'enseignement de l'appréciation esthétique. Il ne reste maintenant qu'à mettre ces idées à l'épreuve par une application pratique de cette nouvelle conception de l'enseignement de l'art contemporain.

Notes

1. Dans ce texte, la forme masculine est employée dans son sens générique et désigne aussi bien le féminin que le masculin.
2. Gérard Artaud (1985). *La re-création du savoir*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
3. Pour comprendre plus facilement cette partie du texte, on peut se référer au premier diagramme de la Figure 1, côté gauche.

Références bibliographiques

- Artaud, G. (1985). *La re-création du savoir*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- . *L'intervention éducative*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & R. E. Robinson (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu: The J. Paul Getty Trust.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.