

L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE À L'ÉCOLE : POINTS DE VUE D'ARTISTES

Myriam Lemonchois
Université de Montréal

Selon Dewey (2010), l'expérience esthétique est l'expression et l'organisation de nos désirs en fonction de buts et de fins désirables. Qu'en est-il de cette expérience à l'école durant les activités artistiques ? Notre recherche financée par le Conseil des arts de Montréal et la Conférence régionale des élus de Montréal avait pour objectif d'étudier les projets *Libre comme l'art* dans les écoles de Montréal. L'article présente des résultats partiels : ce que les artistes pensent de l'expérience esthétique lors des projets. La collecte de données s'est déroulée par observations et par entretiens. Si la participation d'élèves à un projet artistique semble être un élément clef des projets artistiques (Lacroix et Mouraux, 2003), elle n'est pas toujours clairement définie. C'est pourquoi l'analyse des données repose sur une définition de la participation en lien avec les spécificités de la création artistique : la participation des élèves au processus de création en termes de prise de décision pour ajuster les intentions artistiques.

Le projet de recherche

Pour que l'activité artistique ait lieu, l'artiste doit viser ou pressentir une intention de créer en fonction de contraintes (Dewey, 2010). Pour autant, le travail de création ne se limite pas à une résolution de problème : l'intention artistique se construit au cours de l'action dans une mise à l'épreuve accompagnée d'un « verdict sensible » (Ilhareguy, 2008). Mais si le créateur évalue son œuvre à partir de sa sensibilité, il doit aussi avoir en tête le regard d'autrui pour voir sa valeur reconnue comme objective (Heinich, 2005,). L'œuvre est le résultat d'un compromis entre un projet d'expression personnelle et les attentes d'un public.

Les projets *Libre comme l'art*, initiés et financés par Le Conseil des arts de Montréal, la Conférence des élus de Montréal et une École montréalaise pour tous, semblent être des lieux propices à l'étude de l'expérience esthétique

en milieu scolaire, car ils permettent à des artistes d'ajuster leurs intentions dans un verdict sensible auquel participent des élèves. En effet, ces projets invitent des artistes en processus de création à développer leur projet en résidence dans une école et en collaboration avec un lieu de diffusion professionnel, offrant ainsi aux jeunes une opportunité de participation à un projet de création. Dans la recherche, cinq artistes ont été interviewés : une réalisatrice vidéo, deux musiciens, une plasticienne et un chorégraphe. Ces artistes n'avaient pas tous la même expérience d'intervention dans des écoles : trois d'entre eux intervenaient pour la première fois, les deux autres non.

Face à l'expression « expérience esthétique », à la fois trop pleine et trop vide de sens, nous sommes partis de l'hypothèse que l'esthétique était le souci premier des artistes et que chacun pouvait en donner une définition particulière selon ses orientations artistiques, puisque les échelles de valeur artistique sont aujourd'hui hétérogènes (Heinich, 2005). Pour aborder cette question délicate en entretien avec les artistes, des préalables ont été posés : dire l'hypothèse de recherche, leur demander s'ils en avaient une bonne compréhension et si l'expérience esthétique a été au cœur de leur résidence dans l'école (tous ont répondu oui à cette question). Il a ensuite été possible de leur demander comment cette expérience s'est traduite dans leur intervention auprès des élèves.

Quelques résultats

Des entretiens avec les artistes, il ressort surtout des difficultés dues aux contraintes scolaires, pour réussir à faire partager cette expérience avec les élèves. Mais ils nous ont aussi parlé des solutions pour les surmonter. L'interprétation des résultats questionne la figure de l'artiste-pédagogue en milieu scolaire.

Difficultés rencontrées

Parmi les contraintes scolaires auxquelles les artistes ont dû se confronter pour partager avec les élèves une expérience esthétique, la

contrainte horaire est celle qui est le plus souvent revenue dans les entretiens. Il était difficile pour eux de transposer sur une période de cours (55 mn) leur travail de création qui est souvent sur des plages horaires plus longues. Mais cette contrainte horaire n'a pas été une entrave, ils l'ont souvent considérée comme une contrainte de création, le rôle de l'artiste étant toujours « de transcender les règles pour basculer vers autre chose » nous dit le chorégraphe.

En lien avec la contrainte horaire, on trouve une contrainte reliée à l'exigence de rentabilité de l'école : les enseignants doivent réussir à faire passer leur programme en un temps alloué. Mais les artistes ont aussi des exigences de rentabilité : finir une œuvre à temps; aussi ils se sont facilement pliés à cette exigence. Mais la tension entre les finalités de l'enseignant et les finalités de l'artiste peuvent être source de malentendus quant à la gestion du temps. Les enseignants avaient parfois l'impression que les artistes consacraient trop de temps à des activités qui ne leur apparaissaient pas suffisamment « rentables », alors que pour les artistes elles étaient essentielles.

Les artistes nous ont aussi parlé d'une difficulté que l'on peut voir comme la conséquence des contraintes scolaires et qui est reliée au « métier d'élève » (Perrenoud, 2000). L'élève apprend à répondre aux contraintes de l'école et de l'enseignant, des exigences extérieures, et à laisser, ce que l'un des élèves interrogés nous a dit : « son moi à la porte de l'école ». Selon tous les artistes rencontrés, leur rôle principal était d'amener l'élève à changer son rapport à l'expérience en milieu scolaire pour qu'il s'approprie comme siennes les intentions des artistes et accepte de participer à leurs ajustements.

Finalement, les contraintes scolaires n'ont pas été des entraves à l'expérience esthétique selon les artistes et la plupart d'entre eux les ont vus comme des contraintes de création dont ils devaient tenir compte pour réussir leur résidence en milieu scolaire, c'est-à-dire faire vivre une expérience esthétique aux élèves.

Partager une expérience dans une relation égalitaire

Tous les artistes nous ont dit vouloir « faire vivre une expérience » à l'élève : qu'il ne soit pas qu'un « témoin extérieur » en l'amenant « à être vraiment là et attentif ». Les artistes voulaient faire vivre à l'élève leur propre expérience : « transmettre mon « monde en tant qu'artiste », nous dit l'un, « être un tremplin pour les élèves » afin de les amener à « faire un bout de chemin », nous dit un autre.

Pour pouvoir faire partager cette expérience, les artistes ont insisté sur l'importance de la rencontre avec les élèves, parce que « le plus important, c'est le lien avec les jeunes ». Cette rencontre devait être sous forme « d'échanges » et être suffisamment signifiante pour « apporter quelque chose aussi bien à l'élève qu'à l'artiste ». Nous retrouvons ici ce que d'autres chercheurs ont pu observer dans les interventions d'artistes en milieu scolaire : une relation entre les élèves et les artistes qui diffère de celle de l'enseignant avec les élèves parce que l'artiste se place à côté des élèves (*alongside*) (Chappell et Craft, 2009); que la différence entre enfant et adulte s'efface au profit d'une égalité dans la différence (Kerlan, 2011). Ce rapport égalitaire entre adultes et enfants, n'est pas sans rappeler le projet d'émancipation décrit par Rancière (2009).

Créer la rencontre en évitant le mode explicatif

Mais cette rencontre avec les élèves n'est pas magique selon les artistes, elle doit se construire en tenant « compte des individualités » et en composant avec « comme avec de la glaise ». Pour faire partager leur expérience, les artistes disent éviter le mode explicatif, habituel dans les milieux scolaires : rien ne sert d'expliquer, l'élève « il faut qu'il y aille » ; « on peut le dire 100 000 fois, mais quand tu le fais, tu le sais. C'est une approche ». Pour cela les artistes évitent de proposer des techniques aux élèves, même si comme dans le cas de la composition de musique savante, « c'est hérétique ». L'artiste part de son expérience esthétique pour adopter une manière de rencontrer les élèves sans avoir à leur expliquer ce que c'est. Cette approche est coûteuse en termes de temps aux yeux des enseignants et certains pensent

que les artistes auraient pu gagner du temps en expliquant davantage aux élèves ce qu'ils attendaient d'eux. Les enseignants ont eu parfois du mal à comprendre pourquoi l'artiste trouvait important de « perdre » du temps à des activités qui ne leur semblaient pas au premier abord être reliées au projet de création.

La figure de l'artiste pédagogue

La recherche montre deux différences majeures entre l'artiste et l'enseignant : une relation égalitaire entre l'artiste et l'élève qui repose sur la reconnaissance de la compétence de l'élève comme prémisse, alors qu'elle est une finalité pour l'enseignant ; l'artiste amène l'élève à sortir de la logique scolaire pour le faire entrer dans une logique artistique alors que l'enseignant amène l'élève à donner du sens à la logique scolaire. Ces résultats portent à s'interroger sur les différences entre l'artiste et l'enseignant, tout en reconnaissant paradoxalement une valeur pédagogique aux interventions d'artistes dans les classes. Il ne s'agit pas ici de favoriser le travail de l'un ou de l'autre, car comme le dit un artiste, ce sont « des approches différentes, mais pas incompatibles ».

D'autres différences sont apparues dans les entretiens avec les artistes et les enseignants : pour les artistes, ce qui importe c'est l'œuvre, tandis que pour les enseignants, ce sont les élèves ; pour les artistes, montrer ne suffit pas alors que les enseignants pensent que le fait que les élèves soient témoins du processus de création est un apprentissage en soi ; les enseignants organisent leurs actions pour favoriser la réussite de tous les élèves tandis que les artistes pensent qu'il est normal que dans l'expérience qu'ils proposent aux élèves certains aillent « loin là-dedans, d'autres pas du tout », comme si l'expérience individuelle de quelques élèves était aussi valable que l'expérience de tous. Ces résultats interrogent la figure de l'artiste-pédagogue et demanderaient une étude plus approfondie.

Certes l'étude de la figure de l'artiste-pédagogue n'est pas le thème de cet article, mais elle est y liée. En effet, l'expérience esthétique à l'école ne semble pas toujours reliée nécessairement à la présence de l'artiste : certaines

conditions semblent essentielles. Un des artistes rencontrés les résume bien en comparant ses interventions dans des écoles : dans le cadre d'un atelier d'une demi-journée, il pense être plus pédagogue qu'artiste, parce qu'il vient surtout apporter ses connaissances artistiques et dans ce cas l'expérience esthétique est assez peu présente ; lorsqu'il intervient pour présenter son œuvre, il différencie deux temps : un premier temps pédagogique où il explique son œuvre et un second où il la joue, consacré à l'expérience esthétique ; et enfin dans les projets *Libre comme l'art*, parce que la durée permet de créer une rencontre et que la finalité du projet est la création d'une œuvre qui doit répondre aux exigences du marché de l'art, l'expérience esthétique est présente tout en étant mêlée à du pédagogique.

Plusieurs conditions semblent favorables à l'expérience esthétique dans le cadre d'activités artistiques à l'école : la durée des projets pour pouvoir sortir l'élève de la logique scolaire ; la reconnaissance de l'élève compétent comme prémisses essentielles pour créer une relation égalitaire et la production d'une œuvre professionnelle pour amener l'élève à se poser des questions d'artiste dans un verdict sensible et selon les attentes d'un public qui n'est pas captif.

Prologue

Pour finir, nous laisserons la parole aux élèves comme moment de triangulation des données. Des élèves de 7-8 ans nous disent que ce qu'ils ont le plus aimé dans le projet, c'est de faire des efforts et éprouver en même temps du plaisir. Deux adolescents qui ont vécu un projet lors de dernière année du secondaire et qui n'ont pas poursuivi d'études ensuite, nous disent à la suite du projet : « j'ai envie de continuer pour moi à créer quand j'ai du temps », nous dit l'un ; « j'écoute toujours les mêmes musiques qu'avant mais maintenant j'essaie de comprendre les arrangements », nous dit l'autre. L'expérience vécue par ces élèves dans des projets *Libre comme l'art* semble pouvoir être qualifiée d'esthétique car elle a exigé un effort d'expression et d'organisation, tout en étant source de plaisir car reliée à des désirs et à des fins désirables.

Références

- Chappell, K. et Craft, A. (2009). Creative learning conversations: Producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53(3), 363-385.
- Dewey, J (2010). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste: Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : Gallimard.
- Ilhareguy, E. (2008). *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques: Étude de la dynamique interne des processus de créativité* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité? *Sens Public*, <http://www.sens-public.org/spip.php?article894>.
- Lacroix, J. et Mouraux, D. (2003). *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale*. Bruxelles: Observatoire de l'enfant.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (4^e éd.). Paris: ESF.
- Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Valéry, P. (1957). *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*. Paris: Gallimard.