

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPLORATION SENSIBLE ET L'APPROPRIATION DE MATÉRIAUX  
ET DE TECHNIQUES COMME MOYEN DE FAVORISER  
UNE APPROCHE PERSONNELLE DE CRÉATION CHEZ LES ADULTES

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR  
ALEXANDRA PILOTE

JANVIER 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier tous les membres de ma famille, spécialement ma mère Lyse qui m'a toujours encouragée à poursuivre mes études ainsi qu'Hugo et mon fils Loïck qui ont su être fort compréhensifs et patients tout au long de ce projet.

Merci aussi à ma directrice Mona Trudel pour ses indications éclairantes et ses remarques toujours très justes, à Pierre Gosselin pour m'avoir fourni de nombreuses pistes de réflexion, à Chantal Pépin-Augustin pour sa correction finale si salutaire et à tous les autres étudiants à la maîtrise en enseignement des arts qui m'ont souvent permis de considérer ce projet sous des angles différents.

Un grand merci à tous les participants pour avoir bien voulu contribuer à cette recherche en partageant leurs impressions et en donnant un peu de leur temps. Finalement, merci à toute l'équipe des Cours du samedi avec qui j'ai eu énormément de plaisir à travailler. Nul doute que sans toutes ces personnes, ce mémoire n'aurait jamais pu être aussi riche et aussi agréable à réaliser.

## AVANT-PROPOS

Cette recherche est née d'une réflexion au sujet des productions artistiques de certains membres de notre entourage. Depuis quelque temps, nous remarquons que ces adultes tentent d'assouvir un besoin de créer. Ils semblent vouloir répondre à une ambition longtemps relayée très loin derrière les études sérieuses, le travail, la famille et les exigences de la vie quotidienne. Au tournant de leur vie, ces personnes se retrouvent plus à l'aise financièrement et leurs quelques moments de temps libre leur permettent enfin de suivre des cours de dessin et de peinture. Les voilà maintenant tout près de réaliser enfin leur rêve : faire de l'art.

Notre statut « de personne ayant étudié en arts » pousse souvent des gens à nous demander de nous prononcer sur la « beauté » et la « bonne exécution » des travaux de ces artistes en herbe. Difficile pour nous de juger. Nous avons envie de donner un avis juste et constructif, mais nous considérons qu'il s'agit d'une tâche délicate; nos commentaires risquent à tout moment de blesser l'auteur de l'œuvre qui s'est donné tant de mal pour atteindre un résultat dont il est fier. Le problème est que ces travaux sont à des lieux des grands courants de l'art actuel et qu'ils sortent rarement des sentiers battus : paysages d'après photos, imitations d'œuvres existantes et tableaux souvent qualifiés de « modernes » qui reflètent beaucoup plus le professeur derrière l'élève que l'élève lui-même. Donc, pas ou très peu, de réalisations marquantes, touchantes, drôles ou inventives, mais beaucoup de recettes maintes fois reprises qui garantissent de petits succès tièdes sans grande chance de dépassement. Ces artistes amateurs ont pourtant des attentes très élevées, mais elles se situent surtout au niveau de la représentation bien effectuée. Ils sont rarement chauds à l'idée de dévoiler le fond de leur pensée. L'art est pour eux un passe-temps servant à faire joli et l'imagination est volontairement mise de côté au profit d'une quête de virtuosité.

Il existe, bien sûr, des amateurs plus téméraires qui, tout comme les artistes plus chevronnés, ont de l'inspiration à revendre. Ils aiment explorer de nouvelles possibilités de création et ne craignent pas de repousser leurs limites. Ces personnes, nous les avons croisées de temps à autre à la papeterie artisanale où nous avons travaillé pendant quelques années. Au détour d'une allée où gisait une grosse pile de feuilles de papiers divers, elles disaient avoir soudainement une idée, puis une autre, puis encore une autre. Leur esprit était ouvert et elles se laissaient sans gêne inspirer par les matériaux qu'elles rencontraient. Nous aimons aussi être inspirée de cette façon. Lorsque le moment de créer se présente, nous partons d'une idée à peine ébauchée et nous laissons la matière nous inspirer tout le reste. Nous faisons, nous défaisons, nous collons, nous grattons, nous tentons et nous recommençons. Nous adorons, par le fait même, expérimenter de vieilles techniques ou des médiums complètement nouveaux. Leurs effets aléatoires nous conduisent, pour notre plus grand plaisir, dans des endroits où notre imagination s'aventure rarement.

Notre démarche ainsi que l'ouverture de certains artistes amateurs face à l'expérimentation de matériaux nouveaux nous permet de croire que plusieurs adultes novices gagneraient beaucoup à s'engager dans un processus de création basé sur l'exploration et la découverte. Cela les inciterait sans doute à être à l'écoute de leurs idées et à se dépasser. Nous ne cherchons pas à créer un modèle rigide, mais bien une approche inspirante basée sur l'exploration, la nouveauté et les effets de surprise. Pour concevoir cette approche, il nous faut cependant comprendre l'art des adultes novices, connaître le contexte de leur éducation artistique et savoir comment l'inspiration se manifeste.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	iii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 L'état de la question .....	3
1.2 Le contexte actuel de l'enseignement des arts aux adultes .....	5
1.3 La problématique .....	7
1.4 La question et les objectifs de recherche .....	8
CHAPITRE 2	
LE CADRE THÉORIQUE .....	10
2.1 La définition de l'adulte novice .....	10
2.1.1 Les capacités artistiques des adultes novices.....	11
2.1.2 Les motivations des adultes novices en regard du désir de suivre une formation artistique.....	13
2.1.3 L'enseignement aux adultes novices.....	13
2.2 Les obstacles face à de nouvelles expériences de création chez l'adulte.....	14
2.3 Le contexte historique et les modèles en enseignement des arts au Québec .....	20
2.3.1 Le dessin linéaire géométrique, le dessin d'observation et le dessin d'ornementation .....	20
2.3.2 Le modèle expressif psychanalytique, le modèle formalisme cognitif et la tradition des arts plastiques .....	22
2.3.3 L'influence des idées propres au postmodernisme .....	23
2.4 Les sources d'inspiration et le processus créateur .....	24
2.4.1 La définition et le rôle de l'inspiration .....	24
2.4.2 Les phases du processus de création .....	26
2.5 La matière et le processus de création .....	30
2.5.1 La matière .....	31

2.5.2 L'inspiration à partir de l'exploration de la matière .....	32
2.6 Le sensible .....	33
2.7 L'authenticité .....	35
Conclusion .....	36
CHAPITRE 3	
L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	37
3.1 La recherche qualitative .....	37
3.2 Le développement d'objet .....	39
3.3 La cueillette des données .....	41
3.3.1 Le journal de bord .....	41
3.3.2 Le questionnaire .....	42
3.3.3 L'entrevue semi-dirigée .....	42
3.4 L'analyse et le traitement des données .....	43
3.5 La population visée et le mode de recrutement .....	45
3.6 La présentation des participants.....	45
3.7 Les aspects éthiques.....	47
Conclusion .....	48
CHAPITRE 4	
L'APPROCHE PRÉCONISÉE ET LE DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ.....	49
4.1 L'approche préconisée.....	49
4.1.1 Le temps d'échange .....	50
4.1.2 Le journal de traces.....	50
4.1.3 La cueillette de matériel.....	51
4.1.4 Les réalisations à partir de sujets ouverts .....	52
4.1.5 Les techniques et les matériaux hors du commun .....	53
4.1.6 Les exercices préparatoires.....	53
4.1.7 La présentation d'œuvres d'artistes .....	54
4.1.8 Les ateliers libres et le travail de synthèse .....	55
4.2 Le déroulement de l'activité .....	56
4.2.1 Le cours .....	56
4.2.2 Le lieu .....	57

4.2.3 Le matériel .....	59
4.3 La mise en place de l'approche .....	59
4.3.1 Les échanges et les discussions .....	60
4.3.2 La présentation et l'utilisation du journal de traces .....	61
4.3.3 La « mission » .....	62
4.3.4 Les sujets ouverts et les contraintes .....	63
4.3.5 Les notions techniques, les exercices et les réalisations .....	64
4.3.6 La présentation d'oeuvres d'artiste .....	67
4.3.7 L'élaboration du travail de synthèse .....	68
Conclusion .....	69
CHAPITRE 5	
L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES .....	70
5.1 Les attentes, les intérêts et les antécédents des participants .....	70
5.1.1 Commentaires au sujet des participants et de leur motivation .....	73
5.2 Le contexte dans lequel l'expérimentation s'est déroulée .....	75
5.2.1 Les relations entre les participants .....	75
5.2.2 L'horaire des cours .....	76
5.2.3 Le lieu .....	76
5.2.4 Le matériel .....	78
5.2.5 Les commentaires au sujet du contexte .....	78
5.3 Les moyens susceptibles de favoriser l'inspiration .....	80
5.3.1 L'émergence des idées .....	80
5.3.2 L'inspiration à partir de l'exploration de la matière .....	80
5.3.3 L'inspiration à partir des expériences personnelles .....	83
5.3.4 Les autres facteurs susceptibles de favoriser l'inspiration .....	85
5.3.5 Les commentaires au sujet des façons de favoriser l'inspiration .....	86
5.4 L'approche .....	88
5.4.1 Les échanges .....	88
5.4.2 Le journal de bord et la mission .....	89
5.4.3 Les sujets ouverts .....	92

5.4.4 Les exercices préliminaires, les techniques et les matériaux .....	93
5.4.5 La présentation de livres et de travaux d'artistes .....	96
5.4.6 Le travail de synthèse .....	98
5.4.7 Les composantes additionnelles .....	99
5.4.8 Les commentaires au sujet de l'approche et de sa mise à l'essai .....	101
5.5 Les entraves à l'inspiration .....	109
5.5.1 Les origines du blocage.....	109
5.5.2 Les moyens et les attitudes susceptibles de freiner le blocage.....	110
5.5.3 Les difficultés rencontrées en cours d'élaboration.....	112
5.5.4 Les commentaires au sujet des entraves à l'inspiration.....	112
CONCLUSION .....	114
APPENDICE A	
Le questionnaire .....	120
APPENDICE B	
Les questions d'entrevue.....	121
APPENDICE C	
Le formulaire de consentement .....	123
APPENDICE D	
Le plan de cours.....	126
APPENDICE E	
Le tableau chronologique des cours .....	128
BIBLIOGRAPHIE.....	130

## RÉSUMÉ

Il existe de nombreux cours et ateliers d'art destinés à une clientèle adulte, mais malheureusement plusieurs d'entre eux privilégient la copie et l'utilisation de recettes. Cette recherche vise à encourager le milieu de l'enseignement des arts aux adultes non professionnels à offrir des outils inspirants axés sur les besoins de ces étudiants et correspondant davantage aux critères du monde des arts d'aujourd'hui. Elle tente de répondre à la question suivante : quelles stratégies pédagogiques sont susceptibles d'amener les adultes novices à créer des œuvres sensibles, authentiques et inspirées?

Afin d'obtenir une réponse satisfaisante à cette question, il nous a semblé pertinent d'élaborer une approche qui tient compte des spécificités de ces étudiants. Cette approche a été modélisée suivant les principes du développement d'objet tels que proposés par Van Der Maren (1996). Sa mise à l'essai a été effectuée dans le cadre d'un cours donné à un groupe d'adultes novices à l'automne 2008. Elle s'appuyait sur un élément souvent présent dans notre propre démarche artistique soit l'inspiration à partir de l'exploration des diverses propriétés des matériaux.

Plusieurs sujets ont été abordés dans ce travail dont les obstacles susceptibles de freiner les adultes novices dans leurs élans créateurs et les modèles en enseignement des arts les ayant potentiellement influencés antérieurement. Il a aussi été question du processus de création et du phénomène de l'inspiration, plus particulièrement de l'inspiration à partir du travail de la matière.

Suite à cette recherche, nous pouvons conclure qu'il est possible d'inviter les adultes novices à réaliser des travaux personnels en leur offrant une approche misant sur l'exploration sensible et l'appropriation de techniques et de matériaux. Ces éléments ne peuvent cependant pas être considérés comme l'unique source d'inspiration si bien qu'il est important de miser sur la présence de plusieurs autres incitatifs, tels le journal de traces, le temps d'échanges ou la réalisation d'exercices préliminaires, qui agissent de façon complémentaire. La réussite de ce genre d'approche dépend aussi de la capacité des étudiants à bien accueillir les idées nées du hasard, des erreurs et des propositions de toutes sortes. Une certaine disponibilité, tant mentale que physique, est donc nécessaire à la réalisation d'œuvres qui résultent des sensations éprouvées lors de la manipulation des matériaux et des émotions du moment. Cette disponibilité peut être favorisée par un lieu de travail adéquat, par une dynamique de groupe conviviale et par l'acquisition de techniques de base solides pouvant éventuellement aider les adultes novices à matérialiser leurs idées sans entraves.

**Mots clés :** adultes novices, enseignement des arts, matière, techniques, processus de création, sensible, blocage.

## INTRODUCTION

Toutes les personnes s'intéressant de près ou de loin à la question de l'enseignement des arts aux adultes amateurs sont unanimes : peu d'outils pédagogiques ont été pensés en fonction d'une clientèle participant à des cours d'art en dehors du cadre scolaire ou muséal. Le travail de recherche qui suit tente de pallier quelque peu à ce manque en proposant une approche centrée sur l'exploration de la matière susceptible de favoriser la pratique artistique des adultes novices. Cette approche vise avant tout à mener ces étudiants vers la création de travaux à la fois sensibles et inspirés, loin des recettes et de la copie. Elle cherche à mettre en lumière des stratégies pédagogiques capables d'aider les adultes novices désireux de suivre une formation artistique à réaliser des projets plus personnels et authentiques qui correspondent davantage à la réalité artistique d'aujourd'hui.

La portée de cette recherche est plutôt modeste puisque l'approche préconisée a été testée sur une courte période de temps avec un groupe restreint d'étudiants. Il est tout de même permis de croire qu'un tel projet puisse servir à amorcer un questionnement au sujet de l'enseignement des arts offert aux adultes et qu'il soit en mesure de fournir certaines pistes de travail en lien avec les attentes, les besoins et les difficultés vécues par ces personnes.

Cette recherche est le fruit de nombreuses lectures, d'observations réalisées lors d'une expérimentation sur le terrain et de constatations personnelles. Elle tend à rendre compte des agissements, des préoccupations et des contrariétés vécues par les participants à cette recherche lors de la mise à l'essai de l'approche. Elle tient aussi compte de l'environnement dans laquelle elle a été effectuée.

Dans cette première partie du travail, nous définirons la problématique, la question et les divers objectifs que nous souhaitons atteindre au terme de cette recherche en enseignement des arts. Nous tenterons par la suite de dégager les grands thèmes servant d'assise à l'élaboration de ce projet. Il sera question des capacités et des limites des adultes novices, du contexte historique de l'enseignement des arts au Québec, du processus de création, de l'inspiration issue du travail de la matière et du sensible. L'approche méthodologique sera précisée tout comme les aspects éthiques et les moyens utilisés afin d'analyser les données recueillies. Finalement, la deuxième partie du mémoire sera entièrement consacrée à l'analyse des données recueillies suite à l'expérimentation de l'approche.

## **CHAPITRE 1**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Puisqu'il s'agit d'un aspect peu documenté, il est difficile d'avoir une vue d'ensemble des divers cours, ateliers et formations artistiques offertes aux adultes. Quelques personnes se sont cependant intéressées à ce sujet sans toutefois viser spécifiquement le contenu didactique. Dans le présent chapitre, il sera question des recherches universitaires présentant certains liens avec l'enseignement des arts aux adultes, du contexte actuel de l'enseignement des arts au Québec, du questionnement à l'origine de ce projet et de nos principaux objectifs de recherche.

#### **1.1 L'ÉTAT DE QUESTION**

Nous avons effectué de nombreuses recherches afin de repérer des auteurs ayant traité de l'enseignement des arts aux adultes. Notre recension des écrits a été réalisée à la bibliothèque des arts de l'UQAM, à la bibliothèque des sciences de l'éducation de l'UQAM ainsi qu'à partir de bases de données spécialisées en enseignement et en arts. Elle nous a permis de constater que les textes concernant l'art des adultes non professionnels sont peu nombreux et les plus significatifs datent souvent de plusieurs années. Il s'avère donc essentiel de parcourir les diverses recherches universitaires de deuxième et troisième cycles lorsque vient le temps de dresser un tableau actualisé de l'enseignement des arts aux adultes au Québec.

Il est étonnant de constater à quel point les recherches traitant d'art et d'adultes explorent des facettes fort différentes. Dans une recherche récente, Hélène St-Denis (2009) s'interroge sur les causes d'un malaise ressenti alors qu'elle enseignait la peinture à des adultes dans le cadre d'un cours offert en milieu communautaire. Isabelle Paiement (2000), quant à elle, s'intéresse au comportement de consommation artistique de groupes

ethniques à Montréal et Patricia Gauvin (2000) se questionne sur la réceptivité de l'art actuel suite à des interventions artistiques ponctuelles en milieu de travail. Le mémoire de Guylaine Côté (1991) porte sur l'intérêt que manifestent les enseignants généralistes face à l'enseignement des arts, tâche qui leur revient lorsqu'il n'y a pas de spécialiste en art dans leur école.

La peur de créer est un phénomène qui touche plusieurs adultes. Ce sujet est abordé à quelques reprises notamment par Solange Courval (1996) et Francine Labelle (1991). L'université Concordia étant réputée pour son programme d'art thérapie, on y retrouve plusieurs travaux portant sur l'art comme moyen de venir en aide à des individus aux prises avec divers problèmes. Par ailleurs, les musées cherchent depuis quelques années à développer davantage leur volet éducatif auprès de la clientèle adulte. Cela se reflète par la présence d'un bon nombre de recherches, comme celles d'Anne-Marie Émond (2002) et d'Emily Keenlyside (2004), qui tentent de créer des liens entre les adultes et les œuvres exposées dans les musées.

Plusieurs mémoires en arts visuels portent sur la propre démarche artistique de leurs auteurs. Sans avoir de véritable corrélation avec les adultes novices ou la didactique, ces recherches peuvent s'avérer pertinentes dans la mesure où elles fournissent certaines pistes quant à la façon dont l'inspiration se manifeste et se développe. Le mémoire de Marie-Louise Guillemette (1997) est un bon exemple de ce type de recherche puisque dans ce travail, l'auteure s'appuie sur sa démarche de création afin d'élaborer une approche basée sur la relation «vivante» entre la personne et le matériau. Par ailleurs, Hélène Sarazin (1988) parle elle aussi dans son travail, de sa propre démarche en lien avec la matière. Le mémoire de Carole Gauron (1989) aborde le « papier matière » sous des angles à la fois artistiques et pédagogiques. Cette recherche présente un intérêt tout particulier pour nous puisque notre propre travail est directement relié à ce genre de matériel qui, d'une façon ou d'une autre, se retrouve au centre de notre propre approche.

## 1.2 LE CONTEXTE ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AUX ADULTES

Au cours des dernières années, nous avons régulièrement eu à renseigner, à seconder ou à enseigner à des adultes non professionnels qui cherchaient à s'investir dans une formation artistique. Nos observations nous ont portées à croire que l'intérêt des institutions pour « les adultes voulant faire de l'art » est très souvent animé par des facteurs économiques. En effet, ces personnes sont souvent perçues comme de simples clients ou consommateurs. Ainsi, plusieurs programmes de formation pour adultes sont conçus en vue de conquérir une place de marché ou d'attirer une clientèle bien ciblée (Dominicé, 2004). Judith Balfe et Joni Heine (1988) soulignent cet aspect en appuyant sur le fait que, pour assurer sa subsistance, ces organismes culturels se doivent d'attirer l'attention des nombreuses personnes retraitées ou semi-retraitées, confortables financièrement et qui ont beaucoup de temps à accorder aux loisirs. Il n'est malheureusement pas rare de constater que l'on cherche souvent à vendre à ces adultes, jeunes et vieux, des passe-temps vides de sens. Ce phénomène n'est pas nouveau. Déjà en 1975, Jean-Jacques Giguère décriait la trop grande place cédée à l'occupationnel au niveau de l'enseignement des arts aux adultes. Encore aujourd'hui, rares sont les personnes qui se penchent sur les moyens de développer leurs aptitudes à la création et au dépassement de soi. Malgré plusieurs efforts, beaucoup de changements à ce niveau restent encore à faire.

Dans un texte datant des années 50, Trevor Thomas (1956) met en relief le côté parfois amateur des cours offerts aux adultes. De son point de vue, il semble évident que l'enseignement des arts aux adultes n'est pas perçu comme une matière sérieuse et cela se traduit par un manque général de professionnalisme. Balfe et Heine (1988) vont dans le même sens en affirmant que l'éducation artistique des adultes novices est rarement jugée importante puisque selon plusieurs, elle arrive trop tard pour faire une différence.

Il existe bien quelques centres artistiques qui ont comme vocation d'enseigner les arts aux adultes dans une perspective d'ouverture, mais ces centres sont peu nombreux. Malgré la qualité de leur enseignement, leur existence est souvent conditionnée par une

situation économique précaire et l'importance de faire de l'argent, ou de ne pas en perdre, pèse lourd dans la balance quand vient le temps de décider des cours à offrir. Afin d'illustrer ce phénomène, nous pouvons citer la fermeture récente du volet éducatif en arts visuels du centre Saidye Bronfman qui, malgré son excellente réputation, était jugé non rentable.

Les services de loisirs municipaux ainsi que divers organismes sans but lucratif offrent aussi des ateliers dits « créatifs ». Ces ateliers sont difficilement qualifiables puisque l'on y trouve de tout, du très bon comme du plus que douteux. Les personnes qui y enseignent sont embauchées selon des critères aléatoires et aucun dispositif ne vient encadrer les contenus. Les mêmes constatations s'appliquent au sujet des cours donnés par des particuliers dont les annonces inondent les babillards des magasins de matériel d'artiste et les journaux de quartier.

Plusieurs adultes en quête d'enseignement de qualité comblent leur besoin d'apprendre et de créer en s'inscrivant dans un programme universitaire tel le certificat en arts plastiques offert à l'UQAM. Notre expérience récente comme coordonnatrice au programme de monitorat de l'École des arts visuels et médiatiques de cette université nous a cependant fait réaliser qu'une fois ces études terminées, plusieurs adultes ne savent pas comment faire profiter leur tout nouveau savoir. Ils n'osent pas s'aventurer dans des études universitaires plus poussées et ils ne se sentent pas assez avancés pour entreprendre une carrière artistique de façon autonome.

Depuis quelques années, les musées ont développé un important volet éducatif dont certaines branches sont spécifiquement élaborées en fonction d'une clientèle adulte. Leurs approches, souvent basées sur l'imitation de l'œuvre d'un artiste ou de son processus de création (Guillemette, 1997) sont cependant très éloignées des méthodes qui favorisent la démarche artistique plus personnalisée.

Pour compléter le tableau, il ne nous reste plus qu'à parler des différents livres que certains novices achètent à l'occasion dans le but de s'instruire de façon autonome. En

1954, Rikard Sneum résumait le contenu de ces manuels comme étant : « Des recueils de règles fixes, de procédés immuables, de recettes rebattues et d'artifices techniques qui conduisent à des résultats stéréotypés. » (p. 104). Un simple tour dans un magasin de matériel artistique confirme que, 40 ans plus tard, les choses ont peu évolué.

### 1.3 LA PROBLÉMATIQUE

Toutes les fois que nous nous attardons à analyser des œuvres d'amateurs, nous réalisons que notre formation en enseignement nous a très peu amenée à étudier l'art des adultes novices. En effet, il existe plusieurs livres et études traitant de l'enseignement des arts plastiques, mais la plupart de ces ouvrages sont destinés à une clientèle d'enfants, d'adolescents et de personnes très âgées. Les adultes, qui représentent un énorme bassin de population, sont peu ciblés. Naturellement, bien des principes élaborés pour les plus jeunes peuvent être transposés pour une clientèle adulte. Cependant, puisque le degré de conscience et de maturité des créateurs adultes est différent, il peut s'avérer délicat de leur proposer des notions pensées en fonction des enfants.

Nous nous sentons donc bien peu préparées à faire face aux demandes des adultes amateurs aux prises avec l'envie tout à fait légitime de créer. Nos études et notre travail professionnel nous ont amené à concevoir le domaine artistique comme un milieu riche d'idées nouvelles où l'exploration, l'invention, l'émancipation de l'individu et le regard critique se doivent d'être au cœur des préoccupations esthétiques. Un monde nous sépare donc de la réalité de tous ces adultes amateurs qui privilégient « le beau et le bien fait ».

Que devrait-on, au juste, trouver dans un bon cours d'art conçu pour une clientèle adulte? Les adultes eux-mêmes savent-ils ce qu'ils recherchent? Est-il légitime de vouloir sortir ces gens de leurs paisibles recettes sécurisantes pour les plonger dans le tourbillon de la grande création alors qu'une bonne partie de la population voit dans ces cours de fin de semaine, un simple passe-temps? La pratique d'une activité artistique est, en effet, un excellent moyen de passer du bon temps, mais elle a cependant beaucoup plus à offrir que les simples hobbies souvent vides de sens. Il s'agit d'une forme d'expression aux

possibilités multiples qui amène les individus à se réinventer et à se dépasser. On peut critiquer, inventer, imaginer, imager, juger, conceptualiser, poétiser, ironiser, exprimer et les aptitudes créatrices acquises, peuvent s'étendre et être bénéfiques dans les autres sphères de la vie.

Dans cette recherche, nous tenterons de comprendre ce qui pousse les adultes novices à s'engager dans une formation artistique, pour ensuite nous attarder sur ce qui pourrait freiner leur investissement personnel. Nous ferons un bref survol des modèles d'enseignement, puis nous nous pencherons sur les phases du processus d'inspiration. Le but de ce projet est de développer une approche susceptible d'amener ces étudiants à aller au-delà des recettes et de la copie en les incitant graduellement à réaliser des travaux inspirés et personnels. Nous voulons centrer cette approche autour de l'exploration des matériaux puisque la découverte est souvent synonyme de motivation et que les nouvelles sensations amènent les nouvelles idées. Le dépassement devra être graduel, sans pression et en toute convivialité.

#### **1.4 LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

La question à laquelle nous tentons de répondre dans cette présente recherche se lit comme suit : quelles stratégies pédagogiques sont susceptibles d'amener les adultes novices à créer des travaux d'arts plastiques sensibles, authentiques et inspirés? Est-il possible de leur proposer un modèle d'enseignement des arts qui corresponde davantage aux valeurs artistiques de notre époque? Peut-on satisfaire leur soif d'acquisitions techniques tout en les encourageant à aller au-delà des recettes préétablies?

L'objectif général de cette recherche est de développer une approche centrée sur l'exploration de la matière susceptible de favoriser l'inspiration et la création de travaux d'arts plastiques plus personnels chez les adultes novices.

De façon plus spécifique, notre étude vise à découvrir ce qui pousse les adultes novices à s'investir dans une formation artistique afin de développer un modèle correspondant à leurs attentes. Le modèle élaboré tiendra compte de l'exploration sensible des propriétés des matériaux. Il sera testé auprès d'un groupe d'adultes novices et une partie de cette recherche portera sur la description des ateliers offerts à ces personnes. Enfin, nous tenterons d'identifier puis d'analyser les éléments qui favorisent la création de travaux artistiques sensibles et inspirés ou qui, au contraire, peuvent constituer un obstacle à ce genre de réalisation.

## CHAPITRE 2

### LE CADRE THÉORIQUE

Il nous apparaît d'abord essentiel de définir chacun des thèmes abordés dans cette recherche et de les associer avec des auteurs les ayant étudiés afin de mieux saisir les réalités, les possibilités et les failles à partir desquelles nous devons travailler. Dans ce chapitre, il sera donc question des adultes novices, des différents modèles qui ont influencé l'enseignement des arts au Québec, du processus de création, de la matière comme moyen de faire naître cette inspiration et des éléments que l'on devrait retrouver dans une approche dite sensible.

#### 2.1 LA DÉFINITION DE L'ADULTE NOVICE

Avant d'aborder la question de l'adulte novice face à la création, il nous apparaît pertinent de définir ce qu'est un adulte puisqu'il s'agit d'une notion vaste, à la fois toute simple et fort complexe. Il est surprenant de constater que les dictionnaires de psychologie et de philosophie s'attardent peu à définir ce qu'est un adulte, préférant de loin élaborer au sujet de l'adolescence. Plusieurs auteurs situent simplement cet état quelque part entre la période où le développement de l'organisme se trouve achevé et l'involution due à la vieillesse. Les dictionnaires usuels tels le Larousse (2006), parlent d'un individu parvenu au terme de sa croissance, de sa formation ou une personne parvenue à sa maturité physique, intellectuelle et psychologique. Legendre (1993), quant à lui, définit l'adulte comme toute personne qui a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et qui a interrompu son cheminement scolaire pour participer à un travail rémunéré ou à une activité. Il demeure bon de se questionner sur ce que nous incluons ou non dans cette définition « d'adulte » puisque, comme le rappelle Lipman (1988), celle-ci englobe une vaste quantité d'individus d'âge, d'origine culturelle et de classe sociale différente. Les adultes ne peuvent donc pas être présentés comme étant un groupe homogène.

Bernard Darras (1996) utilise le mot « novice » pour désigner les adultes non expérimentés produisant des « images initiales » ou non-professionnelles. Selon lui, les novices sont des individus qui ne bénéficient pas d'une expertise ou d'une maîtrise dans le domaine de la fabrication des images. Ces personnes représentent près de 95 % de la population. Les 5 % des adultes restant sont considérés comme experts puisqu'ils étudient ou travaillent dans un domaine artistique ou connexe. Nous comptons donc employer le terme « novice » pour désigner les adultes non expérimentés tout au long de cette recherche. Il est à noter que plusieurs auteurs utilisent le mot « amateur », terme juste pour désigner une personne s'adonnant à une activité sans en faire une profession, mais qui peut parfois sembler quelque peu péjoratif (quel amateur!).

### **2.1.1 Les capacités artistiques des adultes novices**

Le potentiel artistique des adultes novices est un aspect souvent abordé dans la littérature tout comme leur façon d'exploiter leurs images. Dans un texte datant de 1958, Rikard Sneum écrit que la plupart des novices sont peu sûrs d'eux-mêmes et qu'ils sont restés des enfants qui n'ont pas eu la chance de pouvoir s'exprimer sur le plan artistique lorsqu'ils étaient à l'école. Il dresse un portrait peu flatteur des œuvres d'amateurs (médiocrité de conception et d'exécution, banalité, faiblesse technique, etc.), mais souligne que ces réalisations ne doivent en aucun cas être jugées à partir de critères professionnels. Selon lui, nous devons d'abord et avant tout féliciter ces personnes pour leurs efforts puisqu'ils ont osé essayer, et que cela représente déjà beaucoup. Donald H. Hoffman (1988) donne plus de précisions quant aux capacités des adultes novices en soulignant que les adultes ayant très peu suivi de cours d'art durant leur adolescence ont en moyenne des talents artistiques qui équivalent à ceux des préadolescents. Quant à Darras (1996), il précise qu'au cours de l'une de ses recherches, certains dessins d'adultes novices ont été confondus avec des productions d'enfants de 9 et 10 ans. Gaillot (1997) souligne tout de même qu'il existe un intérêt bien présent dans la production des novices puisque selon lui, peu importe qu'une production plastique soit

l'œuvre d'un expert ou d'un débutant, elle représente toujours le fruit d'un besoin d'expression ou d'une projection psychologique.

À ce sujet, il est important de souligner les études de Darras (1996) qui proposent le terme « imagerie initiale » afin de mieux définir la production artistique de certains adultes et de la distinguer de celle d'enfants produisant le même type d'image. Selon Darras, il ne faut pas juger uniquement l'aspect créatif et l'aspect qualité plastique de ces images, car elles sont plus qu'une simple tentative de réalisation artistique. L'analyse de ces images initiales doit donc se faire sous plusieurs angles. Il faut les voir comme un mode de communication plurimédia, proche parent de l'écriture et des pictogrammes. Pour comprendre ces images, il faut connaître le contexte de création, savoir faire des liens et porter attention aux commentaires, à la gestuelle et aux critiques du novice qui tente d'en expliquer le sens. Le processus cognitif appelé « résumé cognitif » est à la source de la théorie de Darras. Ce résumé s'explique par les opérations de notre cerveau qui capte une multitude de détails sans être capable de tous les enregistrer. Notre cerveau assemble, compresse ou néglige les détails. Il transforme les singularités en généralités, ce qui facilite la saisie des données et aide à la compréhension et à la communication. Les images initiales sont le produit de cette généralisation. Les informations captées et dessinées par les novices sont synthétisées et organisées en système. Les éléments issus de ce processus se nomment icônotypes. Une fois établi, ce genre de système devient inébranlable, résistant et, par le fait même, très sécurisant. Cela explique pourquoi il est très rare qu'un novice puisse progresser seul vers la réalisation d'images plus complexes. Les experts, eux, se montrent capables de se sortir des contraintes de l'icônotype. Ils savent explorer de nouvelles avenues et ils choisissent souvent de s'inspirer des singularités plutôt que de reproduire des types de représentation bien définis.

Cette théorie rejoint certaines recherches qui se sont penchées sur le développement cognitif des adultes et qui ont démontré que les personnes ayant de bonnes aptitudes sur le plan de la pensée divergente ont tendance à progresser davantage lors d'épreuves de vocabulaire et d'information générale (Bee, Mitchell, 1986). Toujours selon Bee et Mitchell, certaines recherches ont aussi prouvé que la créativité est une des

rare variables cognitives qui croît avec l'âge. Cela représente une excellente nouvelle pour nos artistes-novices. Ils peuvent ainsi penser progresser et prendre part activement à la vie culturelle de notre société.

### **2.1.2 Les motivations des adultes novices en regard du désir de suivre une formation artistique**

Il ne semble pas y avoir d'études récentes faisant état des motivations des adultes novices à s'investir dans une formation artistique. En 1958, Sneum s'amusait à dresser un portrait plutôt caricatural de « l'amateur » le décrivant comme en quête d'activités paisibles susceptibles de le détendre après les durs labeurs de la journée passée au bureau. Il parlait de cette quête comme d'un effort pour trouver l'équilibre et de se libérer du rythme trépidant de la vie moderne. Un sondage effectué par Giguère en 1975 auprès d'adultes inscrits à un atelier d'art, dressait un tableau plus complet. Il démontrait que 16 % des répondants participaient à ce genre d'activité afin de se détendre, 27 % y percevaient un moyen de développer leur créativité et que 56 % le faisaient par besoin de travailler manuellement. En fait, selon Giguère, plusieurs personnes voyaient dans la pratique de l'art un moyen de « [...] gratifier un geste humain libre, dans un milieu mécanisé qui ne fait de l'individu qu'un exécutant. » (p. 14). Ce sondage montrait aussi clairement que les femmes représentaient un pourcentage appréciable des étudiants intéressés par les cours d'art tout comme les gens ayant un niveau de scolarité moyen ou élevé. Il serait sans doute pertinent de refaire ce même sondage afin de voir si les choses ont beaucoup changé trente ans plus tard.

### **2.1.3 L'enseignement aux adultes novices**

S'il existe peu de textes traitant de l'enseignement des arts aux adultes novices c'est sans doute parce que la notion « d'adulte » a commencé à préoccuper véritablement le milieu de l'enseignement vers le milieu des années 70. L'intérêt pour l'enseignement des arts aux adultes est donc relativement récent et il coïncide avec l'apparition du concept de formation continue et qui a fait l'objet de nombreux colloques.

Un texte de Brown et Brownhill (1998) rappelle que, dans une situation où les étudiants sont issus de milieux variés, certaines notions comme l'appréciation esthétique peuvent parfois être difficiles à saisir pour une poignée d'individus. En effet, personne n'a les mêmes expériences de vie ni les mêmes facultés et cela se traduit par des inégalités au niveau de la compréhension de certains principes. Les enseignants doivent pouvoir s'adapter à cette réalité. Selon Brown et Brownhill (1998), il est intéressant de noter que l'adulte d'aujourd'hui a un atout de taille qui le distingue des générations qui l'ont précédé, soit sa grande capacité à faire face à de nouvelles situations. Il démontre davantage de flexibilité, sait répondre à l'inconnu et est plus enclin à s'engager vers la découverte. Ces aptitudes favorisent le développement d'habiletés qui vont bien au-delà de la simple acquisition de connaissances techniques.

## **2.2 LES OBSTACLES FACE À DE NOUVELLES EXPÉRIENCES DE CRÉATION CHEZ L'ADULTE**

Une de nos élèves, qui réalisait des collages abstraits très convaincants, nous a avoué faire ce genre de travail parce qu'elle ne pensait pas avoir de don pour le dessin. Ce commentaire nous a surprises puisque cette étudiante semblait avoir beaucoup de plaisir à réaliser ses œuvres. Cela nous a cependant fait réaliser à quel point la pression de créer des images « reconnaissables » était grande. Nos expériences aux *Cours du samedi* nous ont démontré que, malgré les désirs de changements et de nouveautés, les cours et les aptitudes les plus prisés par les novices demeurent les plus classiques (dessin, peinture, etc.). Quelques ateliers exploratoires sont parfois choisis par des personnes un peu plus audacieuses, mais cela reste occasionnel. Quels sont donc les obstacles et les préjugés que l'on doit surmonter lorsque l'on veut, comme nous, élaborer une approche qui favorise l'ouverture et l'exploration?

### *La valorisation du beau*

Dans son livre portant sur la connaissance pratique du beau, le Frère Martinus (1924) évoquait la difficulté de définir le « beau » puisque son existence se fonde sur des

impressions diverses qui ne sont jamais perçues de façon identique. Le Frère Martinus, tout comme bien d'autres, croyait cependant que cette notion, malgré son flou apparent, pouvait très bien être définie par des paramètres objectifs. On peut résumer sa conception d'un beau travail ainsi: l'intention de l'artiste se doit d'être liée à la représentation et à l'expression du beau. Une œuvre d'art résulte de l'union harmonieuse entre l'imitation de formes empruntées à la nature et la conception qui vise à plaire, à élever et à émouvoir. Cette définition issue des années 20, trouve encore écho aujourd'hui puisque plusieurs novices cherchent à créer de belles choses. Leur intérêt pour le dessin d'observation, la perspective, les proportions, les paysages et le portrait le prouve constamment.

Mikel Dufrenne (1980), quant à lui, aborde cette question sous un angle philosophique et s'interroge sur la notion d'universalité que suggère le beau. Définissant l'objet beau comme «... quelque chose qui nous saisit et nous émeut plus immédiatement que tout autre objet parce qu'il est, à la fois, sensible et signifiant » (p.18), il mentionne que cette idée du beau a longtemps été véhiculée à travers des modèles bien précis qui traduisaient l'esthétique d'une époque. Ces modèles, qui s'imposaient à la fois aux critiques et aux artistes, faisaient la promotion d'un beau absolu qui imitait la nature. Dufrenne assure cependant que « ce qui semble un fait de nature est en réalité un fait de culture » (p.19). En effet, la plupart des gens sont conditionnés très tôt à valoriser certains éléments artistiques bien précis qui assurent le maintien des traditions. Le beau ne peut cependant se limiter à l'utilisation de canons puisque ce genre de recette ne favorise pas la réalisation de travaux inspirés. En fait, selon Dufrenne, « la création d'une oeuvre belle est imprévisible » (p. 20) et l'apprentissage des traditions devrait être perçu comme un moyen d'expression capable de libérer l'artiste plutôt que de l'asservir.

Dans un autre ordre d'idée, il est difficile de faire admettre à un novice qu'un complexe industriel puisse être intéressant à peindre, mais comme le dirait Ardonio (1970), le laid tout comme le beau ont depuis toujours un rôle à jouer en art. Le beau ne peut exister sans inévitablement s'opposer au laid qu'Ardonio définit comme ce qui n'est pas organisé, qui est brut ou dissonant. Il faut éviter d'emprisonner ces deux éléments à

travers des normes tout comme il faut admettre que l'époque dans laquelle nous vivons ne propose pas de canon précis définissant ce qui est beau ou ce qui ne l'est pas. La notion de beauté est relative et dépend du contexte et des goûts propres à chaque individu. Comme le souligne Yves Michaud (1999), qui a longtemps cherché à cibler et à définir LA caractéristique esthétique capable de toucher universellement les spectateurs, il n'est d'ailleurs pas rare que l'on s'émerveille devant une œuvre bourrée de clichés. Selon lui, cette caractéristique peut être traduite par le terme « flux » qui résume ce qui se produit lorsque survient une expérience vivante et limpide, tel un branchement, entre l'œuvre et l'individu. Nous pouvons sans doute considérer sa définition du « flux » comme la version actuelle de ce qui auparavant était désigné comme le « beau ».

#### *La valorisation de la copie et de l'imitation*

Michaud (1999) parle de l'habileté à reproduire et à copier comme l'une des qualités universellement reconnues par l'homme lorsqu'il est question d'apprécier une œuvre. Selon lui, la fidélité dans la ressemblance est valorisée autant pour des raisons d'habiletés que par notre fascination face aux doubles. Le frère Martinus (1924) quant à lui, souligne que l'homme éprouve toujours un certain plaisir à reproduire avec fidélité les objets qu'il a sous les yeux. Qui, en effet, n'a jamais ressenti une grande satisfaction mêlée de joie en réalisant un dessin reproduisant presque parfaitement un objet du quotidien? Le plaisir de reproduire n'est donc pas à considérer comme un obstacle. Ce qui pose réellement problème, c'est son emploi systématique. Il peut être tout à fait approprié d'utiliser un modèle à imiter comme élément déclencheur. Il faut cependant éviter d'en faire une quête absolue. Comme le dit si bien le frère Martinus : « L'art ne peut s'arrêter à cette simple reproduction d'objet. Non, il commence à peine avec elle. » (p. 75)

Pour Duquet (1956), mieux vaut créer une œuvre maladroite, mais originale, que de retomber dans les idéologies du passé et valoriser la copie. Cela va de soi pour plusieurs d'entre nous, quoique l'imitation soit désormais perçue dans certains milieux, comme une stratégie d'enseignement parmi d'autres (Guillemette, 1997). Selon Gaillot

(1997), on ne peut pas rejeter tout à fait l'idée de se servir de modèles puisque l'imitation est aussi un processus qui aide l'élève à se construire. Avec le temps, notre façon de copier a cependant changé puisque, dans le passé, il était de bon goût de reproduire des images alors qu'aujourd'hui, il nous arrive de puiser à même la démarche d'artistes reconnus et de reproduire leur façon d'agir ou de penser.

#### *La valorisation de la peinture*

Sneum (1958), tout comme Brown et Brownhill (1998), souligne que les novices privilégient d'abord et avant tout la peinture qui, à leurs yeux, est synonyme de prestige. La maîtrise de la peinture représente souvent la réalisation d'un rêve : celui de devenir un artiste authentique. Le chevalet, la toile bien tendue et l'œuvre finale accrochée au mur sont parmi les éléments tangibles qui donnent le sentiment de création véritable. Il est très fréquent de constater que, malgré leur expérience limitée, les novices optent très souvent pour des techniques et des médiums jugés difficiles. La popularité de l'aquarelle, technique plutôt complexe, en est un bon exemple (Sneum, 1958). La peinture, tout comme le dessin, vont souvent de pair avec une quête de virtuosité. Pour les novices, cette perfection tant souhaitée est cependant difficilement atteignable et les résultats mitigés sont fréquemment source de frustration (Duquet, 1958).

#### *La valorisation du réalisme*

Brown et Brownhill (1998), qui enseignent tous deux l'histoire de l'art à des adultes novices, ont noté que la plupart de leurs étudiants s'intéressaient davantage aux œuvres de la Renaissance, qui datent de plusieurs centaines d'années, qu'aux œuvres actuelles qui sont pourtant le fruit de l'époque dans laquelle ils vivent. Brown et Brownhill croient que cette préférence est causée par le niveau de réalisme proposé par les œuvres de la Renaissance. Selon eux, le réalisme tend à sécuriser et facilite la compréhension. Cela explique pourquoi, lorsque vient le temps de faire une réalisation, certains artistes novices optent pour une illusion du réel. Ils pensent avoir ainsi la chance de mieux communiquer leur message et de toucher davantage les spectateurs. Hoffman (1988) va

dans le même sens en affirmant que les étudiants adultes sont beaucoup plus confortables avec des symboles reconnaissables, donc réalistes, et qu'ils appréhendent les styles qui s'en éloignent. Ils craignent l'innovation, comprennent mal l'abstraction et leur capacité technique réduite les limite. Ils ont une conception très étroite de ce que doit être une œuvre et ils refusent de changer leur approche même si leurs efforts leur amènent maintes frustrations.

#### *La valorisation des images d'expert*

Les novices ont souvent une opinion très favorable des images réalisées par des professionnels. Darras (1996) estime que la société tend à ne valoriser que les images produites par les experts qui ne représentent pourtant qu'à peine 5% de la population. En effet, la puissance et la popularité des images photographiques (illustrations, publicités, etc.) facilement exportables et hautement médiatisées font en sorte que le registre savant domine dans les sociétés occidentales. Cela tend à homogénéiser les points de vue et laisse peu de place aux images réalisées par les adultes novices. Ceux-ci dessinent volontiers pour les enfants, mais hésitent grandement avant de produire une image devant d'autres adultes. Ils craignent de « mal faire » et ils redoutent les jugements portés sur la supposée médiocrité du résultat (Darras, 1996, p. 28).

#### *L'utilisation de recette*

Joanna Nash est une artiste québécoise qui a longtemps donné des cours de dessin à des adultes novices et qui enseigne désormais cette matière à l'Université McGill. Lors d'une entrevue réalisée avec elle en décembre 2007, celle-ci nous faisait part du fait que plusieurs de ses étudiants avaient suivi de très nombreux cours, souvent de qualité douteuse, qui n'offraient que des recettes. Selon madame Nash, les étudiants adultes ont le défaut d'être continuellement pressés et de vouloir tout apprendre rapidement. Ils cherchent à exposer dès le début et ils réalisent difficilement que les artistes professionnels ont cheminé de longues années, souvent depuis l'enfance, pour arriver à leurs fins. Face à cet empressement d'agir, les recettes et les techniques faciles semblent

un bon moyen de gagner du temps. Giguère (1975) émet de sérieuses réserves quant à l'emploi de ces recettes puisque selon lui, elles permettent de réaliser un objet qui satisfait sur le moment. Par contre, à long terme, elles n'offrent aucun moyen d'accéder au processus de création.<sup>1</sup>

### *Le blocage*

Certains adultes ne sont pas chauds à l'idée de dévoiler des idées issues de leur imagination ou de leur expérience personnelle. D'autres craignent d'utiliser une nouvelle technique ou un savoir-faire qu'ils n'ont jamais expérimenté. Ils bloquent. Un blocage est un comportement qui se caractérise par une incapacité apparente et provisoire de poursuivre un apprentissage ou de réagir à une situation (Larousse, 2006). Si l'on considère ce phénomène d'un point de vue psychanalytique, on peut mentionner les recherches de Didier Anzieu (1981) qui explique que pour qu'il y ait inspiration, il faut qu'il y ait une certaine régression psychique. Plusieurs personnes se refusent cette régression par peur de l'inconnu, de l'étrangeté et de la métamorphose. Une personne rigide, constamment sur la défensive, se munira d'une armure et refusera d'affronter son inconscient ce qui freinera ses élans créateurs.

Dans son mémoire de maîtrise, Solange Courval (1996) explique que le blocage est souvent causé par des attentes trop élevées, des idées trop précises ou par un désir d'autocensure et de contrôle des émotions. Elle met en évidence plusieurs conséquences de ce blocage comme la fabrication d'œuvres en série, la présence de sujets inlassablement répétés ou la réalisation d'œuvres à la mode sans véritable touche personnelle. On peut facilement faire un parallèle entre ces conséquences et la production d'adultes novices cherchant à se sécuriser à partir de copies ou de recettes.

Dans son livre *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Bernard Gaillot (1997) parle lui aussi de ce qui est susceptible d'étouffer la création des élèves et de les amener à percevoir leur travail ou leurs œuvres de façon négative. Parmi ces causes, il y

---

<sup>1</sup> Entrevue réalisée avec Joanna Nash le 10 décembre 2007.

a l'enseignement basé sur la recherche de la solution parfaite qui nuit à la capacité d'évaluation et favorise l'esprit critique. Nous savons tous que les gens critiques ont tendance à mettre en relief les aspects négatifs de leur travail. Cette tendance au jugement démoralise plus qu'encourage et crée un terrain fertile au blocage. Hoffman (1988) souligne que les adultes ayant fait peu d'art durant leur adolescence sont souvent intimidés ou découragés face à leurs réalisations. Les deux auteurs indiquent que le rôle de l'enseignant consiste à encadrer, à sécuriser et à bien cibler sa clientèle de façon à amener ces adultes à vivre des expériences créatrices sans imposer des objectifs impossibles à atteindre.

### **2.3 LE CONTEXTE HISTORIQUE ET LES MODÈLES EN ENSEIGNEMENT DES ARTS AU QUÉBEC**

Nous tenterons ici de faire un bref survol des modèles qui ont marqué le milieu de l'enseignement des arts dans le monde occidental et de façon plus spécifique au Québec, ceci, afin de mieux cerner l'impact que ces modèles ont eu sur les perceptions et les motivations des adultes novices face à leur éducation artistique actuelle. Comme le souligne Viau (1994), cette étape est importante et un enseignant doit savoir tenir compte des connaissances antérieures de ses étudiants puisque les idées, les perceptions, les concepts et les images contenus dans leur mémoire à long terme font partie d'un ensemble de caractéristiques personnelles qui influence l'apprentissage.

Plusieurs modèles d'enseignement des arts se sont succédé ou chevauchés au cours des dernières décennies. Il est bon de garder en tête que certains de ces modèles, même dépassés, sont encore utilisés ou valorisés aujourd'hui, quoique leur emploi soit moins systématique.

#### **2.3.1 Le dessin linéaire géométrique, le dessin d'observation et le dessin d'ornementation**

Les textes décrivant la naissance des cours d'arts offerts à tous mettent bien en évidence l'influence de la période industrielle. Darras (1996) avance que c'est l'arrivée

sur le marché de matériel d'artiste manufacturé, donc moins coûteux à produire, qui a permis aux adultes non professionnels et aux enfants de s'initier au dessin et à la peinture, domaine auparavant réservé à l'élite. Lemerise (2001) note que dès le début de l'ère industrielle, on donne au dessin une place de choix puisque son utilisation est l'une des étapes incontournables du mode de production en usine. Le modèle du dessin linéaire géométrique naît ainsi vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Il vise à former de jeunes ouvriers capables de bien s'intégrer au monde du travail. Les apprentissages se font à partir de modèles présentés par l'enseignant que les étudiants se doivent d'imiter de façon convaincante. Les cours portent presque exclusivement sur la reproduction de formes géométriques et sur la copie d'éléments issus de la nature. Les tableaux et les dessins de fantaisie sont perçus comme un luxe réservé à l'élite (Lemerise, 2001).

Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux débats au sujet des méthodes d'apprentissage apportent des modifications à l'enseignement du dessin qui est désormais perçu comme un travail d'intelligence. On ne peut plus se contenter de simplement demander aux élèves de reproduire des modèles déjà dessinés. On les invite maintenant à développer leur savoir-faire à partir d'observations d'éléments de la nature. L'élève devient donc observateur. Ce type d'enseignement suggère « [...] des exercices séquentiels allant du simple au complexe et fournit des éléments de base pour assurer la formation intellectuelle, pratique et artistique. » (Lemerise, 2001, p. 38).

Efland (1995) note qu'en 1899, Arthur C. Dow fait la promotion d'un programme de dessin basé sur des éléments bien définis de beauté. Ce modèle trouve écho au Québec où l'on retrouve quelques écrits du début du XX<sup>e</sup> siècle qui définissent l'art comme une façon de réaliser le *beau* idéal au moyen de formes sensibles. Le livre du Frère Martinus intitulé *La connaissance pratique du beau*, publié en 1924, dévoile les règles à suivre afin de créer de belles œuvres harmonieuses. Selon Efland, ce modèle ne se réfère à aucun contexte social en particulier puisqu'il est dépourvu de contenu social ou de message. Il est cependant bon de mentionner qu'au Québec, cet idéal est souvent associé à l'acte moral ou religieux.

### **2.3.2 Le modèle expressif psychanalytique, le modèle formaliste cognitif et la tradition des arts plastiques**

Ainsi nommé par Efland (1995), le modèle expressif psychanalytique fait son apparition dans les années 20 alors que le sentiment de frénésie d'après-guerre et certaines percées dans le monde de la psychanalyse amènent plusieurs artistes à s'interroger sur l'expression créatrice et les effets de l'inconscient dans la pratique artistique. En quête de nouvelles possibilités de création, des artistes comme les surréalistes portent un intérêt grandissant à l'art primitif issu des colonies, à l'art brut réalisé par des personnes ayant des problèmes de santé mentale ainsi qu'à l'art des enfants, particulièrement apprécié pour son côté spontané et authentique. Ce modèle prône l'expression personnelle et l'imagination créatrice. L'enseignant doit savoir écouter l'élève sans chercher à imposer ses valeurs. L'élève, en retour, voit son travail valorisé par sa spontanéité, son originalité et son sentiment d'accomplissement.

Les années 20 marquent aussi le début de l'époque moderne qui valorise la nouveauté et le progrès. On encourage de plus en plus les étudiants à travailler à partir de formes et de lignes épurées, proches de l'abstraction, afin d'échapper aux images très narratives qui étaient la norme depuis plusieurs siècles (Gude, 2004). Dans les années 50, ces principes deviennent un standard qu'Efland (1995) nomme le formalisme cognitif. Ce modèle accorde une grande valeur à tout ce qui est théorique, abstrait ou facilement quantifiable (Hamblen, 1995). Il valorise l'expérimentation, la libre expression et l'imagination, mais cette liberté se heurte à de nombreux principes qui privilégient une certaine orthodoxie, ou vérité unique, à laquelle il est difficile d'échapper. Ce modèle est d'ailleurs balisé par de nombreux interdits. Selon Lemerise et Richard (1998), il est notamment mal perçu de s'adonner à des prouesses d'exécution qui pourraient contaminer l'authenticité. Il est aussi de mise de mettre systématiquement de côté les vieilles idées populaires et les traditions afin de favoriser un style plus neutre et proche de l'individu puisque, tel que noté par Hamblen (1995), l'art se juge désormais par sa capacité à innover et à se distancier du passé.

C'est dans un contexte qui valorise à la fois l'expression de l'individu et la forme que naît le programme scolaire des arts plastiques au Québec en 1956. Ce programme mise en grande partie sur le respect du développement des individus. L'expérimentation des élèves tout comme leur sens de l'invention, leur expression personnelle et leur personnalité créatrice sont mis à profit afin de réaliser des œuvres qui tiennent compte de notions de langage plastique à partir de thématiques et de techniques variées.

### **2.3.3 L'influence des idées propres au postmodernisme**

L'enseignement des arts étant désormais influencé par la pensée postmoderne, il est maintenant de mise de remettre en question la pureté stylistique et l'esthétique formelle qui faisaient figure de vérité unique pour les tenants du modernisme. Cette tendance incite les enseignants à élaborer des projets qui s'appuient sur une multitude de petites vérités et qui varient selon le contexte et le milieu. Cette multiplicité de points de vue traduit bien la diversité de notre époque qui, selon Boudinet (2006), se manifeste dans le diffus, l'éclectique, l'hétérogénéité, la diversité, l'éclatement et le mélange des genres.

Dans certains milieux, on assiste au retour de valeurs et d'approches pré-modernes comme le mimétisme, le réalisme et la copie. On ne se gêne plus pour emprunter à la tradition, aux productions populaires ou à l'histoire de l'art et on valorise le travail des non-experts. Selon Richard (1998), un grand intérêt est aussi porté à tout ce qui touche aux nouvelles technologies et la notion d'art s'élargit afin de rejoindre diverses productions culturelles. Hamblen (1995) souligne que le côté individualiste et neutre du formalisme est remplacé par des projets collaboratifs qui misent sur le pluralisme social. Certains modèles, comme celui de Teresa Marche (1998), se fondent d'ailleurs sur l'enseignement des arts faisant référence à l'environnement immédiat dans un contexte communautaire.

Dans un texte portant sur l'enseignement postmoderne, Gude (2004) énumère quelques stratégies de travail qui sont présentement employées par des enseignants et des étudiants et qui traduisent bien l'esprit du postmodernisme : l'appropriation de matériaux

faisant partie du quotidien, la juxtaposition d'images provenant de réalités différentes, l'interaction entre le texte et l'image, l'hybridation, le changement de contexte et l'identification à une personne ou à un groupe. Ces stratégies, ou principes, s'influencent et s'entrecroisent reflétant ainsi toutes les possibilités que nous offre notre époque actuelle. Comme elles reflètent à la fois les préoccupations esthétiques et sociales de notre époque, plusieurs de ces stratégies seront incontestablement au menu de ce projet de recherche.

## **2.4 LES SOURCES D'INSPIRATION ET LE PROCESSUS CRÉATEUR**

Nous sommes tous, à l'occasion, transportés par une idée soudaine qui nous semble astucieuse, ingénieuse ou très à propos. S'il convient de dire que la plupart des individus sont influencés, à un moment ou l'autre, par de telles sortes d'idée, il apparaît évident que certaines personnes sont beaucoup plus susceptibles d'être à l'écoute de ce que l'on nomme parfois, l'inspiration. Notre approche étant centrée sur la réalisation d'œuvres inspirées, il est tout à fait dans la logique des choses de nous interroger sur ce qu'est l'inspiration et sur les moyens à envisager pour la rendre plus prolifique.

### **2.4.1 La définition et le rôle de l'inspiration**

Plusieurs courtes définitions peuvent servir à cerner ce que nous entendons par « inspiration ». On peut simplement parler de l'enthousiasme créateur de l'artiste, d'idée soudaine, d'influence exercée sur une œuvre artistique (Larousse, 2006) ou d'un phénomène animant une personne et débouchant sur le processus de création (Souriau, 1990). Si les définitions proposées semblent aller de soi, les mécanismes qui l'animent sont cependant beaucoup plus difficiles à cerner. Où se situe donc la source de cette inspiration et comment amène-t-on les élèves à s'ouvrir aux possibilités cachées au fond d'eux-mêmes?

Il est sans doute bon de réfléchir sur l'utilité de l'inspiration dans notre vie. Que l'on parle d'inspiration, d'imagination ou de souffle créateur, il paraît évident que tout processus visant la créativité joue un rôle important dans l'épanouissement personnel d'un individu. Le rapport Rioux (1968) fait état du côté indispensable de l'expérience imaginaire dans la représentation que nous nous faisons de notre avenir. L'incapacité d'anticiper ou d'imaginer est une entrave à l'action et à la découverte des possibles. Toujours selon ce rapport, lorsque vient le temps de résoudre un problème, une personne qui prend connaissance de son processus de création ou d'invention et qui en saisit le fonctionnement accroît ses possibilités de réussite. De plus, dans un monde où tout va très vite, cette créativité nous aide à nous adapter à la mobilité. L'enseignement des arts ne peut donc se contenter de transmettre des notions techniques, il doit aussi miser sur la spontanéité, la capacité de vivre une expérience artistique véritable. Pour Gaillot (1997), l'imagination est la clé du pouvoir. Selon lui, nous devrions miser sur un enseignement qui fait la promotion de l'initiative afin que désormais la réussite passe non plus par des règles apprises, mais par notre aptitude à en forger de nouvelles. (Gaillot, 1997, p. 34)

Plusieurs artistes et pédagogues se sont aussi penchés sur les moyens à déployer pour faire naître cette inspiration. Marion Richardson s'est particulièrement intéressée à la question au début du XX<sup>e</sup> siècle. Très tôt dans sa pratique d'enseignante, Richardson (1946) réalise que les dessins dits « bruts » ont davantage de qualités que les dessins dits « habiles ». Elle élabore alors une approche d'enseignement basée sur la visualisation où elle demande à ses élèves de fermer les yeux pour ensuite leur faire la narration d'un court texte qui sert de mise en situation. Ceux-ci doivent s'inspirer des mots et de l'ambiance du texte pour imaginer leurs réalisations. Dans ce même ordre d'idées, Richardson invente aussi un exercice nommé *mind picture* faisant référence aux images tirées des rêves ou de choses que l'on s'imagine lorsqu'on a les yeux fermés.

Plusieurs artistes ont exploré les moyens servant à faire naître les idées. Nous n'avons ici qu'à penser aux surréalistes qui ont tenté, parfois à partir de rêves, parfois à partir de techniques frôlant l'absurde, de laisser parler leur inconscient et de s'en inspirer. Certains pédagogues, comme Gaillot (1997) se sont penchés sur les façons de favoriser

cette inspiration à partir de moyens didactiques. Gaillot utilise le terme de « dispositifs d'expression entièrement ouverts » lorsqu'il parle de ces moyens qui servent, règle générale, à amorcer un projet comme celui-ci : l'enseignant propose une piste ou un scénario, à la fois précis et ouvert, et invite les étudiants à élaborer leur propre réponse.

#### **2.4.2 Les phases du processus de création**

Certains ont tenté de saisir les rouages de l'inspiration et d'en exposer le mécanisme sous forme de phases et de formules. Paul Valéry, Didier Anzieu et Pierre Gosselin se sont tous trois intéressés au processus créateur et à l'inspiration. Il nous est apparu pertinent de présenter leurs théories puisqu'elles sont issues de domaines à la fois distincts et complémentaires, soit la création littéraire, la psychanalyse et la pédagogie.

À la fois, homme de science, écrivain et poète, Paul Valéry (1871-1945) a marqué le début du vingtième siècle par ses réflexions profondes sur son époque et son sens de l'analyse. Considéré comme un grand penseur et un grand créateur, il a publié de nombreux essais qui traduisaient son besoin de comprendre le monde qui l'entoure et son désir de saisir le processus de la pensée. Le processus de création est d'ailleurs un phénomène qui a captivé Paul Valéry tout au long de sa vie. Il a longtemps cherché à mieux cerner ses filiations en se penchant sur sa propre inspiration ainsi que sur le travail des artistes qu'il affectionnait. Il n'a jamais porté une attention particulière au contexte ou aux circonstances externes susceptibles de faire naître cette inspiration. Il préférerait se concentrer sur les opérations de l'esprit lorsque le créateur est seul avec lui-même. Il ne considérait pas ces opérations intérieures comme une suite fortuite d'évènements mystérieux réservée à l'élite, mais bien comme une expérience accessible à tous. Pour résumer, on pourrait dire que la création selon Valéry est une activité humaine d'un type particulier dont on ne peut nier le mystère (Gingras-Audet, 1979). Il ne faut pas y voir un absolu, mais plutôt une sorte d'éducation permanente de soi. Le travail du créateur le change et lui donne l'impression de se construire. Cela l'unifie, l'édifie et le rend maître de lui.

Valéry résume le processus de création en trois phases :

1- *L'état chantant* que l'on peut définir par l'expérience qui précède la création. Il se présente sous la forme d'une masse confuse qui saisit le créateur. Il s'agit d'une expérience instable et imprévisible qui relie, de façon confuse, le monde extérieur, le corps et l'esprit. C'est un heureux hasard que l'on ne peut pas provoquer, mais que l'on peut favoriser en adoptant une attitude d'ouverture et de réceptivité. On peut faire durer cet instant en le prolongeant dans l'action.

2- *Réalisation d'une œuvre* : Cette étape survient lorsque l'on concentre nos énergies et nos émotions créatrices. L'intelligence et la sensibilité collaborent de façon consciente afin de réaliser l'œuvre. Le créateur a peu de contrôle lors de la phase de l'état chantant, mais il se doit de faire l'analyse de son expérience afin de construire son œuvre. Selon Valéry, les contraintes techniques doivent être perçues comme de simples défis à relever, car les difficultés font augmenter la valeur de celui qui s'en rend maître.

3- *Œuvre achevée* : Cette étape ne fait pas figure de valeur absolue puisque pour Valéry, l'œuvre terminée compte moins que l'action qui l'a fait naître. C'est pourquoi, selon lui, il ne faut pas chercher à survaloriser le travail fini. Valéry croit aussi qu'il est essentiel que le créateur puisse se détacher de son œuvre malgré l'angoisse que cela peut parfois créer. Pour Valéry, savoir passer à autre chose est considéré comme signe de maturité et d'autonomie. Certaines personnes ont cependant de la difficulté à se séparer de leur œuvre ou refusent de mener leur travail à terme.

Didier Anzieu (1923-1999) a d'abord étudié en philosophie puis en psychologie pour finalement se tourner vers la psychanalyse. Fondateur de l'Association psychanalytique de France, il a été reconnu mondialement pour ses recherches et ses publications. C'est donc sous un angle psychanalytique qu'il aborde le processus de création dans son livre *Le corps de l'œuvre* (1981). Dans ce livre, il n'hésite pas à affirmer que la création est vitale et qu'elle correspond à un besoin intrinsèque de l'homme. La pensée d'Anzieu est riche, mais complexe. Plusieurs aspects de son travail

méritent réflexion, mais ce sont surtout ses considérations sur le processus de création qui retiendront notre attention. Anzieu résume ce processus à l'aide de cinq phases :

1- *Le saisissement créateur* se résume par le fait de laisser se produire, au moment opportun, une crise interne, partielle ou brusque du moi. Il s'agit d'un état de transe, de quasi-hallucination, de lucidité ou d'extase qui peut aussi être synonyme d'angoisse puisque cela découle d'une régression ou d'une dissociation psychique qui s'apparente aux désordres mentaux. Cette crise est cependant contrôlée de façon temporaire ou partielle. Elle permet au créateur de suspendre l'action pour laisser la place à l'imagination donnant ainsi accès à des images, à des représentations uniques, à des sensations et à des émotions.

2- *La prise de conscience de représentations psychiques inconscientes* se produit lorsqu'une partie du moi, restée apte à surveiller ce qui se produit lorsqu'il y a régression, prend conscience des représentations ou des images issues de l'inconscient. Ces images sont alors fixées dans le préconscient et elles se transforment peu à peu en contenu apparent et mémorisable.

3- *L'institution d'un code* arrive lorsque ce qui était caché ou au fond de nous-mêmes s'organise et devient un objet possédant une logique interne. Cette logique peut prendre la forme de code, de modèles, de système ou de grille.

4- *La composition proprement dite de l'œuvre* se traduit par un corps à corps avec le matériau. Devant l'œuvre à accomplir, le créateur est en état de perpétuel compromis : il tâtonne, il ébauche, il exécute des brouillons. Le créateur et la critique qu'il se fait à lui-même entrent régulièrement en conflit et les accommodements qui en résultent se traduisent par le style, les retouches, l'esthétique, l'éthique et les recours à la documentation.

5- Enfin, *produire l'œuvre en dehors* se manifeste lorsque l'on déclare l'œuvre terminée. Il faut savoir la détacher de soi et l'exposer au public afin d'affronter les critiques, les

commentaires ou l'indifférence. À cette étape, il est important de pouvoir surmonter ses inhibitions qui provoquent parfois de la honte ou de la culpabilité.

Selon Anzieu, plusieurs facteurs peuvent causer une certaine régression au niveau de la création. En effet, les élans créateurs peuvent être freinés par une résistance au changement, par la crainte de l'inconnu ou de l'étrangeté, par la présence d'une armure caractérielle, par la peur d'affronter une métamorphose ou par la peur d'affronter un état proche de la psychose.

Les recherches du professeur Pierre Gosselin de l'École des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal, portent sur des aspects pédagogiques de l'art et il est l'auteur de plusieurs publications traitant principalement du développement d'un enseignement axé sur un enseignement visant l'appropriation et la mise en application des phases et des mouvements de la dynamique de création. Il se questionne, entre autres, sur les moyens que doit prendre l'enseignant afin d'engager les étudiants dans un véritable processus de création. Ses recherches l'ont amené à représenter la création comme un système spiralé combinant l'idée de succession et d'interaction et qui s'oppose à ce qui est linéaire et séquentiel. La succession propose un processus qui comporte trois phases : l'ouverture, l'action productive et la séparation. L'interaction, quant à elle, prend la forme d'une démarche qui compte trois mouvements récurrents présents à chacune des phases du processus, soit l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Pour cette recherche, il nous a semblé pertinent de nous attarder aux trois phases suivantes:

1- *La phase d'ouverture* est celle qui touche de façon plus directe à l'inspiration puisqu'elle permet l'accueil des émergences inspiratrices. Pour vivre ce processus, une personne doit être réceptive à cette forme d'expérience qui lui ouvre les portes de son intériorité et lui laisse entrevoir le contenu de son inconscient. C'est une phase souvent imprévue sur laquelle l'individu a peu de contrôle. Il s'agit avant tout d'une expérience humaine sollicitant des aptitudes humaines telle la capacité de sentir, de ressentir, d'être disponible et à l'écoute de ses sensations. Ce processus est donc ouvert à tous,

professionnels comme novices, et une bonne éducation artistique aide les gens à développer cette première phase.

2- *La phase d'action productive* peut se traduire par ce que nous appelons le travail. Le créateur est alors à la recherche de formes et de symboles pouvant traduire les émergences vécues lors de la phase d'ouverture. Il s'agit d'un travail conscient qui l'incite à canaliser et à articuler ces émergences de manière plus intentionnelle et concrète. Gosselin note que le mouvement d'inspiration peut se poursuivre durant cette phase puisque le contact avec la matière provoque souvent la venue d'idée chez le créateur (Gosselin, 1998).

3.-*La phase de séparation* incite à prendre du recul et à se détacher de son œuvre une fois celle-ci complétée afin de poser sur elle un regard plus objectif et réfléchi.

Puisque la dynamique du modèle de Gosselin est représentée par une spirale, cela indique que ces trois phases peuvent, à l'occasion se croiser ou s'entremêler. La phase d'inspiration peut profiter de la phase d'élaboration ou de distanciation et vice et versa. Il s'agit là d'un point important qui crédite notre hypothèse que l'inspiration peut effectivement naître pendant le « faire » par la manipulation et l'exploration de la matière.

## **2.5 LA MATIÈRE ET LE PROCESSUS DE CRÉATION**

Une simple pile de papiers posée au hasard sur le coin d'une table nous donne systématiquement l'envie de créer un je-ne-sais-quoi, tout comme les vieux bouts de carton, les crayons de couleur particulièrement salissants et les morceaux de bois aux formes étranges. La matière joue un rôle important dans l'approche que nous tentons de développer, mais est-il juste de prétendre qu'elle favorise l'inspiration? Au cours des pages suivantes, certaines réflexions d'artistes et de théoriciens seront présentées afin de mettre en lumière les liens existants entre les matériaux et le processus de création.

### 2.5.1 La matière

Avant de comprendre dans quelle mesure l'utilisation de la matière peut favoriser l'inspiration, il est important de bien établir ce que l'on entend par « matière ». Ce terme est défini dans les dictionnaires comme étant « Une substance particulière dont est faite une chose et reconnaissable par ses propriétés. » (Larousse, 2006, p. 673) ou comme « Une substance ayant une existence physique étendue dans l'espace et agissant sur le sens. » (Souriau, 1990).

Son rôle, quoique crucial, est parfois minimisé. Pourtant, il faut se rendre à l'évidence, sans matière, il n'existe point d'œuvre. De Mèredieu (1994) souligne que l'art est la rencontre de deux mondes, de la forme et de la matière, qui sont à la fois opposés et complémentaires. L'auteure précise que les grands penseurs de l'art ont presque toujours valorisé l'idée et la forme aux dépens de la matière. Même lorsqu'elle s'imposait, la matière a souvent été traitée comme une forme de plus ou un simple savoir-faire. Francine Gagnon-Bourget (1990) abonde dans le même sens en soulignant que la grande majorité des théories liées à l'enseignement de l'art s'attardent généralement davantage à la forme et placent la matière au second plan. Il en est de même avec les étudiants qui valorisent généralement les images univoques et le réalisme. « Dès que les éléments représentés sont identifiables, ils considèrent le travail terminé même si les qualités substantielles sont peu exploitées. » (Gagnon-Bourget, 1990, p. 20) Cette surenchère de la représentation aux dépens de la matière appauvrit l'image puisque la forme et la matière se doivent d'agir de façon complémentaire de manière à faire naître une image de qualité.

Pour Giguère (1975), le contact avec la matière favorise un retour vers une dimension plus humaine et soutient l'acte créateur. Quant à Pierre Duquet (1956), il aborde la matière sous des angles idéologiques et pratiques. Sa philosophie prône le cheminement et l'évolution libre de l'élève grâce à l'expérimentation des matériaux. Aussi, les diverses possibilités plastiques d'un matériau, comme le papier ou le tissu,

permettent la découverte de nouvelles voies d'inspiration et de création et sont source de stimulation.

### **2.5.2 L'inspiration à partir de l'exploration de la matière**

Plusieurs artistes et auteurs ont fait part, à travers leurs écrits souvent très personnels, de leurs expériences créatrices à partir de matériaux. C'est le cas de Max Ernst dont les premières révélations inspirantes avec la matière se sont produites alors qu'enfant, il s'amusait à réaliser des dessins aux formes inattendues en frottant des feuilles de papier sur des surfaces texturées à l'aide de crayons à la mine de plomb (Waldberg, 1975). Ces réalisations, effectuées dans un état de demi-réveil quasi hypnotique, lui faisaient découvrir les jeux de son inconscient. Selon Ernst, les personnes qui travaillent ainsi, tentent d'exclure toute influence consciente sur l'esprit et veulent réduire au minimum le rôle joué par l'auteur de l'œuvre. L'artiste devient alors spectateur de son œuvre et son rôle est de rassembler puis d'exprimer ce qui se révèle en lui. Ernst soutenait que cette façon de créer est à la portée de toute personne prête à se laisser inspirer par cette sorte de révélation.

Il est mentionné dans le rapport Rioux (1968) que l'imagination ne s'accomplit que dans un jeu ou un travail dialectique avec la matière. « Il n'y a pas d'autre façon de prendre la mesure du pouvoir de l'imagination que de l'obliger à se confronter avec des matériaux. » (Rioux, 1968, p. 96). L'imagination féconde et véritable n'existe que dans la lutte parfois terrible, avec la matière. Astrid Lagounaris (1986) abonde dans le même sens en soutenant que le lien entre l'inspiration et la matière fait partie intégrante du processus de création. Elle parle de la relation parfois émotionnelle que peut entretenir un créateur avec les matériaux qu'il utilise en évoquant deux incidents où elle a elle-même vécu des émotions très fortes en expérimentant certains matériaux. Selon elle, le concept du matériau peut être poussé au-delà de la simple matérialité puisque les émotions peuvent aussi devenir matière à création.

Francine Gagnon-Bourget (2001) place aussi la matière au cœur de la dynamique de création. Elle tend à démontrer que la matière, lorsque valorisée, peut devenir synonyme d'inspiration en s'intégrant à la phase d'ouverture définie par Gosselin (2001) puisqu'elle fait naître des émergences. « Dans une phase d'ouverture orientée vers la matière l'élève se laisse guider par la rêverie matérielle, laisse monter des intuitions, des émotions et des images teintées matériellement. » (Gagnon-Bourget, 2001, p. 21) Citant Bachelard, elle rappelle que la matière jouit d'un rôle déterminant dans une fonction imaginaire où le sujet est constamment dynamisé par l'action de la substance matérielle. (Gagnon-Bourget, 1990, p. 31) L'élève fait des choix, établit des liens, anticipe l'action, active ses connaissances et élabore des stratégies en vue d'une transformation matérielle. Il doit cependant être ouvert à ce genre d'expérience tout comme il doit démontrer un intérêt face au matériau utilisé.

Quoique pouvant être très stimulante, l'exploration des propriétés de la matière peut parfois s'avérer périlleuse. (Gaillot 1997) nous met d'ailleurs en garde à ce sujet. Selon lui, le mode « découverte » peut parfois occasionner beaucoup de perte de temps lorsque l'on s'investit dans un champ d'échantillonnage trop vaste. Entre les contraintes stériles et l'errance de la découverte à tout prix, mieux vaut savoir équilibrer.

## 2.6 LE SENSIBLE

L'expérimentation de la matière implique nécessairement la mise à contribution des sens tels la vue et le toucher. Mais, au-delà de l'aspect purement physique, le terme « sensible » peut être aussi utilisé afin de désigner un concept beaucoup plus global qui implique à la fois le corps et l'esprit. Les dictionnaires usuels définissent le sensible comme étant « une capacité de percevoir par les sens ou une susceptibilité d'éprouver des perceptions ou des sensations » (Larousse, 2006, p. 975). Naturellement, la définition qu'en donnent les dictionnaires d'esthétique est plus complète. On peut ainsi résumer Souriau (1990) qui parle d'un terme unissant deux facteurs distincts : la sensation, soit lorsque les organes prennent conscience de la présence d'un objet, et l'affectivité qui elle,

se manifeste lorsque l'on éprouve de la douleur, des émotions ou des sentiments. Plusieurs livres abordent davantage cette notion souvent décrite comme ce qui rend possible les phénomènes sensibles (Laupies, 1998). D'un point de vue philosophique, cette sensibilité est considérée comme une propriété commune à tous les êtres vivants qui les fait réagir aux excitations produites par des stimuli. Elle les rend capables de recevoir des impressions du milieu extérieur ou intérieur et d'y réagir en conséquence (Cournarie, Dupond, 1998).

La sensibilité est un point de rencontre entre le psychique et le physique qui nous sert à ressentir, à percevoir, à expérimenter, à imaginer, à mémoriser et à être touché. Sa caractéristique première est la réceptivité puisque c'est l'ouverture et l'attention que porte un individu à ce qui l'entoure qui lui permettent d'éprouver une grande variété d'émotions et de sentiments. Pour Laupies (1998), notre relation au monde n'est possible que sur le mode de la rencontre, mise en présence fortuite faite d'étonnement et d'enchantement (p.6). Il s'agit d'un phénomène qui se vit dans l'immédiat et c'est cette spontanéité qui la distingue de la perception qui elle, résulte d'une forme de jugement ou d'interprétation. Il est possible d'établir un lien entre la sensibilité et l'imagination puisque ces deux phénomènes se produisent de façon immédiate à partir de circonstances singulières. En fait « [...] imaginer c'est se représenter un objet sous forme sensible en son absence même. » (Laupies, p. 16) L'imagination peut ainsi transposer des sensations éprouvées ultérieurement ou en créer de nouvelles à partir d'images qu'elle perçoit.

Le travail de la matière semble tout indiqué pour inciter les participants à créer des travaux dits sensibles. Bachelard définit d'ailleurs la matière dans l'imaginaire comme « [...] une substance caractérisant toute chose pouvant être perçue par les sens ou comme un principe actif qui appelle et fait naître la forme. » (Gagnon-Bourget, 1990, p. 119) Il est bon de noter que la sensibilité est une faculté que l'on peut développer. Il est donc possible de concevoir des exercices qui incitent les étudiants à mobiliser, à accroître et à discriminer les aspects qui caractérisent leur sensibilité.

## 2.7 L'AUTHENTICITÉ

Souriau (1990) mentionne qu'il existe plusieurs énoncés servant à définir l'authenticité. Il note qu'il s'agit d'abord d'un terme de droit « appliqué aux actes certifiés formellement qui s'est étendu à tous les textes, objets ou documents dont l'origine ne peut être contestée ». Au sens figuré, l'authenticité consiste en « une vertu morale par laquelle une personne, réellement engagée par ses paroles et ses actes, réalise l'unité de ce qu'elle paraît et de ce qu'elle est » (p 201). C'est principalement sous cet angle que nous allons aborder cette notion tout au long des pages qui suivent.

De nos jours, l'authenticité est perçue comme une finalité éducative, mais cela n'a pas toujours été le cas. Comme le note Lemerise (1985), avant le XIXe siècle, la reproduction d'œuvre tout comme la contrefaçon a longtemps été acceptée et même encouragée dans le milieu de l'art. Ce n'est qu'au XIXe siècle [« ... avec ] le développement des collections muséales et du marché privé de l'art que l'authenticité devient une condition sine qua non de la valeur artistique et économique » (p 35). On ne peut donc parler d'authenticité sans l'opposer à l'imitation et à la copie. Selon Stephan (1991) « La production artistique est conçue comme une création et opposée à l'imitation. Il y a création dans la mesure où le produit est nouveau, imitation dans la mesure où il ne l'est pas » (p 14). Toujours selon cet auteur, l'imitation conduit à une perte d'authenticité. Cette perte se produit non seulement lorsqu'une œuvre reproduit le travail d'un artiste, mais aussi lorsque l'artiste s'imite lui-même et cesse ainsi d'être créateur. Pour être authentique, un travail doit donc être non seulement comparé aux œuvres des autres artistes, mais aussi à celles réalisées antérieurement par le même artiste.

Lemerise (1985) rappelle que l'authenticité est une disposition du cœur et de l'esprit qui est désormais vue comme valeur morale importante. Cette disposition démontre notre capacité à s'affirmer ainsi qu'à être maître de ses choix, de ses idées et de ses actions. Elle prend la forme [d'une « ... ] œuvre, signée, unique, singularisée par un style authentifiable et son auteur revendique un projet artistique personnel » (p 36). Le

créateur doit pouvoir s'identifier et se reconnaître dans son travail qui le distingue des autres créations. Lemerise rappelle qu'il est cependant courant qu'une œuvre subisse l'influence de la culture de masse véhiculée par la société et par l'imaginaire collectif. Ces images de masse étant omniprésentes, l'idéal de l'authenticité n'est pas quelque chose toujours facile à atteindre.

### **Conclusion**

Comme on peut le constater, beaucoup de choses restent encore à faire en ce qui a trait à l'enseignement des arts qui s'adresse aux adultes novices. Idéalement, cet enseignement devrait tenir compte des capacités et des motivations de cette clientèle particulière tout comme il devrait pouvoir aider ces personnes à surmonter les différents obstacles auxquels elles font face. La revue du contexte historique nous a démontré que plusieurs modèles d'enseignement tous différents, mais fort valables ont influencé et influencent encore aujourd'hui un bon nombre d'individus. Les connaissances que nous avons du processus de création, nous incitent cependant à créer de nouveaux modèles qui tiennent davantage compte des principales phases qui le composent. Malgré le fait que de nombreux facteurs peuvent contrecarrer les intentions des adultes novices désirant réaliser des projets artistiques, tout indique que l'inspiration à partir de l'exploration de la matière et des propriétés des matériaux puisse inciter ces personnes à produire des travaux artistiques personnels et authentiques, sensibles aux émotions et aux découvertes du moment.

## CHAPITRE 3

### L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Au cours du prochain chapitre, nous expliquerons en détail la démarche méthodologique retenue pour cette recherche. Il sera question de la recherche dite « qualitative », du choix du développement d'objet comme moyen de modéliser notre approche, des méthodes employées afin de recueillir et analyser les données, du mode de recrutement des participants et du groupe avec lequel cette approche a été mise à l'essai.

#### 3.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE

Selon Miles et Huberman (1991), la recherche qualitative est caractérisée par « ses descriptions et ses explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Elle respecte la dimension temporelle, évalue la causalité locale et formule des explications fécondes » (p 22). Élaborée de manière concrète, elle permet au chercheur de dépasser ses attentes initiales et elle donne parfois lieu à d'heureuses trouvailles ainsi qu'à de nouvelles intégrations théoriques.

Boutin (1997), note qu'elle est souvent utilisée en éducation puisqu'elle s'appuie sur l'expérience de l'être humain et qu'elle prend en considération les interactions établies entre le chercheur, les participants et l'environnement. Ce type de recherche se développe au gré des apprentissages et des prises de conscience du chercheur. Ce développement en continu offre au chercheur une souplesse d'ajustement et permet au sens de prendre forme graduellement tout au long de la recherche. La recherche qualitative ne vise pas à produire des preuves indéfectibles, elle cherche avant tout à atteindre un niveau de compréhension global d'une situation et tente de théoriser, de décrire ou d'expliquer un processus. Selon Miles et Huberman (2003), elle fait suite à un

contact prolongé sur le terrain et elle cherche à rendre compte du quotidien, des agissements ou des situations vécues par des individus ou des groupes de personnes. Puisqu'il existe peu de moyens standardisés mis à la disposition du chercheur pour l'appuyer durant ce genre de travail de recherche, « [...] le chercheur est essentiellement le principal outil de l'étude. » (Miles et Huberman, 2003, p. 22).

Les données qualitatives, que Paillé et Mucchielli (2003) décrivent comme à la fois complexes et ouvertes, s'articulent autour du discours du chercheur lui-même ou de propos tenus par les participants à la recherche. D'après Miles et Huberman (2003), ces données sont recueillies par le chercheur sur une longue période de temps ce qui leur permet de bien mettre en relief l'ensemble d'un processus. Elles se concentrent sur des événements survenus naturellement dans un environnement familier. Ce sont des données riches et denses, mais complexes qui incitent à aller bien au-delà des simples questions du « quoi » et du « combien » et qui permettent de s'investir davantage dans le « comment » et le « pourquoi ». Elles sont recueillies sous forme de traces matérielles qui prennent l'aspect de locutions, de mots, de textes et d'images et elles relatent les observations et les entretiens consignés par le chercheur. Ces données, grandement reliées au milieu dans lequel elles sont produites et au contexte dans lequel le chercheur se les approprie, sont donc sujettes à interprétation, mais c'est cette possibilité de significations multiples qui en fait leur richesse.

L'essentiel du travail d'analyse de la recherche qualitative porte sur la création d'un texte narratif réalisé à partir de la transcription et de la condensation des données. Une fois synthétisées, ces données sont ordonnées de manière à créer des liens et à produire du sens. Contrairement à la recherche quantitative, il existe peu de conventions sur lesquelles le chercheur peut s'appuyer afin de procéder à son analyse. Ce genre de recherche ne requiert d'ailleurs pas d'étude chiffrée pour être jugée valide. Lors du travail d'analyse, l'influence du contexte peut être prise en considération tout comme la portée des expériences vécues par les participants. Afin d'obtenir une meilleure vision d'ensemble du phénomène étudié, il est important d'alterner et de combiner divers outils de collecte de données telles que le journal de bord, l'entrevue, etc. Selon Karsenti et

Savoie (2000), les résultats de ce type de recherche sont considérés valides si les gens qui y participent s'y reconnaissent. Les buts de la recherche qualitative sont utilitaires. Les résultats se doivent de déboucher sur des applications pragmatiques qui peuvent être réinvesties dans leur milieu (Kersenti, Savoie-Jajc, 2000).

Les données recueillies lors de ce travail de recherche n'étant pas réellement quantifiables, il s'avère pertinent de choisir un mode de recherche plus souple qui tient davantage compte du contexte d'expérimentation, du parcours des participants et de nos prises de conscience. Le choix de la recherche qualitative se révèle aussi essentiel dans la mesure où ses conclusions peuvent nous conduire vers des hypothèses de travail et vers des suggestions d'applications pouvant nous être utiles dans un avenir rapproché.

### **3.2 LE DÉVELOPPEMENT D'OBJET**

Dans un livre portant sur l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paillé et Mucchielli (2003) notent que « la toute première étape des activités fondamentales de l'esprit humain est certainement la recherche des ensembles cohérents » (p.54). Selon eux, nous cherchons spontanément à mettre en relation et à organiser plusieurs faits qui agissent simultanément afin d'en dégager une forme pouvant répondre à notre quête de sens. Le but de ces mises en relation est d'en arriver à structurer un type ou un schéma cohérent rassemblant les éléments les plus significatifs. Dans ce cas-ci, nous avons tenté de mettre en relation nos connaissances en pédagogie, nos observations au sujet des adultes novices et plusieurs composantes en lien avec notre pratique artistique afin de créer une approche au cadre bien défini capable d'intellectualiser à la fois nos attentes et celles des étudiants.

C'est la rareté d'écrits portant sur l'adulte et sur sa capacité de créer des œuvres inspirées qui nous motive à développer cette sorte d'approche. Son élaboration s'inspire en grande partie du développement d'objet, tel que défini par Van Der Maren (1996). Ce genre de développement, proche de la résolution de problème, s'applique fort bien à la pédagogie et à la didactique puisqu'il permet de concevoir et de tester des approches afin

de trouver des solutions à des difficultés vécues dans le quotidien. Les théories utilisées en cours d'élaboration ne font que servir la recherche de solutions.

Le développement d'objet s'élabore à partir de plusieurs étapes : l'analyse de marché qui tient compte du contexte et des besoins de la population ciblée, la conceptualisation de l'objet, l'organisation cohérente des éléments afin de modéliser un objet qui tient compte de toutes les contraintes, l'élaboration de stratégies alternatives advenant des difficultés, l'évaluation des stratégies par simulations mentales et matérielles, l'élaboration d'une forme provisoire de l'objet ou d'un prototype, l'évaluation et la mise au point du prototype après une série d'essais et de modifications et, finalement l'implantation ou la mise en marché. Il est bien important de tenir compte de toutes ces étapes durant le processus de développement. Il demeure cependant possible de faire certains compromis, d'envisager plus d'une stratégie ou de sacrifier les éléments jugés moins significatifs. Chacune de ces étapes doit être approfondie afin de permettre au chercheur de passer à l'étape suivante. La boucle essai, évaluation, adaptation et modification peut être répétée à de nombreuses reprises avant que ne s'articule une version finale satisfaisante.

Nous tenions à articuler notre travail selon un cadre défini et reconnu puisque, lors de cette recherche, plusieurs éléments et étapes se sont enchaînés de façon instinctive. Le modèle du développement d'objet de Van Der Maren nous permettait donc de modéliser ces étapes et de les placer de façon séquentielle. Il nous aidait aussi à mieux comprendre le processus nécessaire à la conception d'une approche. Cette recherche fait donc suite à une analyse du milieu de l'enseignement des arts aux adultes novices où les demandes, les besoins et les motivations des étudiants ont été pris en considération. Comme le suggérait ce modèle, nous avons eu recours à de nombreuses simulations afin de conceptualiser les grandes lignes cette approche. Les premiers prototypes ont été mis à l'essai à petite échelle avec quelques personnes de notre entourage, puis ils ont, par la suite, été testés de façon plus structurée lors d'un cours donné à l'automne 2007. Plusieurs mises au point ont été effectuées tout au long de ce processus afin de mieux adapter cette approche aux spécificités des adultes novices. De nombreuses modifications

sont aussi à prévoir à l'avenir puisque nous désirons modéliser une approche flexible s'adaptant à différents contextes.

### **3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES**

Il est souvent préférable de favoriser plus d'un mode de collecte de données afin d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène étudié. Cette stratégie se nomme triangulation. Elle permet la superposition et la combinaison de diverses méthodes ou instruments de mesure qui compensent les limites de chacun. Pour Karsenti et Savoie (2004, p. 146), le chercheur qui procède par triangulation est en mesure « d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui font ressortir des perspectives diverses. » Boutin (1997) souligne que cette combinaison est un bon moyen de vérifier la concordance des résultats obtenus. Les données nécessaires à cette recherche ont donc été recueillies à partir de trois sources: un journal de bord, un questionnaire ainsi qu'une entrevue individuelle avec quelques participants.

#### **3.3.1 Le journal de bord**

Tout au long de cette recherche, la majeure partie de nos observations, de nos réflexions et des notions théoriques en lien avec le projet ont été consignées dans un journal de bord. Cet outil de cueillette de données est un document personnel de référence régulièrement utilisé lors des recherches qualitatives dans lequel le chercheur inscrit ses impressions, ses sentiments et les événements qu'il juge importants. Selon Karsenti et Savoie (2004), ses fonctions sont multiples : il garde le chercheur en état de réflexion tout au long de la recherche, il sert d'outil de consignation des commentaires et des interrogations. Il permet aussi au chercheur de prendre conscience d'éléments significatifs et de recueillir des informations pertinentes afin d'être en mesure de contextualiser la recherche et d'en comprendre l'atmosphère et la dynamique. Grâce aux notes prises tout au long de son projet, le chercheur peut revenir sur des faits, des influences ou des incidents qui n'ont parfois pas été bien saisis lors du déroulement de la

recherche. Pour Boutin (1997) « [...] le journal de bord fait figure de mémoire de papier qui permet de se retrouver et de faire le point plus facilement. » (p. 42). Ce genre de document sert uniquement de référence que le chercheur peut consulter lors de l'analyse des données. Le journal de bord est très rarement publié. Le chercheur peut cependant disposer de ses notes comme il l'entend. Il peut, entre autres, sélectionner et faire paraître certains passages qu'il aimerait partager avec les lecteurs.

### **3.3.2 Le questionnaire**

Un questionnaire composé uniquement de questions à développement (voir appendice A) a été remis à tous les participants lors de la deuxième semaine de cours. Ce questionnaire tentait de cerner le profil des étudiants et d'identifier les différents modèles qui ont marqué leur éducation artistique au fil des ans. Des questions portaient sur certains points soulevés lors de nos réflexions et de nos lectures. Nous cherchions, entre autres, à déterminer à quel point le milieu scolaire, le contexte familial et les biens de consommation culturelle influençaient la vision de la pratique artistique des participants. Les étudiants étaient aussi questionnés sur ce qui les motivait à s'investir dans un cours d'art. Les réponses obtenues ont servi, lors de l'analyse, à faire des liens entre le profil des étudiants et leur capacité à accueillir l'inspiration et, ainsi, créer des images sensibles et singulières.

### **3.3.3 L'entrevue semi-dirigée**

Cinq participants ont été sélectionnés afin de participer à une entrevue individuelle. Ces entrevues avaient pour but d'enrichir notre compréhension du phénomène de l'inspiration chez les adultes novices. Elles nous ont permis de mieux connaître le genre d'approche qui favorise la réalisation de travaux inspirés et authentiques chez les participants. Les questions posées aux participants portaient principalement sur leur cheminement dans la création, sur la qualité de leur engagement et sur la façon dont se manifeste leur inspiration. Naturellement, les participants avaient aussi à décrire leurs projets et les étapes qui les ont menés à leur réalisation.

Pour ce travail, nous avons privilégié la formule de l'entrevue semi-dirigée puisqu'il s'agit d'un mode d'échange rigoureux, mais souple, où l'ordre des questions ainsi que leur nature peuvent varier (Savoie-Zajc, 2003). Les participants choisis pour l'entrevue devaient répondre à des questions préétablies dont l'enchaînement n'était pas ordonné de façon rigide ce qui nous permettait de diriger l'entretien dans les directions que nous jugions pertinentes. Les questions étaient posées de manière à ne pas suggérer d'éléments de réponse. Les personnes interrogées étaient invitées à répondre dans leurs propres mots et au mieux de leurs connaissances. (Voir appendice B)

La réussite de ce genre d'entretien dépend en partie des conditions dans laquelle elle se déroule. Nous avons donc choisi d'effectuer ces entrevues à la fin des ateliers alors que le climat de confiance entre les participants et nous était établi depuis longtemps. Nous devons tenir compte du fait que cette façon de collecter des données a ses limites, car le mode verbal peut parfois laisser place à l'interprétation. C'est pour cette raison que les renseignements obtenus lors de cette entrevue ont été jumelés à d'autres outils de cueillette de données qui elles, sont de l'ordre de l'écrit.

### **3.4 L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES**

Boutin (1997) suggère quelques questions auxquelles il semble fort utile de répondre lorsque vient le temps de synthétiser des données issues d'entrevues. Selon lui, il est bon de se questionner sur ce que l'on a appris lors de la transcription des témoignages. Y a-t-il des catégories qui se démarquent? Est-il possible d'établir des liens? Qu'est ce que l'on comprend maintenant que l'on ne comprenait pas avant? Quels éléments paraissent nouveaux? Quels éléments confirment les prévisions? Y a-t-il des concordances avec d'autres recherches? Comment peut-on donner du sens à cette recherche?

Une fois toutes ces réponses trouvées, il faut être en mesure de les ordonner afin d'en extraire le sens. Plusieurs stratégies peuvent être employées afin d'analyser les données recueillies. La plupart de ces stratégies suggèrent de compiler puis de diviser les

données par catégories ou par thèmes, selon leur profil. Cette façon de faire convient lorsque le but de la recherche est de cerner un phénomène. Toutefois, en ce qui nous concerne, nous avons jugé préférable de procéder à l'analyse de nos données en utilisant la stratégie du questionnement analytique telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2003). Le questionnement analytique consiste à analyser un phénomène à partir de questions et de sous questions. Ce genre d'analyse nous semblait tout désigné puisqu'il permettait de répondre à certaines phases du développement d'objet qui prévoient l'élaboration de prototypes à partir de questions. Selon Paillé et Mucchielli, le questionnement analytique s'adapte aussi à l'essai d'une stratégie comprenant des observations pratiques, tout comme il peut s'avérer utile lors d'études concernant des besoins et des sources de motivation, ce qui était le cas dans ce travail de recherche.

Le questionnement analytique s'articule autour de trois étapes. La première étape consiste à élaborer une première série de questions qui répondent le plus possible aux objectifs de la recherche. Lors de la deuxième étape, on doit soumettre ces questions aux principaux éléments théoriques et pratiques de la recherche afin de générer de nouvelles questions que l'on peut hiérarchiser ou regrouper. Chaque question suggère donc divers éléments de réponse qui mènent à de nouvelles questions. À ce stade, il est important de se demander si les nouvelles questions formulées sont pertinentes, si elles concernent d'autres cas et si elles doivent être subdivisées afin de faire place à des sous-questions. La troisième étape tente de répondre progressivement à ces questions à l'aide d'énoncés, de propositions, de constats, de recommandations et de remarques. Il faut pouvoir faire des liens et mettre certains faits en relation. Lors de cette étape, le constant retour aux objectifs et aux documents de recherche est important puisqu'il permet d'assurer la validité des réponses. Paillé et Mucchielli (2003) précisent qu'il est important de faire la distinction entre les questions de recherche qui sont généralement théoriques et qui résument les buts premiers de la recherche, les questions d'entrevue, qui interpellent spécifiquement l'expérience des participants (ou leur témoignage) et les questions d'analyse qui elles, visent à interroger les données en examinant l'ensemble de l'expérience.

### 3.5 LA POPULATION VISÉE ET LE MODE DE RECRUTEMENT

Cette recherche visait un groupe de personnes en particulier : les adultes novices motivés à s'investir dans une formation artistique. Les participants étaient donc tous des adultes inscrits de façon volontaire à un cours de procédés mixtes offert par Les *Cours du samedi* à l'automne 2008. Nous étions l'enseignante désignée pour donner ce cours qui s'offrait dans des locaux situés à l'Université du Québec à Montréal. Il n'y avait aucun prérequis pour s'y inscrire si bien que les personnes intéressées pouvaient être des adultes de tous âges et de tous horizons ayant des antécédents en matière d'éducation artistique très variés.

Des dépliants ont été conçus afin de faire la promotion de la programmation de l'automne 2008 des *Cours du samedi*. Ces dépliants ont été distribués dans certains endroits jugés stratégiques (magasins d'artiste, etc.). Des affiches ont aussi été posées dans les pavillons de l'UQAM et le site internet des *Cours du samedi* a été mis à jour afin d'afficher les bonnes informations quant aux modalités d'inscription. Nous avons participé de façon active à la période d'inscription qui s'est déroulée au début de septembre 2008. Il nous fallait un minimum de sept ou huit étudiants inscrits pour offrir le cours.

### 3.6 LA PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Lors de la troisième semaine de septembre, soit au début des cours, onze personnes étaient inscrites sur la liste officielle du cours de procédés mixtes. Les étudiants étaient majoritairement des femmes, huit femmes pour trois hommes, dont l'âge variait entre 22 et 73 ans. La moyenne d'âge générale se situait cependant entre 45 et 55 ans. Le questionnaire rempli de façon volontaire lors du premier cours a révélé que, comme prévu, les participants ne formaient pas un groupe homogène puisqu'ils provenaient de milieux divers et que leurs antécédents en matière d'éducation artistique étaient variés. Quelques données factuelles concernant les participants à cette recherche sont exposées

dans le tableau qui suit. Les noms des participants ont été changés afin de préserver leur anonymat.

### PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

	<b>NOM FICTIF</b>	<b>ÂGE</b>	<b>SEXE</b>	<b>LIEU DE NAISSANCE</b>	<b>PROFESSION</b>
<b>1</b>	Bianca	22	f	Gatineau	Designer graphique
<b>2</b>	Amélie	25	f	Inconnu	Inconnu
<b>3</b>	Marie- Pierre	29	f	Pointe-Claire	Travailleuse sociale
<b>4</b>	Steve	31	m	Montréal	Informaticien
<b>5</b>	Anne	45	f	Beloeil	Soutien administratif
<b>6</b>	Andrée	46	f	Montréal	Évaluatrice agréé
<b>7</b>	Sharon	47	f	États-Unis	Chargée de projet
<b>8</b>	Estelle	51	f	Montréal	Psychologue
<b>9</b>	Michel	54	m	Montréal	Magasinier
<b>10</b>	Gilles	56	m	Montréal	Professeur de graphisme
<b>11</b>	Anette	73	f	Trois-Rivières	Retraitée

Comme c'est souvent le cas, il y a eu quelques abandons tout au long de la session. Suite à certains événements survenus dans sa famille, Estelle a dû annuler son inscription dès le deuxième cours. Anette a cessé de venir en mi-session, car elle se remettait mal

d'une opération et Steve a abandonné le cours après quelques semaines parce qu'il ne s'y sentait pas à sa place. Il était aussi convenu qu'Amélie ne serait pas présente tous les samedis.

### 3.7 LES ASPECTS ÉTHIQUES

Naturellement, cette recherche soulevait de nombreuses questions d'ordre éthique puisqu'elle dépendait en grande partie de la participation et de la collaboration d'étudiants donc, de sujets humains. Plusieurs points ont été mis en place afin d'assurer le caractère confidentiel et volontaire de cette recherche. En effet, dès le premier cours, les étudiants ont été informés de la nature de notre projet, des objectifs de cette recherche et du type de collaboration attendu de leur part s'ils décidaient d'y participer. Il était essentiel de préciser que ce projet pouvait leur être bénéfique à plus ou moins long terme puisqu'il visait l'amélioration de la formation artistique offerte aux adultes novices. Les étudiants étaient invités à participer au projet de façon volontaire. Ils ont été avisés du fait qu'ils n'étaient pas pénalisés s'ils préféraient ne pas y prendre part. Peu importe leur décision, tous les étudiants bénéficiaient de leur cours comme prévu. Durant la pause, les volontaires devaient signer un formulaire de consentement déposé en retrait de façon à ce que tous se sentent à l'aise d'y mettre leur nom ou non. En tout temps, les onze participants qui le désiraient pouvaient se désengager du projet.

Seuls les participants volontaires ont fait l'objet d'une observation durant la session. Ces participants ont aussi été appelés à répondre à un questionnaire portant sur les modèles d'enseignement des arts qui les ont influencés, leurs pratiques culturelles et sur ce qui les motivait à s'investir dans une activité artistique. Vers la fin de la session, cinq participants ont été contactés par téléphone afin de participer à une entrevue semi-dirigée individuelle, réalisée dans un endroit convenant à la fois au participant et au chercheur. Afin d'assurer la confidentialité des participants, des pseudonymes ont été utilisés lors de la transcription des verbatim. Les étudiants qui prenaient part à l'entrevue pouvaient consulter ce verbatim qui leur a été transmis par courriel afin de

nous faire part de leurs commentaires. Seuls les passages de l'entrevue jugés significatifs ont été retenus pour la recherche. Des photos ont été prises à quelques reprises durant la session avec l'accord des participants. Quelques-unes d'entre elles sont présentées dans cette recherche. Tel que mentionné précédemment, les personnes qui y figurent ont été identifiées à l'aide de pseudonymes.

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de ne pas influencer les participants afin que les réponses obtenues soient le plus objectives possibles. Les cinq participants choisis avaient tous des forces et des personnalités différentes ce qui nous a permis d'obtenir un échantillon assez varié d'expériences, de commentaires et de réponses. Cette recherche comportait peu de risque pour eux puisque les enjeux touchaient principalement leur développement artistique. Aucun point de nature personnelle, psychologique ou affective n'a été abordé et aucune évaluation formelle n'était prévue. Les documents ont été conservés dans un endroit peu accessible et ils ont été détruits une fois la recherche complétée.

## **Conclusion**

Nous avons vu que l'approche qualitative permet d'amasser puis d'analyser des données reliées au milieu dans lequel elles sont produites, donc riches en information, mais difficilement quantifiables. L'utilisation du développement d'objet se veut donc un moyen d'organiser puis de modéliser ces données de manière à composer une approche tenant vraiment compte de l'ensemble des caractéristiques propres aux adultes novices. Il sert aussi à analyser comment les gens répondent à ce modèle. Les diverses méthodes de collecte de données répondent de manière très spécifique à chacun des objectifs de recherche. Le questionnaire est, en effet, utile dans la mesure où il aide à comprendre ce qui pousse les adultes novices à s'investir dans une formation artistique, alors que les notes prises dans le journal de bord servent à décrire une pratique d'enseignement centrée sur la matière et font état du contexte dans lequel ce projet a été mis à l'essai. Finalement, l'expérience vécue par les participants, relatée lors des entrevues, fournit un bon nombre de réponses permettant de mieux identifier puis d'analyser les éléments qui favorisent la création de travaux artistiques sensibles et inspirés ou qui, au contraire, peuvent nuire à ce genre de réalisation.

## CHAPITRE 4

### L'APPROCHE PRÉCONISÉE ET LE DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Ce chapitre, divisé en deux parties, élabore les grandes lignes d'une approche centrée sur l'exploration de la matière susceptible de favoriser l'inspiration chez les adultes novices. La première partie est consacrée à la façon dont notre approche a été élaborée et présente les divers éléments qui la composent. La deuxième partie traite du contexte dans lequel cette recherche a été effectuée, du lieu d'expérimentation, du matériel utilisé et du déroulement général du projet. Finalement, nous tenterons de faire certaines corrélations entre les composantes de l'approche et les propositions pédagogiques présentées aux étudiants tout au long de ce projet.

#### 4.1 L'APPROCHE PRÉCONISÉE

Cette approche développée auprès d'adultes novices est le fruit de lectures, d'observations et de réflexions personnelles. Elle se veut un mélange de pratiques déjà existantes, de faits indiscutables et de gestes instinctifs. Sa conception s'appuie sur le modèle du développement d'objet tel que proposé par Van der Maren qui prévoit plusieurs étapes, dont l'analyse des besoins, la conceptualisation, l'élaboration de stratégies alternatives, l'élaboration d'un prototype et sa mise à l'essai, qui aident à modéliser des situations vécues dans le quotidien.

L'approche est pensée de manière à répondre à nos principaux objectifs de recherche et elle tend à combler certaines lacunes observées dans les pratiques actuelles en enseignement des arts dont les finalités visent surtout les besoins d'étudiants plus jeunes. Il nous a semblé pertinent d'élaborer les grandes lignes de cette approche en tenant compte des trois phases du processus de création telles que définies par Valéry (Gingras-Audet, 1979), Anzieu (1981) et Gosselin (1998) au chapitre II. Plusieurs

éléments sont cependant venus se greffer à ces fondements afin de favoriser l'inspiration par la matière, le sensible, l'authenticité et l'autonomie.

L'approche développée dans le cadre de cette recherche s'articule autour de plusieurs composantes, ou étapes, qui se chevauchent et se complètent afin d'amener les adultes novices à créer des œuvres inspirées et authentiques grâce à l'exploration de matériaux divers. Au nombre de huit, ces composantes se présentent comme étant : le temps d'échange, le journal de bord, la cueillette de matériel, les réalisations à partir d'un sujet ouvert, les techniques et matériaux hors du commun, les exercices préparatoires, la présentation d'œuvres d'artistes ainsi que les ateliers libres et le travail de synthèse. Au cours des pages qui suivent, chacune de ces composantes sera définie afin que soient clairement identifiées les prémices de cette recherche.

#### **4.1.1 Le temps d'échange**

Un temps d'échange de quelques minutes est prévu à chaque cours entre les étudiants et l'enseignant. Ce temps d'échange nous permet de revenir sur certaines interrogations et de présenter des œuvres d'artistes. Il offre aussi la chance aux étudiants de discuter des réalisations effectuées durant la semaine ou lors des cours précédents, de décrire les expositions qu'ils ont vues et de montrer des livres qu'ils jugent intéressants à consulter. Cette discussion de groupe est un bon moyen de bonifier le contenu des cours. Selon Brown et Brownhill (1998), un groupe est une excellente ressource qui facilite le processus d'apprentissage puisque les expériences individuelles de chacun servent à enrichir tous les membres du groupe de façon ponctuelle. Naturellement, ces échanges doivent se faire sans pression et seules les personnes intéressées à s'exprimer, prennent la parole.

#### **4.1.2 Le journal de traces**

Il nous semble important que les étudiants puissent inscrire leurs idées et leurs réflexions dans un cahier, ou journal de traces, qui servirait aussi aux croquis et aux

essais. Pour Gagnon-Bourget (2001), tout comme pour Gosselin (1998), le journal est une façon de retracer les émergences et d'en garder la trace. Il s'agit d'un moyen de prendre conscience de son processus de création et de garder des repères d'un parcours plutôt cérébral. Gaillot (1997) précise que le cahier ou le journal de traces donne de la crédibilité aux arts plastiques puisque le fait de tenir un registre écrit classe cette matière au même rang que les disciplines perçues comme plus sérieuses. Nous croyons donc que le fait de noter de façon tangible les idées et les découvertes fortuites peut être très bénéfique pour certaines personnes, mais nos expériences antérieures nous ont cependant fait réaliser qu'il s'agit d'un moyen que nous pouvons uniquement proposer sans imposer.

#### **4.1.3 La cueillette de matériel**

L'exploration de la matière est depuis longtemps associée à la récupération de matériaux. Déjà dans les années 20, Johannes Itten (1970) notait que ses étudiants, excités par l'idée de découvrir de nouvelles possibilités de textures, s'amusaient à recueillir divers matériaux ici et là de façon à les intégrer à leurs œuvres. Dans son livre traitant du collage, Pierre Duquet (1956) vante les mérites de la cueillette qui, selon lui, favorise l'introduction et le contact avec la matière. Elle permet à l'étudiant d'explorer et de mettre à profit toutes les possibilités et les qualités du papier et du tissu qui passent ainsi du rôle de matériaux utilitaires (emballage, journaux, etc.) à celui de matière vivante. Le modèle de Theresa Marché (1998) favorise aussi ce genre d'approche. Elle parle de la cueillette comme d'une sorte d'odyssée où l'élève découvre et expérimente le vrai monde. Selon Marché, le monde à l'extérieur de la classe est souvent beaucoup plus instructif que ce qui se passe entre les quatre murs de l'atelier.

Dans l'approche préconisée, les étudiants doivent accomplir une mission qui se révèle être une cueillette de matériaux à effectuer avant chaque atelier. Les premières missions sont bien déterminées, comme trouver des retailles de papier divers, des tissus particuliers, un article de journal significatif, une surface où l'on retrouve une tache, un objet à la texture étrange, etc. Les étudiants sont par la suite invités à présenter les fruits

de leurs trouvailles personnelles. Les idées et les matériaux découverts lors de ces missions servent d'amorce au travail de création. Ces cueillettes représentent pour nous une façon d'inciter les étudiants à développer leur sensibilité et à s'investir de façon personnelle et autonome dans leur processus de création.

#### **4.1.4 Les réalisations à partir de sujets ouverts**

Quoique ce projet vise avant tout à aider les adultes novices à développer leur créativité de façon personnelle et autonome, il est essentiel de prévoir une certaine forme d'amorce prenant l'aspect de contrainte ou de sujet commun à tout le groupe. Comme l'a déjà souligné Gingras-Audet (1979) au sujet de Paul Valéry : « Les contraintes techniques sont considérées par Valéry comme un défi à relever ou encore comme de simples règles d'un jeu dont la difficulté ne fait qu'augmenter la valeur de celui qui s'en rend maître. » (p. 201). Ces contraintes et ces sujets doivent ouvrir la voie aux idées et donner des pistes sans suggérer de résultat. Nous ne sommes pas la première à avoir réfléchi sur la façon d'amorcer un projet sans fournir trop d'indications. Vers 1920, Marion Richardson (1946) imaginait des méthodes servant à faire émerger l'inspiration chez l'ensemble de ses élèves. Par exemple, il lui arrivait de lire un court texte à ses élèves et cette narration lui servait de mise en situation. Bernard Gaillot (1997) quant à lui, nomme ces contraintes des dispositifs entièrement ouverts et souligne que « [...] ce genre de dispositif est caractérisé par une grande économie et assorti d'une invitation faite à l'élève de construire sa propre réponse. » (p. 159). Nous nommons ces moyens « sujets ouverts » qui, associés à la manipulation sensible des matériaux, fournissent une base de travail aux étudiants. Dans le cadre d'un projet orienté vers l'exploration des matériaux, ils peuvent prendre la forme d'une réalisation faite à partir d'un objet trouvé, à partir d'une tache, à partir d'une empreinte ou d'une texture, à partir d'une photo ou d'un texte qui sera inséré dans l'œuvre, etc.

#### **4.1.5 Les techniques et les matériaux hors du commun**

Les techniques et les matériaux hors du commun constituent pour nous des éléments importants puisqu'ils font partie du noyau de cette approche. En effet, proposer le plus souvent possible des techniques et des matériaux dont les effets et les résultats peuvent être aléatoires ou inattendus nous apparaît un excellent moyen de susciter l'inspiration et l'authenticité. Nous pouvons, par exemple, proposer de travailler à partir de deux médiums différents qui se combinent, à partir d'un objet trouvé, avec une technique produisant des effets étranges comme la marbrure, sur une surface très texturée, etc. Il nous est permis de croire que cette façon de faire peut stimuler les étudiants et les garder constamment en mode découverte. Les étudiants sont ainsi amenés à être à l'écoute de leur sensibilité et à se laisser guider par les matériaux. Ils doivent graduellement apprendre à aller à la rencontre de l'inédit et savoir improviser avec l'imprévu. Comme cela doit se faire progressivement et sans pression, il est bien important de mettre l'accent sur le côté ludique. Car, comme le soulignait Thomas (1954), les adultes, au même titre que les enfants, apprennent beaucoup par le jeu instructif.

Les techniques présentées se doivent d'être accessibles. Il semble pertinent de montrer aux étudiants des moyens leur permettant de réemployer facilement ces techniques à la maison afin qu'ils puissent pousser leur exploration de façon autonome. On peut accompagner les démonstrations techniques de détails historiques et d'exemples de réalisations professionnelles très poussées.

#### **4.1.6 Les exercices préparatoires**

Pour plusieurs, la parfaite maîtrise d'une technique est souvent synonyme de réussite. Il est vrai qu'une bonne connaissance technique donne de l'assurance et du contrôle ce qui augmente grandement le niveau de satisfaction face à l'œuvre réalisée. Cependant, chez certaines personnes, ce désir de contrôle peut aussi devenir source de

frustration et de blocage. Il semble donc approprié de réduire la pression de l'exécution parfaite en proposant de nombreux exercices préparatoires. Ces exercices, qui précèdent une réalisation plus poussée, peuvent être repris ou approfondis. Ils permettent de se familiariser avec la technique présentée et d'en explorer les possibilités et les limites. L'erreur et l'exploration sans but précis sont permises et un retour sur les explorations est effectué afin de relancer les idées trouvées.

#### **4.1.7 La présentation d'œuvres d'artistes**

Il nous semble important de montrer à chaque cours diverses facettes de l'exploration des matériaux à partir du travail d'artistes d'ici et d'ailleurs dans une perspective à la fois historique et actuelle. De très nombreux artistes peuvent ainsi être associés à l'un ou l'autre des matériaux utilisés lors des cours. Dans son livre *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne* De Mèredieu (1994) combine d'ailleurs chaque matériau présenté avec divers artistes l'ayant exploré.

Naturellement, ces présentations peuvent se faire à partir de livres, de DVD, de présentations par ordinateur, de visites au musée ou dans les galeries. Il nous apparaît cependant plus formateur d'inviter un artiste à parler de son travail devant le groupe, ou, si le temps le permet, d'amener le groupe à visiter un atelier afin de permettre aux étudiants d'échanger avec l'artiste de manière à réellement démystifier le processus de création.

La visite d'un endroit autre qu'un atelier d'artiste peut aussi être envisagée puisque, comme le soulignent certains auteurs qui se sont intéressés au contenu de l'enseignement postmoderne, il est désormais possible d'élargir notre champ d'investigation et de combiner l'art à d'autres disciplines en présentant le travail d'artisans, de non-professionnels ou le travail de personnes œuvrant dans un domaine autre que celui des arts visuels (design, architecture, science, etc.). D'ailleurs, comme le souligne Sneub (1954), l'amateur « gagnerait à reconnaître que l'art prend forme dans la

vie quotidienne » car se conduire comme un véritable artiste suppose être sensible à toutes les formes de création qui nous entourent.(p.105).

#### **4.1.8 Les ateliers libres et le travail de synthèse**

Une session de douze semaines passe très vite. Comme enseignante, nous sommes parfois tentées de charger ces semaines en proposant de nombreuses techniques afin de combler le grand désir de nouveauté de certains étudiants. Cette surabondance peut parfois causer des problèmes et avantager les acquis techniques aux dépens d'une réelle quête de créativité. Dans une approche basée sur l'exploration et la créativité, il semble donc important de laisser un peu de temps libre afin de permettre aux étudiants d'explorer à leur guise. L'inspiration ne se commande pas et force est de constater qu'aucun étudiant ne fonctionne au même rythme. À ce sujet, Gosselin (1991) note que l'inspiration est un phénomène que l'on ne peut forcer ou faire naître dans un endroit donné selon un laps de temps déterminé. Notre approche prévoit donc, vers la fin de la session, des ateliers dits « de synthèse » qui permettent aux étudiants de concrétiser des projets personnels à leur rythme. Ces projets peuvent être réalisés à partir de techniques et d'exercices prometteurs expérimentés précédemment durant les cours et qui mériteraient d'être approfondis. Ils peuvent aussi être le fruit d'idées notées dans le cahier de traces durant la session.

Lors d'une session antérieure, plusieurs adultes novices nous ont avoué désirer régulièrement réaliser des projets artistiques. Ils avaient cependant peu d'espace de travail à leur disposition ce qui nuisait à la matérialisation de ces projets. Nous croyons que, dans la mesure du possible, il serait bénéfique de permettre à ces personnes d'utiliser des locaux sous forme d'ateliers libres. Cela leur donnerait l'opportunité de travailler de façon autonome sur des projets qui leur tiennent à cœur.

## 4.2 LE DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Trouver un endroit où expérimenter notre approche, une fois celle-ci bien peaufinée, n'a pas été chose facile. Il nous fallait repérer un centre d'art ou tout lieu offrant des cours, où nous pouvions nous infiltrer puis enseigner l'espace d'une session ou deux, tout en étant compatible avec la philosophie de ce milieu.

Afin de concrétiser ce projet de recherche, nous avons décidé, en mai 2007, de nous impliquer dans la gestion des *Cours du samedi*. Cet organisme à but non lucratif de l'UQAM offre des cours en arts visuels aux adultes novices et aux enfants depuis près de soixante ans et permet aux étudiants de l'université d'acquérir de l'expérience en enseignement en leur offrant la possibilité de mettre à l'essai de nouvelles façons d'aborder l'éducation artistique. En effectuant des tâches telles que la publicité, l'embauche du personnel, l'achat de matériel, la coordination et les demandes de subvention, il nous a été possible de saisir l'ensemble des données en lien avec ce projet.

### 4.2.1 Le cours

L'expérimentation de cette approche s'est faite dans le cadre d'un cours de procédés mixtes donné le samedi matin de 9h 30 à 12h 30 dans les ateliers de l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM. D'une durée de trois heures, il s'échelonnait sur une période de treize semaines allant du samedi 20 septembre au samedi 13 décembre 2008. Une semaine de relâche était prévue à la mi-session. Ce cours de procédés mixtes était pensé en fonction de deux aspects, soit répondre à nos objectifs de recherche et satisfaire à la demande de certains étudiants des *Cours du samedi* qui avaient exprimé le désir de suivre un cours où plusieurs techniques s'entrecroisaient. Il était élaboré de manière à permettre aux étudiants d'explorer de nouveaux matériaux et de faire des liens entre diverses techniques de dessin, de peinture, de collage, de façonnage et d'assemblage.

Même si les grandes lignes de ce projet étaient tracées avant même que ne débute la session, il nous était impossible de prévoir une façon de faire uniforme et unidirectionnelle. En effet, il nous fallait tenir compte du fait que notre groupe ne serait pas homogène puisque toute personne intéressée par ce cours pouvait s'y inscrire sans restriction. Notre plan de travail n'était donc pas élaboré de façon définitive si bien qu'au fil des semaines, il nous était possible d'en modifier légèrement le contenu en fonction des événements et des demandes des étudiants.

Il était important que l'approche soit souple, mais chaque cours se devait d'être planifié de manière rigoureuse. C'est pourquoi, chaque semaine, nous inscrivions l'ensemble des éléments et des notions des cours à venir sur des plans de cours imprimés. Ces plans nous aidaient à garder le cap et nous évitaient de trop nous éloigner de nos objectifs principaux. On y retrouvait la plupart des huit points inclus dans notre approche puisque nous tenions à ce que ces éléments soient présents chaque semaine, autant que possible.

#### **4.2.2 Le lieu**

Ce projet de recherche s'est déroulé dans les ateliers de l'UQAM prêtés gratuitement par l'École des arts visuels et médiatiques de l'université. Le local qui nous était alloué servait d'atelier libre aux étudiants du baccalauréat durant la semaine, ce qui en faisait un endroit souvent en désordre. Ce local avait cependant l'avantage d'être déjà « présali » si bien qu'aucun de nos étudiants ne se sentait mal à l'aise lorsqu'un pot de peinture mal fermé allait s'écraser sur le sol. Plusieurs universitaires y laissaient leurs toiles bien en vue, ce qui rendait l'espace vivant et donnait l'impression qu'il s'agissait d'un véritable atelier d'artiste.

Chaque samedi, nous arrivions toujours quelques minutes à l'avance pour mettre de l'ordre dans le local et placer les tables de manière à former un grand U espacé. Le matériel était placé au centre de ce U sur un chariot ou sur une table. Cette disposition nous permettait d'être le centre d'attraction lorsque venait le temps des explications. Elle

donnait aussi la chance aux étudiants, assis côte à côte, d'échanger avec leurs voisins immédiats durant les réalisations et d'avoir une vue d'ensemble du travail de tout le groupe.

Les *Cours du samedi* disposaient aussi d'un local nommé « le dépôt » situé au sous-sol de l'université. C'est dans ce dépôt qu'était entreposé tout le matériel nécessaire à la majorité des cours offerts le samedi. Tout au long du projet, nous avons pu y accumuler une grande quantité de matériel tant acheté que recyclé. Ce local s'est avéré fort utile puisque nous nous y rendions durant la semaine afin de préparer le matériel nécessaire aux cours. Nous y effectuions aussi régulièrement diverses expérimentations. De plus, tous les travaux de nos étudiants ont pu y être entreposés sans problème.



**Fig 1** Atelier du cours de procédés mixtes, *Cours du samedi*, automne 2008

### 4.2.3 Le matériel

La situation financière des *Cours du samedi* étant plutôt fragile, le budget total alloué pour le matériel était maigre : soit environ 200\$ pour la session. Les étudiants n'étaient pas tenus d'acheter eux-mêmes du matériel. Ils pouvaient en apporter, mais cela restait à leur discrétion. Notre marge de manœuvre quant à l'utilisation des outils et des matériaux était donc mince, mais le dépôt regorgeait de matériel non utilisé depuis des années et il nous était possible de nous servir de matière recyclée trouvée ici et là. Nous comptions aussi sur les « missions », ou cueillettes de matériel, effectuées par les étudiants à l'extérieur du cours pour bonifier notre banque de matériaux.

Les cours étaient élaborés de manière à ce que les participants utilisent à peu près tous le même genre de matériel en fonction de la technique présentée. Cela nous évitait d'avoir ainsi à gérer un arsenal disparate de matériaux divers. Les étudiants étaient cependant libres de choisir leur support et le format, d'expérimenter certaines particularités de ces matériaux ou d'ajouter des détails afin de rendre leurs travaux plus personnels. Vers le milieu de la session, tous les étudiants ont été invités à faire une liste du matériel à acheter ou à trouver en vue de leur travail synthèse. Les éléments inscrits sur cette liste ont été dénichés un à un afin de répondre aux besoins bien spécifiques de chaque projet.

## 4.3 LA MISE EN PLACE DE L'APPROCHE

La plupart des cours se déroulaient suivant un ordre s'apparentant à un rituel : nous débutions par une période d'échange, suivie d'une démonstration technique, puis d'exercices. La période se terminait par la réalisation d'un projet plus poussé. Cet aspect routinier procurait une certaine stabilité parce que semaine après semaine, les étudiants savaient à quoi s'attendre et pouvaient se préparer en fonction de l'étape suivante sans que nous ayons à constamment intervenir. Nous prenions toujours grand plaisir à amener des composantes inconnues et des pistes surprises. Les éléments mis en place dans notre

approche, telles la cueillette de matériaux et la présentation d'œuvres d'artistes, nous servaient à rehausser ce cours et à mettre du piquant dans son déroulement, pensé de façon plutôt linéaire.

#### **4.3.1 Les échanges et les discussions**

L'heure du début du cours ne favorisait pas l'assiduité et il y avait régulièrement des gens en retard si bien que le cours ne débutait rarement avant 9h45. Les minutes passées à attendre les personnes en retard pour débiter le cours servaient de moment de discussion où il était souvent question de livres, d'événements ou d'expositions vues durant la semaine. Venait ensuite le moment de l'échange à proprement dit où les étudiants étaient invités à présenter, à tour de rôle, les fruits de la mission proposée lors du cours précédent. Ceux qui le désiraient pouvaient aussi parler de leurs explorations ou de leurs réalisations faites à la maison durant la semaine.

Nous tenions aussi à ce qu'à l'occasion, les étudiants parlent de leurs exercices en cours de réalisation ou puissent faire un court retour sur leur travail une fois leur réalisation terminée. Nous savions que, pour certaines personnes, il était pénible de parler ainsi de leurs créations devant tout le groupe, surtout en début de session. Nous croyions, cependant, qu'il était important que chaque participant puisse aller au-delà de leur inhibition. Dès le premier cours, nous avons donc insisté pour que chaque personne présente aux autres les exercices réalisés quelques minutes plus tôt. Notre volonté de briser la glace a semblé porter fruit puisque, dès le cours suivant, la période d'échanges paraissait déjà beaucoup plus aisée et spontanée.

Naturellement, les rapports entre les individus ne se limitaient pas exclusivement à ces périodes. Il était fréquent d'entendre, tout au long du cours, des étudiants commenter mutuellement leur travail ou parler de choses et d'autres. Malgré l'heure matinale et la pluie qui s'est souvent manifestée, on peut donc dire que la bonne humeur et la bonne entente régnaient presque chaque samedi et que les discussions étaient nombreuses et cordiales souvent accompagnées de plusieurs fous rires.

### 4.3.2 La présentation et l'utilisation du journal de traces

Dès le premier cours, un carnet de croquis faisant figure de journal de traces a été distribué à chaque étudiant. Nous avons nous-mêmes fait ces onze cahiers quelques jours plus tôt en prenant bien soin de les faire tous identiques : pratiques et plaisants à l'œil, afin que les participants aient envie de les utiliser. Néanmoins, ils n'étaient pas trop raffinés, afin que les participants se sentent à l'aise de griffonner à l'intérieur (nous avons remarqué, lors d'une session antérieure, que certaines personnes n'osaient pas utiliser leur journal lorsque celui-ci était trop beau). Les étudiants étaient invités à se servir de ces cahiers afin de noter les données techniques, faire des croquis ou inscrire toutes pensées pouvant servir lors de projets futurs. Ils étaient également libres de le compléter durant la semaine et ceux qui le désiraient pouvaient se servir de ce journal comme support visuel lors du temps d'échange.



Fig 2 Au premier plan : Le journal d'Yvon, automne 2008

### 4.3.3 La « mission »

L'idée de « mission » à effectuer chaque semaine a été avancée dès le premier cours. Il était entendu qu'il ne s'agissait pas d'un devoir obligatoire, mais bien d'un moyen pouvant fournir des matériaux et des idées susceptibles de bonifier les cours à venir. Cette mission se faisait la plupart du temps en dehors des heures de classe et les participants étaient libres d'y accorder beaucoup ou très peu d'importance selon leur humeur et leur disponibilité du moment.

Au fil du temps, cette notion de cueillette s'est peaufinée et nos propositions de mission se sont diversifiées. En plus des cueillettes de textures, d'objets et de matière de toutes sortes, les participants ont eu aussi comme tâche d'observer certaines choses, de réfléchir à un thème proposé, de faire des croquis, etc. À quelques occasions, des missions ont aussi été effectuées lors d'un cours. Les étudiants ont, entre autres, été conviés à fouiller dans le dépôt à la recherche de matériaux inspirants afin de réaliser un bas relief. Ce genre de cueillette a vite pris une allure de chasse au trésor et a donné lieu à des moments de troc et de partage. Les étudiants ont aussi été amenés à sortir du local afin de réaliser une cueillette d'empreinte de textures par frottis un peu partout dans les corridors l'université.



**Fig 3** Bas-relief réalisé par Sharon, automne 2008

#### 4.3.4 Les sujets ouverts et les contraintes

Chaque projet proposé aux étudiants était accompagné d'une contrainte technique ou d'un sujet ouvert qui servait d'amorce. Les participants étaient libres de travailler ou non en s'inspirant de ces contraintes, mais règle générale, ces amorces étaient prises en considération par tout le monde. Il faut dire que nous nous assurons toujours que ces « sujets ouverts » soient perçus comme un jeu capable de faire naître les idées. Ces sujets ouverts étaient parfois associés à la mission. Les fruits de la mission de la semaine devenaient alors l'amorce d'un exercice ou d'un projet plus complexe réalisé en classe. Cette association mission/amorce fonctionnait bien lorsque nous laissions planer une sorte de mystère quant aux finalités de la mission. En fait, l'amorce idéale comportait une part de surprise et d'intrigue : piger un mot, continuer le dessin de quelqu'un d'autre, trouver un objet ayant certaines qualités sans savoir à quoi il servirait, travailler à partir d'un thème pouvant être interprété de mille façons.



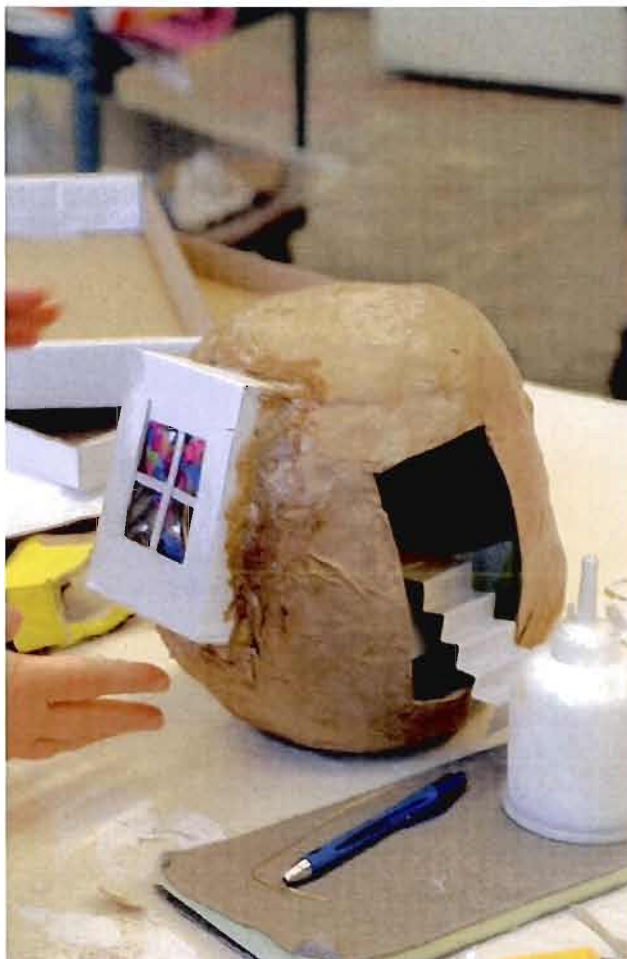
**Fig 4** Travail réalisé par Yvon à partir de mots pigés, automne 2008

#### **4.3.5 Les notions techniques, les exercices et les réalisations**

Chaque cours contenait une brève démonstration concernant les diverses possibilités de la technique de la semaine. Naturellement, certaines informations données lors de ces démonstrations étaient présentées comme étant incontournables puisque des matériaux comme le plâtre permettaient moins l'improvisation et les approximations. Nous tenions cependant à valoriser l'exploration et à éviter les recettes infaillibles qui n'auraient pas engagé réellement les étudiants vers un processus de création. Ces

démonstrations étaient régulièrement ponctuées de données pratiques, historiques et de liens avec l'histoire de l'art ou avec des notions vues lors de cours précédents. Par exemple, un cours comme celui portant sur le bas-relief pouvait ainsi être bonifié par la présentation des œuvres d'Anselm Keiffer ainsi que par une brève démonstration des types de colle à utiliser en fonction des éléments à coller.

Les techniques proposées étaient choisies en fonction de plusieurs critères, dont la disponibilité des matériaux, la possibilité d'associer cette technique avec une éventuelle mission et la facilité à être réinvesti par les participants lors de réalisations futures. Naturellement, nous jugions aussi le potentiel d'inspiration de la technique tout comme son côté ludique. Le peu de moyens à notre disposition et certaines contraintes au niveau des outils et du local nous ont cependant limitées si bien que l'aspect *hors du commun* avancé lors de l'élaboration de notre approche n'a pas été aussi exploité que prévu.



**Fig 5** Travail de papier mâché et d'assemblage de carton réalisé par Sharon, automne 2008

Les démonstrations techniques étaient immédiatement suivies par une série d'exercices où les étudiants étaient invités à expérimenter la technique présentée et à se confronter aux matériaux. Ces exercices étaient parfois le fruit d'un thème imposé à tout le groupe ou d'une directive bien précise. Ils pouvaient aussi prendre la forme d'une exploration libre. Lors de ces exercices, les étudiants effectuaient un ou plusieurs petits tests dont les conclusions s'avéraient parfois intéressantes, mais il arrivait aussi que les résultats soient plutôt mitigés. Les erreurs devaient être considérées comme de simples

manifestations faisant partie du processus puisqu'il était essentiel que ces exercices soient effectués sans la pression du résultat parfait.

Une fois la partie des exercices terminée, venait le temps de réaliser une composition plus poussée. Nous invitons alors les étudiants à travailler la technique plus en profondeur à partir d'une amorce matérielle ou d'un sujet ouvert que nous proposons à tout le groupe. Les étudiants pouvaient aussi approfondir davantage les exercices faits au début du cours ou retravailler une réalisation amorcée lors des semaines précédentes. Une pause était prévue durant la matinée, mais elle n'était pas prise par tous de façon systématique. En fait, chaque étudiant la prenait à sa guise lorsqu'il en ressentait le besoin. Souvent cette pause servait de moment de recul et s'avérait nécessaire lorsque les étudiants cherchaient à se distancier un peu de leur travail en cours de réalisation.

#### **4.3.6 La présentation d'œuvres d'artistes**

Nous prenions toujours le temps de nous rendre à la bibliothèque durant la semaine afin de trouver des livres d'artistes en lien avec les techniques, le thème ou les matériaux présentés. Parfois, ces livres étaient montrés au début du cours afin d'appuyer un exercice ou un sujet. Nous préférons cependant les laisser bien en vue au milieu de la classe et inviter les étudiants à les consulter lors de leur pause.

Vers la fin de la session, une étudiante à la maîtrise est venue pendant près d'une heure, nous montrer son travail et échanger avec les étudiants à propos de son processus de création. Il aurait sans doute été préférable de sortir du local afin de nous rendre dans une galerie ou un atelier d'artiste, mais la session passait si vite, qu'il nous a semblé plus judicieux de faire venir une artiste sur place plutôt que de passer tout un cours à l'extérieur des murs de l'université. Il nous est aussi arrivé de nous rendre en groupe à la bibliothèque de l'université afin de voir le travail d'une artiste dont les œuvres étaient exposées en vitrine

#### 4.3.7 L'élaboration du travail de synthèse

Il fallait éviter de noyer les étudiants dans un trop-plein de propositions qui les aurait amenés à essayer plein de choses sans leur donner la chance de terminer quoi que ce soit. Au retour de la semaine de relâche, nous avons donc proposé aux étudiants d'alterner entre l'exploration de nouvelles techniques et le début d'un projet personnel en prévision du travail de synthèse prévu à la fin de la session.

Nous avons tous convenu que ce travail de synthèse s'articulerait autour d'un seul grand thème soit celui d'intérieur/extérieur. Afin de bien amorcer ce travail, les étudiants ont eu comme mission de noter des idées ou de faire des croquis en s'inspirant de ce thème. Ils devaient, par la suite, dévoiler leur concept devant le groupe en spécifiant comment l'idée leur était venue. La réalisation s'est échelonnée sur trois ou quatre semaines. Certains ont élaboré leur travail de synthèse uniquement en fonction du thème proposé. D'autres ont préféré approfondir un travail réalisé en début de session. Plusieurs ont aussi eu le temps de finaliser plus de deux travaux.

Lors de la réalisation de ces projets de synthèse, les étudiants devaient réfléchir à la présentation de leurs travaux puisqu'il était prévu que ceux qu'ils jugeaient les plus satisfaisants seraient exposés à la fin de session lors d'un vernissage amical où tous les étudiants des *Cours du samedi* étaient conviés. Des titres ont donc été trouvés pour chaque œuvre à présenter et les derniers détails concernant l'accrochage ont été réglés lors du dernier cours. Le vernissage a eu lieu le 13 décembre 2008 dans l'agora du pavillon Judith-Jasmin. Les étudiants devaient eux-mêmes procéder à l'accrochage de leurs travaux.



**Fig. 6** Travail de synthèse réalisé par Bianca, automne 2008

## **Conclusion**

À première vue, plusieurs éléments de cette approche tels les échanges, le journal de bord et le travail de synthèse ont su prouver leur raison d'être lors de cette mise à l'essai. Il semble aussi évident que le contexte dans lequel cette approche a été expérimentée, tout comme son déroulement, ont été des facteurs qui ont grandement influencé notre perception de ce projet et celle des participants. La réelle portée de tous ces éléments et leur pertinence seront cependant approfondies de manière plus détaillée lors du prochain chapitre qui portera sur l'analyse et le traitement des données recueillies.

## CHAPITRE 5

### L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans le présent chapitre, nous analyserons les données recueillies à partir du questionnaire rempli par l'ensemble des participants au début du cours, du journal de bord que nous avons rédigé et des entrevues réalisées avec cinq étudiants. Il sera très peu question du rendu des travaux réalisés par les étudiants puisque, comme le souligne Darras (1996), il est important de juger les images novices, non seulement en fonction des résultats, mais aussi en étant attentif aux éléments, tels le contexte ou les commentaires émis lors de l'élaboration de ces réalisations.

Tel qu'énoncé au chapitre trois, nous élaborerons cette analyse en utilisant la stratégie du questionnement analytique développée par Paillé et Muccielli (2003). À l'aide de questions et de sous-questions, nous interrogerons ces données afin de mieux comprendre les phénomènes observés et de cerner la portée de ce projet et de l'approche qui a été proposée. Pour ce faire, nous nous pencherons d'abord sur les motivations qui poussent les adultes novices à s'investir dans un tel cours. Nous analyserons, par la suite, le contexte dans lequel cette recherche a été effectuée ainsi que la mise à l'essai des huit composantes de notre approche afin d'identifier les éléments qui ont su favoriser l'inspiration et la production d'oeuvres sensibles et authentiques. Finalement, nous aborderons la question des difficultés et des blocages rencontrés par les participants tout au long de ce projet de recherche.

#### **5.1 LES ATTENTES, LES INTÉRÊTS ET LES ANTÉCÉDENTS DES PARTICIPANTS**

Une des premières étapes du développement d'objet, élaboré par Van Der Maren (1996), prévoit une analyse de marché où il est question d'identifier puis d'analyser les demandes et les motivations du public visé par la recherche. Cette analyse nous semble

essentielle puisqu'il nous apparaît impensable de modéliser une approche pensée en fonction des adultes novices sans prendre en considération leurs besoins réels. Puisqu'elle n'a ciblé qu'une petite quantité d'individus, cette recherche ne peut dresser qu'un tableau très partiel de la question. Les renseignements obtenus suite à l'analyse du questionnaire démontrent cependant qu'un grand nombre de participants s'étaient inscrits à ce cours afin de se détendre, de décrocher, de s'évader du quotidien, de se sortir des tâches cérébrales et de se valoriser dans quelque chose n'ayant aucun rapport avec leur domaine d'étude ou leur travail.

Plusieurs participants ont souligné vouloir découvrir de nouveaux procédés et perfectionner leur technique. Certains cherchaient aussi à développer une expression artistique en lien avec des projets déjà amorcés précédemment et avouaient avoir besoin d'encadrement puisque, sans la structure d'un cours, il leur était difficile de mener à terme tous leurs projets. D'autres encore disaient avoir choisi ce cours afin de mesurer leur talent, d'aller à la découverte de leur côté artistique, de se désennuyer et d'échanger avec les autres. Plusieurs participants ont aussi souligné suivre ce genre de cours pour le plaisir que cela procure et par amour de l'art.

Seules deux personnes exerçaient un métier sollicitant des aptitudes artistiques. Les huit autres participants occupaient des emplois tels travailleur social, chargé de projet, psychologue, informaticien, magasinier. Les participants avaient-ils les mêmes antécédents en matière d'éducation artistique? La plupart des personnes interrogées disaient avoir eu droit à quelques périodes d'arts plastiques, de dessin ou de bricolage alors qu'elles fréquentaient l'école primaire et seuls six participants ont spécifié avoir suivi des cours d'arts plastiques à l'adolescence. Une seule personne, la plus âgée, disait n'avoir reçu aucune formation artistique alors qu'elle était à l'école. Cette participante, tout comme quelques autres, avait cependant suivi un certain nombre de cours d'art offerts par *Les Cours du samedi* ou par d'autres centres d'art similaires. Bianca et Gilles avaient tous deux terminé des études de premier cycle en design à l'université. En entrevue, ces deux personnes ont cependant spécifié avoir peu, sinon jamais, réalisé de projet en trois dimensions ou de projets inspirés d'idées personnelles puisque leurs études

en design encourageaient principalement la réalisation de commandes très définies et de travaux dirigés souvent produits par ordinateur.

La décision des étudiants de s'investir ou non dans des projets de nature artistique avait-elle déjà été influencée par les intérêts ou les commentaires de leur entourage? Plusieurs d'entre eux ont mentionné que le travail de certains membres de leur famille, eux-mêmes artistes occasionnels, bricoleurs, artisans ou employés dans une institution culturelle, les avaient fortement marqués au niveau artistique. Seuls deux participants ont répondu que leur environnement immédiat n'avait pas toujours appuyé leurs initiatives artistiques.

Une brève partie du questionnaire portait sur les pratiques culturelles des participants. Allaient-ils au musée? Lisaient-ils des revues spécialisées dans ce domaine? Plusieurs participants ont dit fréquenter les musées, certains à l'occasion, d'autres de façon plus soutenue. Seules deux personnes ont admis visiter des galeries. Lire une revue spécialisée en art, en cinéma ou en design semblait une activité assez prisée. Une participante a spécifié aimer se procurer de beaux livres et une autre a avoué acheter des œuvres d'artistes à l'occasion, lorsque son budget le lui permettait. Chez la plupart des participants, le cinéma, la danse et le théâtre avaient aussi la cote.

Se sentaient-ils concernés par les œuvres qu'ils voyaient dans les musées et dans les revues spécialisées? La plupart des participants disaient vouloir se rapprocher davantage du milieu des arts visuels, mais ils auraient souhaité que ce milieu soit plus accessible. C'était le cas de Marie-Pierre qui disait aller au Musée d'art contemporain à l'occasion. Devant une œuvre, elle se disait parfois : « C'est n'importe quoi », ne sachant pas ce que cela était sensé lui inspirer. Il lui était, cependant, déjà arrivé d'être touchée par des réalisations abstraites ou très techniques. Pour elle, l'intérêt de ces œuvres résidait dans le fait qu'elles semblaient avoir une âme, ou du moins, une idée à communiquer. Selon elle, *les réalisations vraies* se sentent et se transmettent ».

Y avait-il un facteur commun qui unissait toutes ces personnes? Il semble que les onze personnes inscrites au cours aient eu en commun le besoin de passer du bon temps avec elles-mêmes et avec d'autres. Plusieurs participants ont aussi soulevé le fait que l'ensemble du groupe semblait assez à l'aise avec l'idée d'expérimenter de nouvelles avenues. Comme le soulignait Bianca : « Pour ce cours-là, il faut être ouvert et ne pas avoir peur du ridicule » et c'est cette ouverture qui caractérisait bien la majorité des personnes inscrite à ce cours.

### **5.1.1 Commentaires au sujet des participants et de leur motivation**

Les éléments caractérisant le passé et les intérêts de chaque personne étant très diversifiés, il nous est impossible de dresser un portrait global définissant l'ensemble des participants. Cela démontre donc que, tel qu'énoncé par Lipman (1988), que la clientèle adulte englobe une vaste quantité d'individus d'âge, d'origine culturelle et de classe sociale différentes. Les données recueillies nous ont cependant permis de constater que les personnes inscrites à ce cours avaient toutes un niveau de scolarité moyen ou élevé. La grande majorité d'entre elles semblaient aussi avoir la capacité de faire face à de nouvelles situations, démontraient une grande flexibilité et n'hésitaient pas à s'engager vers dans la découverte. Nul doute que cette ouverture manifestée par la plupart des participants correspond à la définition de l'adulte d'aujourd'hui telle que proposée par Brown et Brownhill (1998). Comme nous l'avons vu précédemment, ces auteurs notaient qu'ils ont une grande capacité à faire face à de nouvelles situations, qu'ils montrent davantage de flexibilité et qu'ils sont plus enclins à s'engager dans la découverte.

Les témoignages des participants permettent aussi d'avancer que les adultes, dont la carrière est déjà bien amorcée, voient dans ce genre de formation une façon de se détendre et de se développer au niveau personnel à l'extérieur de leur vie professionnelle et familiale. Il est étonnant de constater que le tableau dressé de façon plutôt caricaturale par Sneub en 1958, où il est question de personnes en quête d'activité paisible cherchant l'équilibre et voulant s'éloigner du rythme trépidant de la vie moderne, corresponde encore à la réalité des adultes novices d'aujourd'hui. Plusieurs répondants ont aussi

souligné leur besoin de se perfectionner au niveau technique. Mais, contrairement aux données du sondage réalisé par Giguère en 1975, aucune personne n'a cependant évoqué clairement le besoin de travailler manuellement.

Selon les données recueillies, rares sont les participants à cette recherche qui ont eu droit à un parcours scolaire artistique soutenu. D'ailleurs, aucun d'entre eux n'a signalé avoir été influencé par un professeur ou avoir eu droit à un enseignement particulièrement significatif tout au long de ce parcours. Nul doute que l'école a joué un certain rôle dans leurs habitudes artistiques. Mais, contrairement à l'hypothèse de base, il semble que les apprentissages antérieurs aient eu peu d'impact direct sur elles. En fait, la plupart des participants à ce projet disaient avoir cultivé très tôt des liens avec l'art par l'entremise de personnes qui leur étaient proches. Sans établir qu'il s'agisse d'une règle absolue, on peut sans doute affirmer que plusieurs novices choisissent de s'inscrire dans un cours d'art afin de donner suite à un intérêt soulevé par un membre de leur famille, ou d'un cercle d'amis, ou dans le but de revivre un plaisir vécu durant l'enfance.

La plupart des participants semblaient manifester un réel intérêt pour l'art et faisaient des efforts afin de se rapprocher du milieu des arts visuels. Plusieurs d'entre eux étaient au courant des dernières tendances et ils semblaient savoir tirer profit de leur consommation culturelle malgré le fait qu'ils n'étaient pas toujours convaincus du rendu ou du message véhiculé par les œuvres qu'ils voyaient. Contrairement à ce qu'affirment Brown et Brownhill (1998) et Hoffman (1988), les participants à ce projet ne semblaient cependant pas d'emblée, préférer les œuvres reconnaissables. Des commentaires comme ceux de Marie-Pierre, qui disait parfois être touchée par des réalisations abstraites, démontrent en effet qu'ils ne jugeaient pas nécessairement la valeur d'une œuvre en fonction de son degré de réalisme. En fait, leur appréciation esthétique semblait plus émotive que rationnelle et se rapprochait davantage de la définition du flux telle que proposée par Michaud (1999) voulant qu'un individu puisse vivre une sorte d'expérience, tel un branchement, avec une œuvre qui le touche.

## **5.2 LE CONTEXTE DANS LEQUEL L'EXPÉRIMENTATION S'EST DÉROULÉE**

La presque totalité des participants disait avoir apprécié l'ambiance qui prévalait lors des cours et nos propres notes font état de nombreux éclats de rire et d'échanges cordiaux. Peut-on pour autant affirmer que des facteurs tels la dynamique de groupe, l'horaire des cours, le lieu d'expérimentation et les matériaux disponibles ont su soutenir le déroulement de ce projet? Tel que le mentionnent Miles et Huberman (2003, p. 27), lorsqu'il est question d'analyser des données qualitatives « [...] les influences du contexte local ne sont pas ignorées, bien au contraire. » Selon eux, les données liées au contexte permettent la compréhension de divers facteurs souvent sous-jacents ou peu évidents. Il semble donc fort pertinent de poser un regard sur le contexte dans lequel cette expérimentation s'est déroulée afin de déceler des énoncés et des détails susceptibles d'enrichir une approche pensée en fonction de ce genre de milieu.

### **5.2.1 Les relations entre les participants**

Les étudiants échangeaient beaucoup entre eux de façon spontanée. Ils n'hésitaient d'ailleurs pas à se conseiller les uns les autres et à partager des matériaux. Ces échanges entre les individus ont-ils joué un rôle déterminant dans l'élaboration des projets? À première vue, il semble que ce soit le cas. En effet, plusieurs participants ont apprécié obtenir l'avis des autres puisque cela leur donnait une autre perspective à leur travail ; ces commentaires mettaient en valeur certains points intéressants qu'eux-mêmes n'auraient pu voir seuls. Certains étudiants ont aussi mentionné l'importance d'observer les autres au travail puisque cela leur permettait d'être en contact avec des démarches différentes des leurs.

Les étudiants provenaient tous de milieux différents. Certains avaient des aptitudes artistiques très développées alors que d'autres étaient de réels débutants en la matière. Cette hétérogénéité a-t-elle nui au déroulement du cours ou a-t-elle, au contraire, été un facteur positif? Peut-il y avoir cohésion dans un groupe où les personnes ont toutes des

antécédents artistiques différents? Il semble que les antécédents variés des participants aient eu peu d'influence sur la dynamique générale du groupe. À ce sujet, Gilles et Bianca, les deux seuls participants ayant fait des études postsecondaires dans un domaine artistique, ont déclaré avoir été très satisfaits de s'être retrouvés dans un milieu non professionnel. Selon Gilles, le fait d'avoir été dans un groupe qui ne se prenait pas trop au sérieux a éliminé la pression, ce qui a favorisé la création. Bianca, quant à elle, a admis que « cela m'a fait du bien parce que ce n'était pas des gens qui baignent trop là-dedans. Quand tu es trop là-dedans, tu es trop dans ton monde et tu ne t'en rends pas compte, mais il y a juste pas mal toi qui te comprends. » En entrevue, elle a avoué trouver le milieu des artistes professionnels trop hermétique et se sentir peu à l'aise lorsqu'elle se compare à des gens ayant énormément de talent.

### **5.2.2 L'horaire des cours**

Le fait que ce cours ait eu lieu tôt le samedi matin a-t-il influencé le déroulement de ce projet? Plusieurs étudiants ont souligné que ce cours leur donnait l'impression d'amorcer la fin de semaine du bon pied, et ce, malgré le fait qu'il leur fallait faire un effort considérable pour se lever de bonne heure un jour de congé afin d'être présents à temps. Effectivement, semaine après semaine, plusieurs personnes arrivaient en retard, ce qui causait quelques désagréments. Les absences étaient aussi assez fréquentes puisque de nombreux participants planifiaient des activités de fin de semaine à l'extérieur de la ville qui les empêchaient de venir au cours. À première vue, le facteur heure/jour semble donc avoir nui au déroulement du cours, mais rien ne porte à croire que les absences ou les retards auraient été moindres si ce cours avait eu lieu un soir de semaine.

### **5.2.3 Le lieu**

Lors de l'élaboration de notre approche, il nous est arrivé à quelques occasions de supposer qu'un changement d'environnement pouvait favoriser l'émergence de nouvelles idées ou rehausser la sensibilité des participants, mais il s'agissait d'une hypothèse sans réel fondement. En fait, la véritable question à laquelle les participants à cette recherche

ont été amenés à répondre est celle-ci : le fait de travailler à l'extérieur de chez soi favorise-t-il la création? Les propos de certains participants ont confirmé qu'il est parfois plus facile de se concentrer sur son travail et de faire abstraction des aléas du quotidien lorsque la création s'effectue à l'extérieur de la maison. Certains participants affirmaient même avoir choisi de suivre un cours spécifiquement dans le but de se couper de leurs tâches habituelles. C'était le cas de Sharon :

À la maison, il y a les enfants, le chum, le téléphone. Parfois ce qui bloque, c'est le lieu, des fois c'est la maison, c'est plus difficile qu'en cours. L'idée, c'est surtout d'avoir du temps et d'être dans un autre lieu physique. Cela facilite le travail et cela aide à couper les liens avec la vie autour.

Plusieurs participants déploraient aussi le fait de ne pas avoir d'espace pour travailler à la maison. La plupart d'entre eux n'avaient en effet que la table de cuisine comme surface de travail. C'était le cas de Gilles qui disait apprécier de travailler dans un local extérieur à la maison puisque le fait de pouvoir salir et s'étendre sans que cela ne cause de problème favorisait davantage la création.

Tel que mentionné précédemment, ce local servait principalement d'atelier libre aux étudiants du baccalauréat en arts qui l'utilisaient comme bon leur semblait. Il était donc constamment en désordre. L'aspect dégingué de ce local avait-il déplu aux participants? Loin de les repousser, cette saleté apparente a plutôt eu l'effet de leur donner l'impression de travailler dans un véritable lieu de création où ils pouvaient se laisser aller sans entraves. La configuration ainsi que l'état de cet atelier les ont donc aidés à se sentir dans un état d'esprit proche des vrais artistes.

Le déroulement de ce projet aurait-il été différent dans un autre lieu? Le fait que ce cours se soit donné dans un atelier à l'intérieur même des murs d'une université ait davantage contribué à développer un sentiment d'accomplissement. Il faut dire aussi que le local contenait de nombreuses toiles réalisées par les étudiants de l'université ce qui ne laissait aucun doute sur la vocation de cet espace : il s'agissait bel et bien d'un atelier d'artiste. L'expérience aurait donc été très différente si elle s'était déroulée dans une salle communautaire ou une salle de classe non conçue pour les arts visuels.

#### **5.2.4 Le matériel**

Malgré le budget limité, les ressources matérielles ont-elles paru suffisantes? Nulle part lors des entrevues ou dans notre journal de bord, il n'est question d'étudiants se plaignant d'un manque de ressource. En fait, pour plusieurs personnes, le simple fait de travailler en trois dimensions comblait grandement les attentes. Il faut dire que les expériences artistiques antérieures de la plupart des participants se limitaient à la peinture, au dessin ou à la création par ordinateur si bien que des techniques toutes simples, nécessitant peu de frais, ont réussi à satisfaire un bon nombre d'entre eux.

Plusieurs ont avoué n'avoir jamais réellement songé à utiliser des matériaux recyclés afin de réaliser leurs projets. C'est le cas d'Anne, qui paraissait très satisfaite d'avoir créé une installation à partir de souvenirs personnels et d'objets trouvés à la maison. Ce cours lui a fait réaliser qu'elle possédait tout le matériel nécessaire à la création à proximité. Cette accessibilité des matériaux lui a semblé très libératrice et, selon elle, cela démocratisait la création.

#### **5.2.5 Les commentaires au sujet du contexte**

La plupart des auteurs qui se sont intéressés au processus de création ont peu porté attention aux circonstances externes susceptibles de faire naître l'inspiration. Cette recherche tend cependant à démontrer que le contexte joue pour beaucoup lorsque vient le temps de réaliser des projets inspirés. En effet, il semble difficile d'imaginer qu'un étudiant puisse puiser à l'intérieur de lui-même l'inspiration nécessaire à son travail dans un milieu où plusieurs éléments essentiels à la création font défaut. Lors de l'expérimentation, une personne a d'ailleurs quitté le cours à la mi-session puisqu'elle se sentait dans l'incapacité de produire un travail qu'elle jugeait satisfaisant. Il s'agissait d'un jeune homme un peu taciturne et plutôt réservé qui disait ne pas apprécier la dynamique du groupe.

Des notes prises dans notre journal de bord quelques jours avant le début de l'expérimentation font état d'un certain scepticisme de notre part face à la tâche qui nous attendait : nous doutions de la possibilité de mobiliser et de dynamiser un groupe composé de personnes toutes aussi différentes les unes des autres. À la lumière de l'expérience vécue, il semble cependant que ces doutes n'étaient pas justifiés puisque l'hétérogénéité n'a pas été d'emblée, un facteur de division. Il serait même possible d'avancer que les novices et les étudiants plus avancés gagnent à se côtoyer puisque, lors des entrevues, il est ressorti clairement que cette mixité a permis aux étudiants plus expérimentés de ne pas ressentir la pression de la compétition souvent présente dans les cours plus avancés. Cette interaction a aussi été appréciée par les débutants puisque l'assurance et les résultats des personnes plus expérimentées travaillant autour d'eux leur donnaient l'impression d'atteindre une sorte d'idéal proche du vrai statut d'artiste.

Nul doute que le lieu de travail et le fait de changer d'environnement jouent un rôle essentiel dans l'élaboration de projets sensibles et inspirés. L'aspect authentique de l'atelier, tel que véhiculé par les stéréotypes, semble en effet contribuer à amplifier le sentiment d'accomplissement et son organisation, pensée spécifiquement en fonction de la tâche à accomplir, aide les participants à travailler de façon plus détendue.

Idéalement, plusieurs techniques et procédés inusités seraient au menu d'une approche centrée sur l'exploration de la matière, mais il est évident que, même dans les meilleures conditions, il est rare qu'un organisme ou une école puissent s'offrir un inventaire d'outils et de matériaux permettant une telle variété. Certes, les projets présentés auraient été différents si les possibilités matérielles avaient été illimitées. Cependant, comme les participants ne semblaient pas ressentir un désir de nouveauté absolu et que peu d'entre eux avaient déjà réalisé des travaux en trois dimensions, il paraît évident que l'utilisation de matériaux accessibles et de techniques simples a été satisfaisante. À la lumière de cette expérience, il apparaît donc que, pour ce genre de cours, une banque de matériaux diversifiés et recyclés ainsi qu'un local réservé à leur entreposage soient plus précieux que l'achat de matériel dernier cri en grande quantité.

### **5.3 LES MOYENS SUSCEPTIBLES DE FAVORISER L'INSPIRATION**

Le but premier de cette recherche était d'inciter les participants à créer des travaux sensibles et inspirés. Les témoignages recueillis démontrent-ils l'atteinte de ce but? Afin de mieux saisir la portée des travaux exécutés lors de cette recherche et leur degré d'authenticité, il nous a semblé important d'interroger les participants au sujet de l'origine de leurs idées, de ce qui a su favoriser leur émergence, des modifications apportées à leurs projets en cours de route et des possibilités quant à une poursuite éventuelle des travaux amorcés lors de ce projet de recherche.

#### **5.3.1 L'émergence des idées**

Les participants étaient-ils en mesure de retracer aisément leurs sources d'inspiration? Il semble que non puisque la plupart d'entre eux n'avaient pas l'habitude de se questionner sur l'origine de leurs idées. En insistant un peu, ils finissaient cependant par être capables de remonter le cours de leur processus de création et ils arrivaient à se remémorer les facteurs qui avaient contribué à la naissance de leurs projets. Ainsi, questionnée à savoir si elle avait eu conscience de la manifestation de ses idées, Marie-Pierre a répondu qu'effectivement elle les avait vus « comme si je courais après puis, dès que je tenais quelque chose, je le regardais puis ça menait à autre chose et puis ce que je voulais faire devenait plus précis ». Cet exercice de retour en arrière leur faisait souvent réaliser que plusieurs facteurs avaient interféré durant la réalisation de leurs projets et que leurs travaux finals étaient le fruit d'inspirations multiples issues de réflexions, de constatations, d'observations et d'expériences vécues dans le quotidien.

#### **5.3.2 L'inspiration à partir de l'exploration de la matière**

L'exploration de la matière s'est-elle avérée être une source riche d'inspiration? Plusieurs personnes ont admis avoir été inspirées par la matière tout au long de la session. Les mesures mises en place afin que les matériaux soient des sources d'inspiration ont donc semblé donner les résultats escomptés. Le projet le plus probant à cet effet est celui

où les étudiants devaient se servir de matériaux apportés de la maison ou trouvés au dépôt afin de réaliser un bas-relief. Aucun thème n'avait préalablement été établi si bien que les participants devaient élaborer leur travail au gré de leurs découvertes en sélectionnant, puis en assemblant les éléments qu'ils jugeaient intéressants en fonction de leurs textures, de leurs motifs et selon les effets recherchés. Ce projet les a tous totalement absorbés. Les notes prises dans notre journal de bord suite à ce cours sont sans équivoques : « Les étudiants sont comme des abeilles. Ils découvrent les joies de la colle et ne pensent pas à prendre leur pause. Le temps passe vite. Ils semblent tous satisfaits ».

Un travail de papier mâché s'est aussi révélé très stimulant : les étudiants devaient réaliser quatre à cinq éléments sans chercher à leur donner un sens précis pour ensuite s'en inspirer afin de réaliser leur œuvre. Ce projet a su générer une multitude d'idées dont quelques-unes ont pris la forme de petites installations présentées à même une table lors du vernissage à la toute fin de la session.

Cette façon d'amorcer un projet, à partir du travail de la matière, était-elle nouvelle pour tous? Seule Sharon a avoué avoir déjà utilisé la matière comme source première d'inspiration. Selon elle, cette façon de faire lui permettait un plus grand laisser-aller. Les autres répondants semblaient n'avoir jamais envisagé d'utiliser les matériaux comme élément déclencheur. En fait, il semble que le fait de façonner d'abord la matière pour ensuite y dénicher un sens leur donnait l'impression de fonctionner à l'envers. Cela bousculait leurs manières d'aborder la création puisque la plupart d'entre eux élaboraient généralement leurs projets en respectant un parcours très précis : ils trouvaient d'abord leur idée, ils allaient par la suite acheter le matériel nécessaire à sa réalisation et, lors de l'élaboration, ils tentaient le moins possible de déroger de leur concept initial.

Lors de l'entrevue, plusieurs participants ont souligné que l'exploration des propriétés des matériaux leur avait semblé un bon moyen d'engendrer des pistes de travail. Cependant, une question demeure : ce genre d'exploration suffit-il à lui seul à générer toutes les idées nécessaires à la production de projets sensibles et inspirés? Lorsque l'on décortique l'ensemble du processus vécu par les participants, il paraît

évident que le travail de la matière ait réussi à déclencher des idées chez la majorité d'entre eux. Mais plusieurs étudiants ont aussi souligné avoir été influencés par divers éléments en cours de réalisation tels leur expérience, leurs goûts personnels, leurs choix esthétiques, leur consommation de biens culturels, etc. Les diverses installations réalisées par les participants démontraient d'ailleurs la complexité du processus de création et ses multiples influences. En parlant de son travail, Anne admettait qu'il se déroulait rarement de façon unilatérale. Tout comme Gagnon-Bourget (1990), elle remarquait que la matière et l'idée finissaient presque toujours par se joindre et par se modifier mutuellement comme si un dialogue s'installait entre eux: « parce que de toute façon, tu finis toujours par être contraint d'un bord ou de l'autre ».

Plusieurs participants n'en étaient pas à leur première expérience de création, si bien qu'ils possédaient déjà leurs propres stratégies de création ou employaient depuis longtemps des thèmes qui leur étaient propres. Ces pratiques ont-elles profité des idées nées suite à l'exploration de la matière? Dans certains cas, les matériaux ont réussi à bonifier des concepts et des façons de faire déjà établis, mais ils ont aussi imposé leurs conditions obligeant ainsi certains étudiants à modifier grandement leurs idées initiales. C'est le cas de Gilles pour qui le travail de la matière s'est révélé être un jeu d'essais et d'erreurs où les idées se transformaient au gré de la résistance des matériaux. Certains accidents lui ont procuré quelques déceptions ou de légères frustrations, mais d'autres ont aussi été qualifiés par Gilles *d'accidents heureux*, comme ce dégât de colle qui lui a fourni quelques bonnes idées pour l'élaboration d'un autre projet. Cette façon, de revoir constamment ses idées au fil des explorations, lui semblait en contradiction avec sa formation en graphisme puisqu'il avait toujours travaillé de manière à tout contrôler afin d'avoir le moins de surprises possible.

Suite aux observations notées durant cette recherche, il apparaît évident que l'exploration des possibilités des matériaux ait influencé les modes d'inspiration des participants. A-t-elle aussi réussi à accroître l'aspect sensible et symbolique de leurs travaux? Il semble que oui puisque plusieurs participants ont été en mesure de décoder une charge symbolique, parfois liée à des souvenirs d'enfance ou à des préoccupations

sociales, à travers les matériaux utilisés. De simples défis techniques ou des imprévus ont aussi réussi à donner à certaines réalisations une part de sensibilité qui, jusque-là, leur faisait défaut. C'est le cas de deux installations de Bianca dont une, composée d'une poupée de porcelaine, qui a acquis un sens beaucoup plus fracassant lorsqu'elle y a ajouté une brique trouvée par hasard dans le local. L'utilisation de la matière ne s'est donc pas limitée à une simple question technique. Elle a su imposer des symboles qui se sont révélés être le point central de plusieurs créations.

### **5.3.3 L'inspiration à partir des expériences personnelles**

Les moyens employés pour générer des idées ont-ils incité les gens à s'inspirer de leur expérience personnelle? La plupart des stratégies utilisées ont semblé favoriser l'émergence d'idées propres au vécu de chaque individu. Le journal de bord est cependant l'outil qui a semblé le plus correspondre à la réalité et aux intérêts des participants puisque ceux-ci pouvaient s'y référer tout au long de la semaine. Selon Gilles, le journal de bord, qu'il qualifiait de « réflexion vivante », lui permettait de rester dans l'élan. Ses cahiers étaient en effet ponctués de réflexions spontanées auxquelles se greffaient des coupures de journaux jugées significatives, des cartons d'invitation de galeries, des commentaires au sujet des lectures faites durant la semaine, etc.

Peut-on affirmer que les étudiants se sont inspirés de leurs expériences de vie et qu'ils ont su créer des travaux artistiques dits personnels? Tous les participants ont puisé à même leurs expériences afin de réaliser des projets uniques et aucun d'entre eux n'a été tenté d'utiliser des stratégies telles la copie ou l'usage de stéréotypes afin d'imager leurs créations. Certaines réalisations abordaient des sujets très intimes tel le désir de devenir mère, la relation avec un proche ou la perception que l'on a de soi-même et de ses capacités. Sharon, qui détenait une formation en urbanisme, est celle qui a su le mieux mettre en évidence le lien entre l'expérience personnelle et l'inspiration. Son projet de synthèse composée d'une tête de papier mâché dont l'intérieur ressemblait à un intérieur de maison, a été inspirée à la fois par la forme du papier mâché et par son travail qui

consistait à visiter de vieux immeubles afin d'identifier ceux susceptibles d'être convertis en logements sociaux.

On rentre dans un logement et c'est toujours mystérieux ce que l'on va découvrir. Souvent c'est des taudis, mais justement, c'est mystérieux, donc je pense que tout cela ensemble ça nous a donné ça.

Avaient-ils tous déjà travaillé à partir d'idées personnelles? Plusieurs personnes l'avaient déjà fait, mais, pour Gilles, il s'agissait d'une première puisque, comme graphiste, il avait passé la majeure partie de sa vie à travailler à partir des concepts des autres. Il était quelque peu angoissé à l'idée de produire des projets artistiques exprimant ses opinions, mais ses craintes étaient atténuées par le fait qu'il pouvait assumer graduellement ses idées en les inscrivant préalablement dans son journal de bord. S'inspirer d'idées personnelles lui paraissait un grand défi, mais il a vite compris que le plaisir se situait justement dans le fait de découvrir les ressources que l'on a à l'intérieur de soi, des ressources qui, d'un individu à l'autre, sont différentes.

Marie Pierre, quant à elle, disait avoir très peu fait de dessin ou de peinture avant de suivre ce cours. En entrevue, elle a avoué que les rares dessins qu'elle avait produits de façon spontanée pour elle-même provenaient presque tous d'un désir d'extérioriser sa tristesse lors de moments éprouvants. Elle se croyait capable de toucher les gens, mais pour cela, il fallait qu'elle sente qu'elle avait vraiment des choses à communiquer, ce qui n'était pas toujours le cas.

Anne avait fait de la peinture de façon assez soutenue durant plusieurs années. Ses toiles, à tendance abstraite, proposaient pratiquement toujours un univers très particulier, proche de ses émotions du moment. Ce cours de procédés mixtes l'a amenée à réaliser, pour la première fois, quelques installations dont certaines possédaient une charge symbolique et émotive assez forte. Elle a admis que ces installations lui avaient demandé autant d'investissement personnel, sinon davantage, qu'une peinture, même si elles avaient été, en partie, conçues à partir d'objets trouvés.

### 5.3.4 Les autres facteurs susceptibles de favoriser l'inspiration

Les participants ont-ils ciblé d'autres sources d'inspiration que la matière et leurs expériences personnelles? Certaines personnes ont souligné avoir été inspirées par le travail des autres personnes du groupe. Les expositions présentées dans les musées et les galeries semblaient également avoir beaucoup influencé les participants qui fréquentaient ce genre d'institution.

La plupart des participants respectaient presque toujours les sujets et les contraintes techniques que nous proposons même s'ils étaient libres de ne pas le faire. Questionnés au sujet de l'utilité de ces contraintes, plusieurs d'entre eux ont affirmé qu'ils y voyaient une sorte de jeu ou de défi à relever ce qui laisse penser qu'elles étaient perçues positivement. Peut-on pour autant prétendre qu'elles ont su favoriser l'inspiration? Lors de l'entrevue, Marie-Pierre se disait soulagée d'avoir eu à travailler à partir de directives plus serrées puisque cela avait restreint son champ d'idées et l'avait forcée à amorcer son travail. Sans ces contraintes, elle aurait sans doute erré une grande partie des cours puisque, c'est souvent cela qui lui arrivait lorsqu'elle faisait face à des possibilités trop nombreuses. Plusieurs participants ont aussi affirmé que les contraintes de thèmes et de procédés leur avaient permis de briser la glace, de prendre leur élan et de travailler de façon plus spontanée.

Ces contraintes ont aussi incité les participants à penser différemment et à entrevoir des possibilités jamais imaginées auparavant. Sharon disait notamment aimer être forcée d'expérimenter des choses jugées plus difficiles parce que, même si elle n'était pas toujours très fière des résultats, ce genre d'exploration l'amenait à créer des projets différents. Bianca quant à elle, avouait que certaines obligations l'avaient déstabilisée à quelques occasions, surtout en début de session. Elle disait avoir tout de même apprécié s'être pliée à ces règles puisqu'elles lui ont permis de réaliser des choses auxquelles elle n'avait jamais pensé.

Il nous est arrivé à quelques reprises de faire remarquer aux étudiants que les gens créatifs amorçaient généralement leurs projets en se fixant eux-mêmes certaines limites ou obligations. Les participants étaient-ils habitués de s'imposer leurs propres contraintes? Les personnes plus expérimentées semblaient connaître les mérites de restreindre leur champ d'action. C'est le cas d'Anne qui s'imposait à l'occasion des limites de thème et qui aimait se donner des défis tels que photographier uniquement des ombres ou réaliser un travail correspondant à un nombre.

Selon la théorie d'Anzieu (1981), l'inconscient joue un rôle important dans le processus de création. Les participants ont-ils eu l'impression que leur inspiration résultait, à l'occasion, d'émergences issues de l'inconscient? Il semble que oui puisque plusieurs participants ont avoué avoir intégré de façon tout à fait involontaire des éléments évoquant des préoccupations très personnelles ou des événements survenus récemment dans leur vie. Certains participants disaient aussi recréer sans cesse les mêmes formes sans être en mesure de retracer l'origine de ces formes ou encore constataient que leurs idées semblaient s'imposer d'elles-mêmes, comme un ordinateur. Dans plusieurs cas, les participants produisaient instinctivement des oeuvres et ne trouvaient leur signification qu'une fois le travail complété.

### **5.3.5 Les commentaires au sujet des façons de favoriser l'inspiration**

Pour Valery (Gingras-Audet, 1979) et Anzieu (1981), il ne fait aucun doute que l'inspiration est un phénomène qui se manifeste principalement au tout début de ce processus. Seul Gosselin (1991), grâce à son modèle spiralé, conçoit que l'inspiration puisse se poursuivre lors des phases d'élaboration et de séparation. Un des objectifs de cette recherche visait à valider le fait que la matière puisse être source d'inspiration non seulement lors de la phase d'ouverture, mais bien tout au long du travail de création. Cette hypothèse déjà avancée par Gagnon Bourget (2001) s'est confirmée puisque les principales données recueillies tendent à démontrer qu'il est possible qu'une personne réceptive et ouverte aux expériences voie sa phase d'inspiration s'élargir et se poursuivre lors des phases suivantes.

L'idée de laisser les étudiants expérimenter librement les possibilités des matériaux n'était pas nouvelle puisque déjà en 1958, Arno Stern évoquait la possibilité que la matière puisse stimuler la découverte et élargir le potentiel créateur. Si, pour la plupart des artistes expérimentés, cette notion paraît évidente, il semble que chez les novices, l'inspiration par la matière ne se manifeste pas instinctivement. Seule Sharon disait avoir consciemment utilisé cette stratégie lors de productions antérieures. Caractère plus instinctif? Goût prononcé pour la découverte? Aucune donnée ne vient expliquer pourquoi cette participante était, plus que les autres, spontanément portée à s'inspirer des propriétés des matériaux. On peut sans doute tout simplement conclure que, si la plupart des adultes novices ont l'habitude de mettre la matière au service de la forme, certains d'entre eux optent tout naturellement pour une stratégie de création différente.

Il est tout de même amusant de constater que, pour plusieurs participants, développer d'abord la matière pour ensuite lui greffer une idée correspond à « travailler à l'envers ». Nul doute que sans nos incitatifs, la plupart d'entre eux n'auraient jamais fonctionné de la sorte. C'est ici que le rôle d'accompagnateur joué par l'enseignant prend tout son sens puisque, comme le souligne Darras (1996), il est rare que les novices progressent seuls vers la réalisation d'images plus complexes. Il est aussi fort à parier que, sans incitatif extérieur, plusieurs novices ne découvriraient pas seuls les possibilités qu'offre l'exploration sensible des matériaux. Il semble donc important d'inciter ces personnes à se sortir de leur zone de confort en les obligeant à fonctionner différemment afin qu'ils puissent élaborer des idées nouvelles, loin des conventions.

Tout comme le soutenait Ernst (Walberg, 1975), cette façon de créer en se laissant inspirer par une révélation matérielle est à la portée de tous. Le succès de ce genre d'approche ne dépend cependant pas exclusivement de la manipulation des matériaux proposés; il est essentiel de placer les étudiants dans un climat de confiance, de les sécuriser et de présenter les étapes du projet de façon progressive.

Tel que le soulignait Gaillot (1997), les contraintes de thème et de technique ont servi à mettre des balises réduisant ainsi l'errance qui peut survenir dans un contexte où les étudiants sont en constant mode de découverte. Elles les ont aussi préparés à accueillir l'inspiration et ont aidé plusieurs d'entre eux, particulièrement les réels novices, à amorcer leur travail. Malgré l'aspect contrôlant que ces obligations peuvent suggérer, les résultats de cette recherche mettent en lumière qu'il ne faut surtout pas chercher à les évacuer tout comme il ne faut pas se culpabiliser lorsque vient le moment de les imposer. Il est d'ailleurs important de se rappeler que les étudiants plus expérimentés sont souvent disposés à travailler à travers dans un cadre très précis et que, lorsque l'occasion se manifeste, ils osent sans gêne aller au-delà des limites imposées par l'enseignant. Les contraintes sont donc essentielles. Il est cependant important de miser sur celles ayant un réel lien avec les objectifs du cours et d'écarter celles qui pourraient s'avérer stériles.

## **5.4 L'APPROCHE**

Il est maintenant temps d'analyser plus en détail les éléments présents dans cette approche afin de cibler ceux qui ont su atteindre nos objectifs de recherche. Parmi les huit composantes proposées aux étudiants, combien ont favorisé la réalisation d'oeuvres sensibles et inspirées à partir du travail de la matière? À première vue, il semble que certains éléments, tels la mission et les exercices préliminaires aient davantage soutenu ces objectifs alors que les autres semblent aussi y avoir contribué, mais dans une moindre mesure. Voyons donc en détail chacun de ces éléments.

### **5.4.1 Les échanges**

Il était prévu qu'une période officielle d'échanges entre les individus fasse partie de la routine du cours, mais ils ne se limitaient pas aux quelques minutes réservées à cette fin. En fait, la grande majorité des heures passées en classe était ponctuée de commentaires sur les projets en cours de réalisation, d'histoires à propos d'événements

vécus et de retour sur des expositions vues durant la semaine. Les étudiants tiraient-ils quelque chose de ces échanges? La plupart des participants ont admis que ces causeries avaient surtout été synonymes de plaisir et de détente. Certaines personnes ont cependant souligné que les bienfaits de ces échanges allaient au-delà de la simple distraction. Ces le cas de Gilles qui disait avoir choisi de suivre un cours spécifiquement dans le but de discuter davantage avec d'autres personnes. Selon lui, ces échanges l'ont nourri et ont modifié sa façon de percevoir l'art en général. Ils lui ont aussi permis d'avoir un discours plus senti.

Durant ce projet de recherche, les participants n'ont jamais été amenés à discuter de leur processus de façon formelle et aucune causerie de fin de session n'était prévue. Les échanges auraient-ils eu avantage à être plus structurés? Selon certains participants, un retour plus formel à la fin de la session aurait sans doute aidé à boucler la boucle, mais, comme le soulignait Sharon, une structure d'échange plus serrée n'aurait rien apporté de plus puisqu'il y avait déjà une bonne dynamique dans le groupe, ce qui facilitait grandement les discussions entre les individus.

#### **5.4.2 Le journal de bord et la mission**

Le journal de traces a-t-il été perçu comme un outil pertinent? Pour plusieurs, cet outil a principalement servi à prendre en note les notions techniques données en classe et à esquisser les idées préliminaires. La plupart des participants ont dit avoir aimé l'idée d'utiliser un tel journal, mais certaines personnes disaient en avoir fait usage, mais pas de façon continue et regrettaient de ne pas l'avoir exploité davantage. Selon Marie-Pierre, ce genre d'outil était utile dans la mesure où il lui permettait de voir où et comment ses idées étaient nées. À plusieurs occasions durant la session, elle y a consigné des idées apparues spontanément dont elle s'est servie à quelques reprises par la suite.

Anne, quant à elle, y a collé des photos et des impressions d'images prises sur internet ainsi que certaines feuilles gribouillées qui traînaient ça et là dans sa maison depuis longtemps. Comme elle avait réalisé plusieurs croquis et études dans ce journal

lors de l'élaboration son projet de papier mâché, elle a décidé de le présenter aux côtés de sa réalisation lors de l'exposition finale afin de mieux illustrer son processus de création.

En entrevue, Gilles disait avoir été très marqué par la tenue de ce journal de traces. Cette affirmation n'est pas surprenante si l'on considère le fait qu'il a rempli plus de deux journaux fort détaillés en moins de treize semaines de cours. Au départ, Gilles n'était pourtant pas chaud à l'idée d'avoir à effectuer cette tâche puisqu'il n'en comprenait pas l'utilité et que ce genre d'exercice lui semblait une corvée. C'est en y collant des feuilles arrachées d'anciens cahiers qu'il a eu une sorte de déclic : il a réalisé qu'il pouvait écrire ses réflexions dans la marge et que « ça avait de la gueule au point de vue *look* ». Il s'est finalement investi avec plaisir dans ses journaux durant la session et il a réalisé tout le potentiel que contenait ce genre d'outil de travail.

Une seule personne s'est abstenue d'utiliser ce journal durant la session puisqu'elle trouvait l'idée d'un cahier trop contraignante et préférait dessiner sur des pages séparées. Elle ne désirait pas non plus noter les explications données en classe, car elle disait préférer suivre ce cours de façon moins *rationnelle*.

Tout comme le journal de traces, la mission s'est avérée être un élément apprécié par la grande majorité des participants. Naturellement, certaines missions ont obtenu davantage de succès que d'autres. La mission portant sur « les choses que l'on peut mélanger à l'acrylique » a, entre autres, su générer beaucoup d'enthousiasme de la part des étudiants qui ont déniché maintes substances surprenantes. C'est d'ailleurs dans la joie qu'ils ont réussi à créer des effets de textures inédits en les incorporant à la peinture.

En entrevue, Bianca avouait que cette façon de quérir et de jouer préalablement avec les matériaux était pour elle, totalement nouvelle puisqu'elle était surtout habituée de travailler avec des concepts : « Habituellement, c'est plus intellectualisé. Là, c'était *cool* parce que c'était tangible ». Une seule personne, Steve, a semblé ne pas saisir le pourquoi de ces expérimentations. L'excitation des autres participants face à leurs

découvertes ne faisait qu'accentuer sa propre impuissance devant une tâche qui lui paraissait inutile.

Ce fait nous amène nécessairement à poser cette question : la mission a-t-elle été prise au sérieux par les participants? Oui, puisque chaque semaine, la plupart des étudiants prenaient soin d'amener un petit quelque chose en lien avec cette mission. Il est à noter que les absents, qui recevaient leurs directives de mission par courriel, se donnaient eux aussi, la peine d'effectuer ce devoir durant la semaine. Les fruits de ces missions étaient souvent variés, mais la quantité de matériel trouvé par les participants ne comblait pas toujours tous les besoins matériels du cours. Nous devons donc, nous aussi, effectuer une cueillette de matériel durant la semaine afin de pallier à toutes les demandes des étudiants.

Quels avantages y a-t-il à proposer un tel exercice? Il semble que les missions aident les étudiants à garder un certain lien avec le cours en dehors des heures de classe. Marie Pierre admettait en effet que, sans ce genre d'incitatif, elle aurait à peine pensé à son cours durant la semaine. Le fait d'avoir des missions l'incitait à être attentive à ce qui se passait autour d'elle. Cela l'obligeait à rester en mode inspiration en tout temps. Au cours de la session, elle s'est d'ailleurs surprise à observer une multitude de petits détails qu'elle n'avait jamais remarqués auparavant. Les participants ont aussi rapidement compris qu'il existait un lien entre nos propositions de mission et le contenu du cours suivant et ils aimaient bien l'idée d'avoir, chaque semaine, quelques indices sur le projet à venir, car cela leur permettait de s'y préparer. Gilles a aussi noté qu'une mission bien effectuée donnait davantage de substances aux cours : « Si tu n'alimentes pas ta mission, bien le cours va être plate ».

La formule de la mission était-elle appropriée? Il semble que oui, car la grande majorité des participants ont dit comprendre l'importance d'effectuer une telle tâche en dehors des heures de cours. Comme la plupart d'entre eux se disaient incapables d'effectuer un travail artistique soutenu durant la semaine, faute de temps, les quelques minutes passées à penser à la mission leur donnaient l'opportunité de réfléchir à leurs

projets de création sans trop empiéter sur leurs tâches quotidiennes. C'était le cas d'Anne, qui considérait que le fait d'assister à un cours chaque semaine représentait déjà un effort suffisant. Pour elle, la mission lui semblait donc une bonne idée puisque, à l'opposé d'un devoir, elle était suggérée et non pas imposée. Elle lui permettait de s'investir dans une démarche artistique selon ses disponibilités sans qu'elle se sente coupable si le temps venait à lui manquer.

Le terme « mission » était-il adéquat? Plusieurs participants disaient préférer ce terme au mot « devoir » puisque cela tendait à amoindrir l'aspect obligatoire et rigide de la tâche. Selon Gilles : « le mot 'devoir' fait 'ce que le prof veut,' tandis que 'mission', on s'investit. Juste pour l'utilisation de terme, j'aime ça. Si tu as une mission, tu es responsable, pas un devoir ».

### **5.4.3 Les sujets ouverts**

Tel que prévu lors de l'élaboration de notre approche, il était dans notre habitude de proposer des « sujets ouverts » qui suggéraient des pistes sans trop donner d'indice sur ce qui devait être réalisé. Ces sujets ouverts ont-ils soutenu les étudiants lors de l'élaboration de leurs oeuvres? Ces thèmes ont servi à mieux encadrer le travail des étudiants, mais leur utilité a été bénéfique lorsque les techniques ou les matériaux proposés les interpellaient moins. Selon plusieurs d'entre eux, dans un cours exploitant les procédés mixtes, où les possibilités sont très nombreuses, il est nécessaire de proposer ce genre de sujet afin de soutenir l'émergence des idées.

Comme leur travail de graphiste les avait habitués à tenir compte de certains mandats, Bianca et Gilles ont tenté, tout au long de la session, de respecter les thèmes que nous leur propositions. En entrevue, Gilles a cependant avoué aimer sortir du cadre et préférer approfondir davantage les idées. C'est pourquoi, il était d'avis que la piste ou la commande se devait de rester le plus large possible. Selon ses constatations, la plupart des gens se faisaient un devoir de suivre les contraintes à la lettre. Il lui semblait d'ailleurs que certains participants du cours paniquaient parfois lorsque venait le temps

de s'inspirer de choses qui n'étaient pas assez détaillées. Ces brefs moments d'affolement étaient dus, selon lui, au fait que plusieurs étudiants étaient peu habitués à chercher leurs propres idées.

Naturellement, certains thèmes ont eu plus de succès que d'autres. Quels sont donc les thèmes qui ont su le mieux accrocher les participants tout au long de la session? Certaines thématiques ont semblé faire l'unanimité. C'est le cas du thème intérieur/extérieur qui a été proposé comme amorce au travail de synthèse prévu à la fin de la session. Les étudiants étaient libres de s'inspirer ou non de ce thème, mais peu d'entre eux avaient déjà pensé travailler l'intérieur de leurs œuvres si bien qu'ils ont tous décidé de jouer le jeu et de réaliser un projet à partir de cette contrainte qui leur donnait des pistes de création nouvelles. Le thème du « laid et du beau », où chaque participant était invité à faire une toile dite « laide » suivie d'une toile correspondant à ce qui leur semblait être du « beau », a aussi obtenu un franc succès. Les étudiants, qui n'avaient jamais pensé créer quelque chose de laid, y ont vu un petit côté très libérateur et bénéfique : cela défoulait sans engendrer de pression.

#### **5.4.4 Les exercices préliminaires, les techniques et les matériaux**

Des exercices exploratoires étaient prévus chaque semaine afin d'aider les étudiants à se familiariser avec certains aspects techniques. Ces exercices ont-ils su prouver leur utilité? Il semble que la plupart d'entre eux se sont avérés bénéfiques. Certains exercices, comme celui portant sur le mélange des couleurs, n'ont cependant pas eu la même portée pour tous les étudiants. En effet, si plusieurs participants ont jugé ce genre de travail fort utile, d'autres, plus expérimentés, ne voyaient pas la nécessité de s'exercer à acquérir des habiletés maîtrisées depuis longtemps. On peut donc déduire que les bienfaits de ces exercices étaient intimement liés aux expériences antérieures des étudiants et qu'ils ont plu davantage lorsqu'ils palliaient un besoin ou une difficulté.

Nous suggérons fortement aux participants de revisiter les exercices jugés plus prometteurs afin de les présenter sous forme de véritables travaux achevés. Les

participants ont-ils suivi ce conseil? Gilles disait aimer cette façon de réinvestir le fruit des expérimentations afin d'en faire des réalisations complètes. Selon lui, cette méthode de travail permettait de réaliser quelques projets bien figolés malgré le temps restreint que nous avons. Lors de l'entrevue, nous avons convenu que ce genre d'exercice correspondait à aller à la pêche : « Sur la gang de petits exercices, il y en a un qui mord et ça se trouve que c'est le final ».

Nous prenions toujours bien soin d'avertir les participants qu'il s'agissait uniquement d'exercices, que l'erreur était possible et qu'il était permis de recommencer au besoin. Cette indication semblait nécessaire puisqu'il était important que ces exercices soient exécutés de façon détendue sans que les participants aient à se soucier de produire des travaux parfaits. Ce droit à l'erreur a-t-il favorisé les expérimentations? Il semble que ce genre d'approche ait permis à des gens comme Anne d'essayer certaines façons de faire sans craindre de gaspiller du matériel ou sans craindre de réaliser des travaux ayant l'air « de véritables gâchis ». Selon elle, ces essais lui avaient donné de l'assurance et lui avaient permis d'aller plus loin dans sa création. Elle en a d'ailleurs déduit qu'il y avait un danger à expérimenter peu puisque cela obligeait les gens à créer en se fiant toujours aux mêmes paramètres.

Les croquis faisaient partie intégrante des exercices préliminaires puisque nous désirions que les idées et les concepts soient expérimentés au même titre que les matériaux. Les participants avaient-ils l'habitude de faire de tels croquis? Il semble que quelques étudiants exécutaient déjà des dessins préliminaires et notaient parfois leurs idées avant de réaliser leurs travaux. L'inspiration par l'exploration de la matière a cependant obligé ces étudiants à modifier régulièrement les idées originales déjà esquissées, ce qui bousculait un peu leur façon habituelle de procéder. Certains croquis se sont aussi avérés plus intéressants que le travail final, ce qui a causé occasionnellement une certaine frustration.

Nous cherchions à présenter le plus grand nombre de techniques possibles, mais plusieurs raisons nous ont obligée à prévoir des procédés fort simples et nécessitant peu de frais. Cela a-t-il su tout de même répondre aux attentes des participants? À première vue, il semble que notre désir d'impressionner nos étudiants par l'utilisation de techniques hors du commun n'était justifié que par celui de proposer quelque chose de différent. En fait, des techniques tout à fait banales comme le papier mâché, le dessin par frottis, le bas-relief réalisé à partir de matériaux recyclés et les mélanges de peinture acrylique ont paru faire le bonheur de plusieurs participants.



**Fig 7** Exercice de papier mâché réalisé par Annette, automne 2008.

Bien des participants ont semblé étonnés des effets produits par des techniques considérées souvent comme des classiques, comme la réserve réalisée avec du pastel blanc. Ils se sont aussi dits surpris que nous leur propositions de travailler une technique

de dessin s'apparentant à la cartogravure, chose que la plupart d'entre eux n'avaient pas exploitée depuis l'école primaire. À ce sujet, Bianca faisait remarquer que certains adultes pouvaient paraître déstabilisés par le simple fait d'utiliser du matériel non noble ou traditionnellement destiné aux enfants.

Les cinq répondants ont avoué avoir beaucoup aimé faire du papier mâché puisque cette technique favorisait le contact direct avec la matière et pouvait éventuellement, grâce à son énorme potentiel, donner forme à de nombreux projets. Interrogés sur les techniques qui les avaient le plus marqués, plusieurs participants ont aussi souligné que le cours portant sur le frottis leur avait semblé un moment mémorable. En effet, lors de l'entrevue, nombreuses sont les personnes qui ont tenu à faire le récit de leurs péripéties survenues alors qu'elles parcouraient l'université à la recherche de surfaces texturées à frotter. Anne avait, entre autres, trouvé extraordinaire de voir Marie-Pierre grimper de façon précaire sur un tabouret, prête à frotter une grille accrochée au milieu d'un corridor. Elle disait avoir aimé l'expérience pour son côté *presque délinquant*.

L'importance de bien maîtriser les techniques de base a été un point souvent abordé par les participants. Les étudiants se sentaient-ils assez outillés au niveau technique lorsque venait le moment de réaliser leurs projets? De manière générale, plusieurs personnes se disaient quelque peu stressées par leur manque de connaissances à ce sujet. Ces lacunes ont souvent été ciblées comme étant une source de blocage. La plupart des participants trouvaient important qu'une approche pensée dans le but de les faire progresser mise sur des démonstrations techniques très détaillées. Ces démonstrations devaient, si possible, être accompagnées de fiches et de conseils pratiques.

#### **5.4.5 La présentation de livres et de travaux d'artistes**

Il était très important pour nous que le contenu des cours soit bonifié par la présentation de travaux d'artistes qui servaient à illustrer certaines techniques ou à appuyer les thèmes suggérés. Le temps consacré à la recherche d'images et de livres

susceptibles d'enrichir le cours en valait-il la peine? Bianca disait avoir beaucoup apprécié le fait que nous proposions aux étudiants de jeter un coup d'oeil sur diverses publications. Selon elle, ces présentations actualisaient l'art et incitaient les personnes moins concernées par le monde des arts visuels, à entrer en contact avec ce milieu. Ces images de travaux d'artistes vues en début de cours semblaient aussi appuyer la démarche des étudiants durant la réalisation de certains exercices. Cela les aidait, en effet, à mieux cerner les possibilités et les limites des techniques présentées et cela leur donnait la possibilité de faire des liens entre leurs réalisations et les concepts développés par ces artistes dans leur pratique.

Puisque notre projet visait en partie à inciter les participants à réaliser des travaux artistiques personnels et inspirés, il nous apparaissait essentiel que les étudiants puissent échanger avec un artiste professionnel au sujet du processus de création. Les participants ont-ils su tirer profit de la visite de cet artiste? La plupart d'entre eux ont jugé que ce genre de rencontre avait sa place et se sont dits interpellés par les commentaires de l'invité au sujet de son processus de création malgré le fait que certaines facettes de sa démarche n'aient pas été entièrement saisies. Il faut dire que cette personne a tenu à présenter de façon chronologique plusieurs de ses réalisations y compris un projet récent qui, à ses yeux, était totalement raté. La présentation de ce projet manqué a provoqué une sorte de prise de conscience chez les participants qui y ont vu une preuve d'humilité. Selon Anne, ce témoignage laissait entendre qu'il pouvait être stimulant de passer par-dessus les obstacles. Cette rencontre lui a donc fourni des pistes de réflexion sur elle-même et son propre processus et lui a fait comprendre qu'il était inutile de constamment se mettre de la pression afin de réaliser des oeuvres parfaites.

Le travail de cette invitée n'a cependant pas fait l'unanimité puisqu'il s'agissait principalement de créations vidéos et que quelques participants trouvaient que ce médium avait peu à voir avec leur conception plutôt traditionnelle de l'art. Sans dénigrer complètement la vidéo, certains étudiants ont simplement souligné qu'ils se sentaient moins interpellés par ce médium. Seuls deux d'entre eux disaient avoir beaucoup aimé l'aspect technique de la présentation.

#### 5.4.6 Le travail de synthèse

Tel que prévu lors de l'élaboration de l'approche, les participants étaient invités à réaliser un travail plus approfondi en fin de session. Ce travail avait deux buts : inciter les étudiants à produire un projet de manière autonome et éviter qu'ils perçoivent ce cours uniquement en termes d'exercices morcelés qui se suivent sans donner de résultat d'ensemble. Dans cette perspective, la réalisation d'un travail de synthèse a-t-elle été concluante? Dans l'ensemble, la plupart des participants ont répondu que ce travail leur avait permis de progresser. C'est le cas de Sharon qui croyait en l'importance de se concentrer sur un projet plus élaboré. Le concept du travail de synthèse lui semblait donc une bonne idée puisque cela lui évitait de s'éparpiller, chose qui aurait pu facilement se produire dans un cours comme procédés mixtes où les étudiants sont invités à expérimenter plusieurs techniques et matériaux en peu de temps.

Lors de l'entrevue, Gilles a souligné que la qualité des apprentissages lui semblait plus importante que la quantité de choses apprises. Selon lui, il était donc effectivement préférable de présenter moins de techniques et de laisser le temps aux gens d'aller au bout de leurs idées. Les étudiants tiraient ainsi davantage de bénéfices sans avoir l'impression de se faire bousculer.



**Fig 8** Travail de synthèse réalisé par Anne, automne 2008

#### **5.4.7 Les composantes additionnelles**

Certains éléments, comme les différentes méthodes utilisées afin d’amorcer le cours de manière accrocheuse, le recul en cours de réalisation et l’exposition finale, n’étaient pas a priori clairement définis lors de l’élaboration de notre approche. Ils se sont cependant imposés lors de la mise à l’essai, ce qui laisse à penser qu’ils devraient être considérés comme étant des composantes incontournables d’une approche pensée en fonction des adultes novices.

Quelles stratégies utilisées afin d’amorcer le cours ont su favoriser la création de travaux inspirés en agissant comme éléments déclencheurs? Les idées les plus foisonnantes étaient toujours issues de propositions où il était question de faire des associations d’idées fortuites, de piger au hasard ou d’aller faire des tâches hors du commun dans des endroits inédits. Tout laisse donc croire qu’une amorce réussie allume la curiosité ou comporte une part de mystère et d’aventure. Il semble aussi que les livres

et les œuvres d'artistes présentés lors des cours afin de mieux illustrer nos propos aidaient les participants à débiter leur travail.

Il nous a toujours semblé important d'inviter les étudiants à prendre un certain recul face à leur travail. Parfois, nous leur demandions simplement de regarder leur projet à distance, sous un autre angle. Il nous arrivait aussi de leur suggérer de penser à leur travail durant la semaine puisque, selon moi, les meilleures idées arrivent souvent soudainement en dehors des heures de cours. Quel rôle le recul a-t-il joué lors de l'élaboration des projets? Plusieurs participants ont souligné l'importance de ces moments de retrait qui ont généré de nouvelles idées capables de les aider à compléter leurs projets de façon satisfaisante. C'est le cas d'Anne qui disait ne pas aimer réfléchir de façon soutenue. Lors de ce projet recherche, il lui est arrivé de ne pas savoir comment compléter un travail. Le fait de prendre du recul face à ce travail pendant quelques jours lui a permis de trouver spontanément une bonne idée capable de la réengager dans une voie jugée plus intéressante. Il était évident pour elle que certains de ses projets auraient été moins accrocheurs si elle s'était retrouvée dans l'obligation de les terminer rapidement, sans se laisser du temps pour y penser.

Pour plusieurs participants, il s'agissait de la première expérience d'exposition et la plupart d'entre eux ont dit l'avoir vécu de manière positive. Peut-on pour autant penser que cet événement a su engendrer des retombées concrètes? Il a été jugé bénéfique dans la mesure où il obligeait les étudiants à se fixer un ultimatum et à boucler la boucle. Le fait de devoir exposer leurs projets les incitait à se sortir des concepts et à s'activer de manière concrète dans la réalisation des travaux.

Il semble que cette exposition ait aussi permis aux participants de vivre pleinement la troisième phase de processus de création soit la production de l'oeuvre hors du sujet créateur, telle que définie par Anzieu (1981) et la phase de séparation telle que proposée par Gosselin (1998). En effet, si quelques personnes appréhendaient un peu ce moment, la plupart d'entre elles ont dévoilé le fruit de leur expérimentation au grand public sans se faire prier. Bianca se disait très fière d'avoir réussi à exposer puisque, règle générale,

elle se détachait difficilement des choses qu'elle produisait. En entrevue, elle avouait que, loin de l'avoir effrayée, cet événement l'avait plutôt stimulée puisqu'elle était curieuse de connaître la réaction des gens. Anne, quant à elle, disait avoir habituellement peur que les gens trouvent ses créations ridicules. En exposant ses oeuvres, parmi lesquelles le résultat d'un projet ne lui semblait pas convaincant, elle croyait avoir réussi à passer par-dessus une certaine inhibition.



**Fig 9** L'exposition de fin de session des *Cours du samedi*, automne 2008

#### **5.4.8 Les commentaires au sujet de l'approche et de sa mise à l'essai**

Le meilleur moment pour échanger de façon formelle s'est révélé être au début des cours puisqu'une fois lancés, les étudiants étaient très concentrés sur leur travail et il devenait difficile et non souhaitable de freiner leur élan pour leur imposer un moment de partage. Comme l'avaient déjà mentionné Brown et Brownhill (1998) au sujet des

échanges, ces nombreuses discussions ponctuées d'expériences personnelles ont semblé faciliter le processus d'apprentissage de tous les participants.

Comme le soulignait Gaillot (1997), une production artistique, qu'elle soit le fruit d'un novice ou d'un expert, est toujours le fruit d'une expression ou d'une projection psychologique. Cette affirmation laisse penser qu'il serait éventuellement très formateur d'inciter les participants à écrire quelques lignes au sujet de leurs réalisations qui permettraient de dévoiler toutes les subtilités de leur démarche. Ce genre d'exercice nous semble cependant comporter un piège : nul doute que plusieurs participants seraient incapables d'écrire un texte décrivant parfaitement toutes les étapes de leur processus de création. Nous demeurons donc ambivalentes au sujet de l'approche à adopter en matière d'échange : d'un côté, il semble que ces échanges gagneraient à être effectués à l'intérieur d'un cadre plus officiel, car ils inciteraient les étudiants à discuter progressivement de leur processus de création de manière structurée et d'un autre côté, il est possible que le fait de forcer les échanges nuise à la spontanéité et gêne certaines personnes.

Un élément tel le journal de bord nous paraissait incontournable puisque, comme le spécifiaient Gagnon-Bourget (2001) et Gosselin (1998), il s'agit d'un outil qui se révèle fort utile lorsque vient le moment de retracer les émergences et d'en garder la trace. Il est cependant évident que ce genre moyen n'a pas la même valeur pour tous. Pour certains, il fait figure d'une habitude de travail toute naturelle, alors que pour d'autres, il semble une tâche quasi forcée. Difficile, donc, d'imposer le journal de bord, mais il demeure important d'inciter fortement les étudiants à l'utiliser en le présentant comme étant une tâche agréable pouvant être réalisée de façon créative. Il est aussi essentiel de montrer différents exemples de journaux et de miser sur la diversité. Il n'y a pas deux journaux identiques, chaque artiste l'articule comme il le veut et il n'y a pas de mauvaise réponse puisque tous les éléments qui y sont intégrés, peu importe leur nature, dénotent nécessairement un engagement dans un processus de création.

Cette mise à l'essai de l'approche nous a confirmé qu'il est primordial de mettre l'accent sur cet outil dès le premier cours tout comme il est essentiel de revenir sur son utilité le plus souvent possible. L'enseignant doit miser sur son emploi systématique et être directif au niveau de ses modalités d'utilisation, car les étudiants ont beau être des adultes, il n'en demeure pas moins que plusieurs d'entre eux suivent un cours dans le but d'acquérir une meilleure structure de travail. Bref, être convaincu soi-même qu'il s'agit là d'un outil incontournable, c'est s'assurer que la majorité des étudiants croient en sa pertinence.

Un journal peut devenir œuvre. Si plusieurs artistes professionnels et quelques étudiants l'ont bien compris, d'autres doutent de la légitimité de ce genre de travail et acceptent mal l'idée qu'un tel exercice puisse être perçu comme une réalisation à part entière. Cependant, il faut admettre qu'il y a un côté très intime dans le fait de tenir un journal et que cela peut paraître gênant pour certaines personnes d'en dévoiler son contenu. Cette pudeur face au journal démontre sans aucun doute que cet outil peut facilement atteindre un de nos objectifs de recherche, soit inciter les étudiants à s'investir de façon personnelle dans leur création.

Comme le soulignait Marché (1998), il était fort à parier que les expériences vécues à l'extérieur de la classe se révèlent plus instructives que ce qui se passait entre les murs de l'atelier. À cet effet, les missions ont su bien jouer leur rôle de pont entre les événements inspirants éprouvés lors des cours et ceux vécus durant la semaine puisqu'elles assuraient une certaine continuité dans le processus de création des étudiants. Hors de toute attente, elles nous ont aussi permis de garder contact avec les étudiants qui s'absentaient régulièrement. On peut donc conclure que cette tâche hebdomadaire peut servir à entretenir un lien avec l'ensemble des personnes inscrites au cours.

Il va sans dire que le succès de ces missions est assuré par son aspect régulier, il est donc essentiel d'en faire usage de manière rigoureuse. Elles se doivent d'être planifiées à l'avance, mais il est important qu'elles demeurent malléables et qu'elles puissent être

modifiées ou bonifiées spontanément au fil des semaines afin de s'adapter aux questionnements et aux intérêts manifestés par les étudiants lors des cours. Afin de garder l'intérêt des étudiants pour cette tâche, il paraît essentiel de varier les requêtes. Il est aussi important d'élaborer ces missions de manière à créer un lien avec le travail proposé en classe puisqu'une mission sans objectif est une mission inutile.

Notre hypothèse de base voulant qu'il soit important de suggérer un thème assez large permettant plusieurs interprétations s'est confirmée puisque les sujets ouverts se sont avérés être une bonne façon d'amorcer un travail de manière inspiré. Dans bien des cas, l'aspect ludique nous a semblé la clé d'une amorce réussie et souvent nous nous amusons autant, sinon plus, que les étudiants lorsque venait le temps d'élaborer des stratégies susceptibles d'inspirer l'ensemble des participants. Ce genre de proposition, quoique très profitable, comporte cependant certaines failles : il n'est pas assuré que tous les étudiants soient en mesure de générer ou de concrétiser des idées à partir d'un tel sujet ce qui peut les mener au découragement. Il est donc parfois improductif de lancer un thème et d'attendre que les étudiants attrapent leur inspiration au vol, c'est pourquoi il demeure important de bien les encadrer et de les soutenir afin d'éviter les écarts frustrants. Les chances de réussite des projets amorcés grâce aux sujets ouverts sont d'ailleurs plus élevées lorsque d'autres éléments tels la mission, la présentation de livres ou d'œuvres d'artistes viennent appuyer ces sujets.

L'acquisition d'une plus grande maîtrise au niveau technique paraissait essentielle pour la plupart des participants puisque certains d'entre eux avaient spécifiquement choisi de suivre ce cours dans le but d'y apprendre diverses recettes ou rituels techniques susceptibles de les aider dans leur création. Il est vrai qu'une base technique solide permet de concrétiser les émergences de façon plus satisfaisante, mais le contrôle technique n'assure pas à lui seul la réussite d'un projet. En effet, une bonne attitude face au hasard, aux surprises et à l'erreur enrichit les réalisations qui, soumises à de simples règles techniques, manqueraient cruellement de fraîcheur et d'inventivité.

Les exercices préparatoires présentés lors de cette recherche ont certainement su favoriser cette attitude. Ils ont aussi permis aux participants d'envisager leur création en fonction de visées plus réalistes puisqu'ils ont poussé plusieurs d'entre eux à expérimenter puis à confronter les propriétés des matériaux sans avoir d'a priori. Ces expérimentations ont donc évité qu'ils ne cloîtent leurs idées à l'intérieur d'attentes ciblées d'avance. Nul ne sait cependant jusqu'à quel point, elles ont su déprogrammer les étudiants conditionnés à vouloir tout contrôler avant même le début de l'élaboration des travaux.

Il est étrange de constater à quel point peu de participants s'étaient déjà permis d'expérimenter pour le simple plaisir de trouver de nouvelles possibilités. Il est sans doute possible d'avancer que la valorisation du beau, du réalisme et des images d'expert tue l'esprit d'aventure et force ces individus à constamment penser en fonction de produits bien rendus et facilement identifiables. Valorisé par le grand public, ce désir du rendu parfait est en contradiction avec la philosophie de plusieurs grands créateurs, dont Valéry pour qui l'œuvre terminée compte moins que l'action qui la fait naître (Gingras-Audet, 1979).

Les exercices étaient souvent proposés sous forme de simples essais ou de jeux puisque, tel que le mentionnait Thomas (1954), les adultes au même titre que les enfants apprennent beaucoup par le jeu instructif. Cette présence d'éléments ludiques nous paraissait un bon moyen de valoriser l'action plutôt que le rendu, mais des commentaires émis par quelques participants nous ont fait réaliser que ce genre d'approche comporte une faiblesse: les novices envient les images d'experts et visent à acquérir le plus rapidement possible l'attitude et le savoir-faire des artistes professionnels. C'est ainsi que les jeux et les techniques plus divertissantes, souvent associés aux enfants, peuvent être perçus comme un manque de rigueur ou de sérieux. Il est donc bon d'assurer une certaine crédibilité aux exercices présentés en faisant un rapprochement entre ceux-ci et des travaux d'artistes professionnels ou en y ajoutant des détails techniques ou historiques.

En tant que professionnel, il nous arrive de surestimer l'expérience de nos étudiants en tenant pour acquis qu'ils maîtrisent déjà certaines compétences de base, ce qui n'est pas toujours le cas. Il semble donc important de favoriser des procédés simples, puisque, malgré leur désir d'élévation, les techniques très élémentaires représentent souvent un très grand défi pour la majorité des novices. Les techniques plus complexes ne sont pas à proscrire, mais il vaut mieux procéder progressivement à leur implantation.

Lorsqu'il est question de présentation de livres, d'images ou de travaux d'artistes, plusieurs enseignants disent craindre que leurs étudiants ne copient les exemples présentés au lieu de simplement s'en inspirer. En aucun moment durant cette recherche cette situation ne s'est produite. Des précautions s'imposent cependant lorsqu'il est question de présenter ce genre d'images. Il est préférable de ne pas laisser les images en place de manière visible tout au long du cours et il est important de miser sur l'ensemble de la démarche de l'artiste plutôt que sur une seule œuvre ou une seule caractéristique.

Même si ce genre d'évènement demande parfois beaucoup d'organisation de la part de l'enseignant, il est souhaitable de prévoir une rencontre entre artiste et étudiants. Suite à cette expérience, il nous est cependant difficile d'établir si cette rencontre doit prendre la forme d'une visite d'artiste en classe, d'une visite au musée ou d'une visite d'atelier. Il ne semble en effet pas y avoir de bonne ou de mauvaise réponse à ce sujet puisqu'il paraît impossible de plaire aux attentes souvent opposées des étudiants. En effet, certains participants auraient préféré une visite d'atelier, d'autres, une visite au musée sur une base autonome et quelques participants ont semblé indifférents à cette question.

Cette rencontre nous a permis de constater que, devant un travail plutôt actuel, les étudiants n'ont pas tous le même regard. Si certains participants semblaient très emballés par les vidéos présentés par l'artiste, d'autres laissaient entendre que ce médium ne correspondait pas pour eux à un véritable travail d'artiste. Tout laisse donc croire que, malgré la grande ouverture de certains novices face à l'art actuel, un fossé sépare toujours leur perception de celle des artistes et des étudiants professionnels.

Il nous a par ailleurs été difficile de mesurer la portée réelle de cette visite. Ce n'est que lors des entrevues que nous avons pu convenir que quelques étudiants avaient su établir un lien entre la démarche de l'invitée et leur propre travail. Certains participants ont aussi admis avoir été gênés par les commentaires et les questions émis par d'autres étudiants lors de cette rencontre. Il est donc important, lors de ce genre d'évènement, que l'enseignant gère les écarts et ramène la discussion vers l'essentiel afin d'éviter que ces visites ne deviennent une tribune où tout semble permis.

Le travail de synthèse s'est révélé être un moment crucial puisqu'il a fait ressortir le sens de l'initiative des étudiants en leur permettant d'atteindre une plus grande autonomie. Lors de la réalisation de ce travail, l'enseignant demeure une ressource essentielle, mais son rôle de détenteur du savoir tend à être mis de côté afin de laisser place à une relation maître/élève plus subtile et axée davantage sur les conseils et l'accompagnement. Ce rôle de simple soutien n'est cependant pas dénué de responsabilités. En effet, tout au long de l'élaboration de ce projet, il est toujours sage de rappeler aux étudiants que leurs projets se doivent d'être porteurs de sens et qu'ils sont tenus de faire parler à la fois la forme et la matière. Toutes ces obligations ont pour but de les amener à réaliser des oeuvres riches, sensibles et satisfaisantes tant du point de vue formel que personnel.

Idéalement, les travaux de synthèse doivent s'échelonner sur plusieurs semaines afin de permettre aux étudiants d'approfondir les idées et les trouvailles entrevues lors des cours antérieurs. Cet étalement dans le temps leur donne aussi la chance de prendre le recul nécessaire à la bonne réalisation des projets et leur permet de souffler un peu, ce qui peut s'avérer bénéfique puisque certains étudiants peinent parfois à suivre le rythme des cours semaine après semaine.

Le recul se révèle être une composante plus importante que prévu, tant au niveau de l'inspiration que de l'élaboration des projets. Plusieurs sortes de recul se sont manifestées tout au long de la session : recul de quelques minutes, de quelques jours, éloignement physique ou déplacement vers d'autres idées l'espace d'un moment. Peu

importe leur durée et leur nature, ces périodes ont toutes permis aux participants d'entrevoir leurs réalisations sous un angle nouveau et elles les ont aidés à trouver des solutions aux problèmes et aux interrogations soulevés lors du travail d'élaboration. Ce genre de pause peut donc être perçu comme une réponse à un problème soulevé par Gosselin (1991) soit que l'inspiration est un phénomène qui ne se contrôle pas et qu'il n'est pas réaliste d'envisager que tous les étudiants puissent vivre sur commande une expérience de création significative.

Selon Anzieu (1981), la phase de séparation qui survient une fois l'oeuvre terminée, est une étape importante où le créateur se doit de surmonter ses inhibitions en affrontant les critiques, les commentaires et parfois même, l'indifférence. Il semble que chez les novices comme chez beaucoup d'artistes, l'exposition tend à concrétiser cette phase. Les novices ont cependant peu ou pas d'expérience d'exposition à leur actif. Il est donc de mise de les préparer physiquement et mentalement à cet événement en les obligeant à travailler en fonction d'une date butoir et en leur faisant prendre conscience du fait que leurs projets pendront place devant un public dans un espace bien défini.

Contrairement à ce qu'avancait Johanna Nash, nos étudiants ne semblaient pas pressés d'exposer et aucun d'entre eux ne voyait dans cet événement une façon de rehausser leur estime personnelle. En fait, pour plusieurs, cette exposition se révélait être un passage obligé un peu terrifiant, mais susceptible de les enrichir. Naturellement, cette exposition n'avait pas comme objectif de piéger les étudiants qui étaient libres d'y participer ou non. En cas de désistement, ils étaient cependant encouragés à conclure la session en ayant en main un ou plusieurs projets terminés. Seule une participante s'est avérée incapable d'achever ses travaux de manière satisfaisante soutenant que le processus lui semble plus important que le rendu final. Cette explication semblait sincère, mais il faut se méfier des fausses défaites puisque, comme le mentionne Valéry (Gingras-Audet, 1979), savoir mener une réalisation à terme est considéré comme un signe de maturité et d'autonomie. Il paraît donc toujours sage de se questionner sur les véritables raisons qui poussent un étudiant à laisser ses travaux en plan.

## 5.5 LES ENTRAVES À L'INSPIRATION

À première vue, la plupart des participants à cette recherche semblaient tout à fait ouverts aux nouvelles expériences et ne craignaient pas de travailler à partir d'idées personnelles. Malgré cette aisance apparente, il était évident que certains facteurs venaient de temps à autre freiner leurs élans artistiques. Quelles étaient donc les sources de leur blocage?

### 5.5.1 Les origines du blocage

Marie-Pierre se disait intimidée par la toile blanche et ne savait jamais comment débiter son travail. Elle avait ainsi toujours peur de faire quelque chose de laid susceptible de la démotiver au point de ne pas être capable d'aller au bout de ce qu'elle avait en tête. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit lors de son travail de synthèse : elle se sentait bien aiguillonnée puisqu'elle détenait une bonne idée et qu'elle avait du plaisir à la concrétiser, mais, comme le résultat ne la satisfaisait pas, elle a perdu sa motivation en cours de réalisation et elle a laissé son travail en plan, inachevé. Selon Marie-Pierre, ses frustrations auraient été moindres si elle avait eu du talent en dessin ou si elle connaissait les bonnes façons de procéder. Cela laisse penser que l'état d'abandon nécessaire à la réalisation de projets inspirés est souvent contrecarré par un manque d'information technique qui empêche les novices de bien concrétiser leurs idées.

Plusieurs participants ont aussi souligné que leur blocage survenait lorsqu'ils n'arrivaient pas à atteindre un certain lâcher prise. En effet, certains d'entre eux s'obligeaient à suivre une sorte de ligne directrice qui laissait peu de place à l'imagination ou à l'aventure. C'était le cas de Gilles qui était habitué de tout prévoir et qui tentait continuellement de contrôler tout ce qui lui semblait spontané et désordonné. Selon lui, cette attitude favorisait le développement de l'autocritique et freinait ses élans créateurs. Le côté plus expérimental du cours de procédés mixtes lui a fait réaliser qu'il ne devait pas nécessairement tout anticiper. Tout au long de la session, il s'est donc

conditionné, non sans peine, à ne pas avoir peur de faire n'importe quoi, n'importe comment.

Lors de l'entrevue, une autre source de blocage a été ciblée par Bianca qui disait craindre que ces réalisations soient perçues comme non pertinentes ou sans intérêt. Elle avait particulièrement vécu cette sensation d'infériorité lorsqu'elle était étudiante en graphisme puisqu'à cette période de sa vie, elle avait des idées préconçues au sujet du bagage que se devaient de détenir les gens pour être perçus comme bons en art. Elle se sentait ainsi parfois complexée de ne pas avoir autant de connaissances que les étudiants qu'elle côtoyait dans ses cours qui, eux, avaient un talent fou.

Plusieurs éléments freinaient les ardeurs créatives d'Anne, dont la peur d'être jugée, ridiculisée et même méprisée par les autres. Selon elle, la source de ce blocage remontait à son enfance puisque sa mère, qui avait étudié aux Beaux-arts, lui reprochait constamment d'aller trop vite et de dessiner « en broche à foin ». De plus, elle était souvent comparée à ses frères considérés comme étant plus talentueux qu'elle. À l'école, elle était aussi confrontée à une culture qui prônait les réalisations classiques et très dirigées si bien que, lorsqu'elle tentait de se démarquer, elle se le faisait systématiquement reprocher. Conditionnée depuis toute petite à ne pas gaspiller et à soigner son travail, Anne sentait parfois un soupçon de culpabilité l'envahir lorsque venait le temps d'expérimenter une technique sans but précis. Son manque de confiance en ses capacités de dessinatrice l'a toujours poussée à réaliser des toiles abstraites puisque, lorsqu'on lui demandait de faire du figuratif, elle se sentait incapable d'être à la hauteur. L'abstraction ne lui avait cependant jamais causé de problème puisque ce genre de travail lui donnait l'impression d'être complètement libre de faire ce qu'elle voulait.

### **5.5.2 Les moyens et les attitudes susceptibles de freiner le blocage**

Y a-t-il des moyens qui, mis de l'avant lors de ce travail de recherche, ont su aider les étudiants à vaincre leurs inhibitions? Il semble que les exercices présentés sous forme de jeu et certaines contraintes aient encouragé les participants à aller au-delà de leurs

craintes et de leurs contrariétés. Entre autres, plusieurs étudiants se sont lancés à cœur joie dans la réalisation d'une toile dite « laide » lors du cours portant sur le beau et le laid. C'est le cas d'Anne qui disait trouver paralysant le fait d'avoir constamment à penser en termes de « faire du beau » alors qu'elle ne voyait aucun inconvénient à faire du « laid ».

Les participants utilisaient presque tous, de façon consciente ou non, des stratégies les aidant à surmonter les effets du blocage. Quelle attitude leur permettait de concrétiser leurs projets sans être freinés dans leurs élans créateurs? Plusieurs participants ont mentionné qu'il était important de ne pas avoir trop d'attentes, de garder confiance en soi et d'éviter d'être constamment centrés sur les résultats. Pour Sharon, ce genre de cours devait rester une occasion de jouer. C'est pourquoi, malgré le fait qu'elle avait beaucoup d'attentes dans les autres sphères de sa vie, elle tenait à ne pas refroidir son plaisir de créer en s'imposant des objectifs trop élevés. Anne, quant à elle, avait fini par accepter le fait qu'elle avait sa propre façon de fonctionner. Elle assumait ainsi le fait que son style puisse paraître étrange aux yeux de certaines et pouvaient ne pas nécessairement correspondre à tous les critères de bon goût : « je vais le faire un peu drôle, mais c'est ma façon de faire ». Selon elle, l'essentiel était de garder le plaisir de créer en balayant au loin les aspects plus dramatiques.

Pour Gilles, la meilleure attitude à avoir était d'être disponible à ce qui se produisait lors de la phase d'expérimentation. Pour lui, il était important de débiter son travail en fonction d'un point précis, mais il fallait savoir accueillir l'accident et accepter que ses idées de départ puissent être modifiées lors de l'élaboration. Finalement, Bianca tentait d'être de moins en moins collée sur ses réalisations en se laissant plus de distance par rapport à ce qui lui arrivait. Il lui semblait plus facile de se rapprocher d'elle-même lorsqu'elle n'avait rien à se prouver et lorsqu'elle ne cherchait pas à plaire aux autres. Voilà pourquoi elle avait apprécié participer à ce cours aux côtés d'étudiants novices plutôt que de professionnels.

### **5.5.3 Les difficultés rencontrées en cours d'élaboration**

Malgré le bon déroulement général des cours, il est évident que les participants se sont frottés à toutes sortes de difficultés durant la session. De quelle nature étaient ces difficultés? Il semble que les problèmes rencontrés par les étudiants durant ce projet de recherche aient été d'origines diverses. Certains participants auraient désiré être plus spontanés et se plaignaient de travailler de manière trop réfléchie alors que d'autres auraient préféré être plus concentrés sur leur travail et plus minutieux. D'autres encore disaient manquer de constance dans leur travail.

Les difficultés de Gilles étaient d'un tout autre ordre : il avait constamment de nouvelles idées qu'il ne pouvait pas réaliser ou améliorer faute de temps. Il a d'ailleurs trouvé ce cours très exigeant. Car, une fois à la maison, il ne pouvait s'empêcher de revoir et de peaufiner ces concepts pendant de longues heures. Ses envies de précision lui ont procuré une grande part d'insatisfaction puisque les croquis qu'ils dessinaient spontanément lui paraissaient plus vivants que les projets finaux, qui eux, étaient souvent trop léchés.

### **5.5.4 Les commentaires au sujet des entraves à l'inspiration.**

Personne ne bloque au même endroit ni pour les mêmes raisons, mais il nous a semblé que la quête du travail parfait, tant au niveau du concept que du rendu, a privé quelques participants de bonnes idées nées de manière intuitive. En effet, certains participants avaient du mal à accepter que des exercices ou des croquis réalisés spontanément soient aussi valables qu'une œuvre très travaillée. Quelques-uns ont ainsi passé énormément de temps à améliorer des travaux qui auraient souvent eu intérêt à être présentés sous leur forme la plus brute puisque, comme l'avait remarqué Richardson (1948), les dessins bruts ont souvent davantage de qualités que les dessins dits agiles.

Le sentiment de devoir réaliser du « beau » s'est donc révélé être une source de problèmes lors de ce projet de recherche. Cette quête de l'esthétisme parfait, assez

proche de la définition qu'en donnait le frère Martinus en 1924, est une des rares situations où on a constaté chez les participants, l'influence des modèles d'enseignement antérieurs. Le témoignage d'Anne, qui disait avoir grandi sous l'influence des valeurs promues par l'École des Beaux-arts et qui ressentait toujours le besoin de s'y conformer, est un bon exemple de la pérennité et de l'emprise de certains modèles. Tous ces constats rejoignent en partie les conclusions de Solange Courval (1996) voulant que le blocage soit causé par des attentes excessivement élevées ou des idées trop définies.

Toujours selon Courval (1996), plusieurs personnes bloquent lorsqu'elles ressentent la pression du style ou des pairs. Il paraît logique de supposer que cette pression s'exerce uniquement dans les milieux professionnels ou dans les grandes institutions, mais en réalité, le monde des novices n'est pas épargné par ce genre de tension. Certains événements survenus lors du vernissage alors que tous les étudiants des *Cours du samedi* se trouvaient réunis laissent penser que les clivages incommodes peuvent aussi être perceptibles dans ce milieu. Afin d'éviter que des tensions ne viennent freiner les élans créateurs de certaines personnes, il semble important de miser sur la bonne ambiance, l'équité et les relations saines entre tous les étudiants.

Tous les participants ont eu droit à quelques moments plus difficiles lors de ce projet, mais il semble que les étudiants chevronnés aient développé davantage de stratégies leur permettant de contourner les problèmes. Ces personnes paraissent, en effet, bien comprendre les bienfaits du recul et pouvaient sans problème progresser à partir de contraintes. Il semble donc que la capacité d'amoindrir les effets du blocage puisse se développer au même titre que les habiletés techniques. À cette fin, il est important de bien outiller les novices, et ce, dès le tout début des cours, afin qu'ils soient motivés à poursuivre leurs efforts malgré certains succès.

## CONCLUSION

Nous avons vu qu'il existe peu de modèles pédagogiques pensés en fonction des besoins des adultes novices et capables d'inciter ces personnes à réaliser des projets inspirés plus personnels. Ces constatations nous ont amenés à nous demander quelles seraient les stratégies pédagogiques susceptibles de les aider à créer des travaux artistiques sensibles et authentiques qui refléteraient davantage les réalités artistiques d'aujourd'hui. Afin de répondre à cette question, il nous a semblé pertinent d'élaborer puis de mettre à l'essai une approche où l'exploration de la matière agit comme principale source d'inspiration.

Suite à cette expérimentation, nous avons pu tirer plusieurs conclusions. Il nous est, entre autres, possible d'affirmer que l'ouverture de la pratique des arts chez les adultes novices puisse être favorisée par une approche centrée sur l'exploration des propriétés des matériaux. Il est cependant très important de prendre note que cette exploration n'est pas l'unique élément à considérer lorsque vient le moment d'élaborer des projets susceptibles d'inciter les étudiants à réaliser des travaux à la fois sensibles et inspirés. En effet, les témoignages recueillis démontrent que plusieurs autres sources d'inspiration, souvent liées aux expériences personnelles et aux goûts des étudiants, viennent tour à tour bonifier leurs projets. Il s'avère donc très important de proposer une approche qui ne repose pas entièrement sur le travail de la matière et qui prévoit plusieurs stratégies susceptibles de générer des idées non seulement en cours de réalisation, mais aussi en dehors des heures de classe.

L'emploi de divers incitatifs, ou de composantes telles le journal de traces, la mission et la présence d'exercices préliminaires, utilisés en alternance ou de façon complémentaire, s'est révélé être le meilleur moyen d'aider les étudiants à réaliser des

travaux sensibles qui traduisaient à la fois leurs découvertes matérielles du moment et leurs préoccupations du quotidien. L'action combinée de ces composantes favorise donc l'apparition et la mise en valeur d'idées nées de sources multiples ce qui enrichit les réalisations ainsi que l'expérience de création vécue par les étudiants.

Contrairement à ce qui avait été préalablement avancé, il ne semble pas nécessaire de proposer des techniques extrêmement élaborées ou hors du commun pour plaire aux novices peu expérimentés. Nous avons en effet constaté que toutes les techniques, même les plus simples, sont susceptibles de les stimuler ou de créer un phénomène de nouveauté. L'inspiration ne semble donc pas se trouver dans la complexité, mais bien dans la découverte. Il demeure toutefois important d'assurer une certaine crédibilité aux techniques présentées en les accompagnant de nombreux détails techniques et en les associant à des travaux d'artistes puisque c'est la présence de ces détails qui fait la richesse des propositions avancées par l'enseignant.

Cette recherche nous a aussi permis de constater que toutes approches, même les mieux pensées, peuvent parfois se heurter aux limites de certains étudiants. En effet, les résultats indiquent que l'utilisation combinée de plusieurs composantes, quoique très profitable, n'assure pas à elle seule le succès d'un cours puisque, malgré tous les dispositifs mis en place, certaines personnes demeureront toujours dans l'incapacité de générer des idées à partir de l'exploration de la matière ou ne se sentiront tout simplement pas à leur place dans ce genre de formation. En fait, seul le degré de disponibilité des étudiants semble réellement gage de réussite. Cette disponibilité, tant mentale que physique, se traduit par une attitude d'ouverture et d'engagement face au hasard, au jeu, aux erreurs, aux idées spontanées et aux propositions de toutes sortes.

Nul doute que l'approche expérimentée lors de ce travail de recherche ait favorisé une certaine forme d'autonomie, mais elle a aussi révélé que le potentiel d'autonomie est variable d'un individu à l'autre. Certains participants semblaient, en effet, plus naturellement portés à être à l'écoute d'eux-mêmes et négociaient plus aisément avec leurs bons coups et leurs contrariétés alors que d'autres paraissaient plus hésitants à

s'engager spontanément dans un travail de création dont les limites et les repères n'étaient pas clairement définis par une autre personne. Pour ces dernières personnes, s'inspirer à partir de quelque chose d'aussi peu prévisible que les effets créés suite à l'exploration de la matière pouvait s'avérer fort déstabilisant.

Du même souffle, on peut affirmer que la propension à se culpabiliser devant les résultats mitigés et la peur de l'errance demeurent les principaux obstacles qu'ont à surmonter les adultes novices. La réalisation de travaux sensibles, qui résulte à la fois des sensations éprouvées lors de la manipulation de la matière et de l'écoute des émotions du moment, nécessite non seulement une certaine disponibilité, mais aussi une grande capacité à savoir « lâcher prise » devant ce qui s'avère peu contrôlable. Les données recueillies montrent que plusieurs facteurs peuvent nuire ou contribuer à ce lâcher-prise. À ce sujet, le contexte dans lequel les étudiants sont appelés à créer est un facteur à ne pas négliger puisqu'il semble qu'un soutien constant de la part de l'enseignant, une dynamique de groupe agréable ainsi qu'un local adéquat soient des éléments qui puissent favoriser cette attitude. Paradoxalement, ce « lâcher-prise », qui tend à amoindrir les barrières de toutes sortes, se veut aussi le fruit de contraintes et d'un bon contrôle technique. Il est donc important de garder en tête que le but premier des adultes novices est souvent d'acquérir une base solide pouvant éventuellement leur permettre de matérialiser leurs idées sans entraves. Toutes ces constatations démontrent qu'une approche élaborée en fonction des attentes des adultes novices devrait encourager un apprentissage technique soutenu à l'intérieur d'un cadre ludique et détendu.

Il est difficile de réellement déterminer si l'approche préconisée lors de ce travail de recherche a su donner lieu à des changements d'attitude significatifs chez les étudiants. Questionnés à ce sujet, la plupart d'entre eux ont dit avoir eu l'impression de faire un pas en avant durant la session, mais l'ampleur des changements constatés s'avère variable d'un individu à l'autre. En effet, quelques personnes ont affirmé que ce cours leur a fourni une certaine confiance en leurs capacités de création et leur a permis de percevoir l'exploration des diverses possibilités qu'offrent les matériaux comme étant un exercice légitime ne devant pas forcément mener vers un chef d'oeuvre. D'autres ont

cependant signalé que ces changements n'avaient été que la suite logique d'une démarche amorcée antérieurement. Afin d'avoir une vision plus réaliste des retombées de ce genre d'approche, il est donc sans doute préférable de penser en terme de petites victoires variant d'une personne à l'autre, plutôt qu'en fonction de changements radicaux. Les commentaires recueillis suite aux entrevues laissent aussi penser que les projets réalisés dans le cadre de cette recherche étaient le fruit de visions très personnelles, tant au niveau des thèmes choisis que de la facture visuelle. Néanmoins, comme nous n'avions pas analysé la production antérieure des étudiants, il demeure délicat de juger si l'approche présentée a su vraiment accentuer la part d'investissement personnel des participants.

Certaines prévisions de départ ne se sont pas révélées aussi fondées que prévu. C'est le cas de l'hypothèse voulant que l'enseignement artistique reçu antérieurement ait eu une influence sur la production artistique actuelle des étudiants. En fait, seul le désir de vouloir faire du « beau » semble toujours dicter, de façon consciente ou non, les faits et gestes des adultes novices. L'hétérogénéité n'a pas été, elle aussi, aussi problématique qu'avancée. Au-delà des quelques ajustements ponctuels que cela peut demander, on peut même sans hésiter affirmer que le mélange d'individus issus de différents milieux représente plutôt une des grandes forces des groupes de novices.

En fait, les véritables complications avec ce genre de groupe semblent découler principalement de l'aspect « simple loisir » puisque plusieurs adultes novices, qui ne sont naturellement pas tenus d'assister aux cours, obligent continuellement leur enseignant à jongler avec leurs absences et leurs présences. L'assiduité défailante des étudiants demande un effort d'adaptation considérable puisqu'il devient difficile dans ces conditions de planifier des cours, d'élaborer des solutions personnalisées, d'organiser le matériel et de finaliser des projets débutés lors de cours précédents. Lors de l'expérimentation, un simple rappel à l'ordre a su régler une partie du problème, ce qui laisse penser que les bonnes vieilles techniques de discipline soient, à l'occasion, envisageables même avec des adultes pour qui ce cours n'est qu'un passe-temps.

La plupart des participants à cette recherche ont fait preuve d'une belle ouverture et ont su bien vivre les insécurités reliées à la création. Les conclusions de cette recherche auraient-elles été différentes si ce groupe avait été composé de personnes plus réticentes? Tout porte à croire que oui, mais il est aussi probable que les individus peu à l'aise avec le travail de la matière, l'expérimentation et les effets inattendus abandonnent leur formation en cours de route ou ne choisissent tout simplement pas un cours comme procédés mixtes, préférant opter pour un cours comme le dessin d'observation où il est plus facile de contrôler les résultats. Dans cet ordre d'idées, il serait éventuellement souhaitable que deux niveaux de cours de procédés mixtes, un débutant et un plus avancé, soient au programme. Cette division permettrait aux personnes novices d'explorer graduellement les techniques proposées et donnerait la chance aux plus avancés, d'être poussés davantage. Il serait aussi éventuellement intéressant d'envisager comment cette approche pourrait s'acclimater à des projets spéciaux, à des individus différents ou dans des environnements singuliers.

Le processus menant vers la réalisation de travaux artistiques personnels, inspirés et satisfaisants, tant au niveau du contenu que de la forme, est un phénomène graduel qui s'étale parfois sur toute une vie. Il est donc impossible de prétendre que treize semaines de cours suffisent à influencer la création des adultes novices de façon marquée. Si tous les participants à cette recherche ont semblé en mesure d'apprendre graduellement à bien vivre l'insécurité de la création, il est évident que plusieurs d'entre eux devront suivre de nouveaux cours d'arts avant de se sentir réellement en pleine possession de leurs moyens lors de la réalisation de leurs travaux. La plupart d'entre eux désiraient d'ailleurs poursuivre le questionnement amorcé lors de ce projet et disaient vouloir peaufiner ou donner suite à certaines idées élaborées en classe. Peu d'entre eux estimaient cependant bénéficier de moments pour le faire réellement, ce qui laisse penser que le principal obstacle à la création chez ces personnes ne soit pas le manque d'ouverture, d'autonomie ou d'aptitude, mais bien le manque de temps.

Qu'elle soit le fruit d'un pur hasard ou l'aboutissement d'une série d'essais, une œuvre réalisée suite à l'exploration sensible et à l'appropriation de matériaux sera toujours synonyme de grandes sources de plaisir et de quelques moments de frustration. L'approche expérimentée lors de ce travail de recherche n'est pas conçue afin de devenir un modèle immuable. Elle se veut avant tout une piste de réflexion visant à encourager le milieu de l'enseignement des arts aux adultes à aller de l'avant avec, en main, des outils inspirants susceptibles de faire vivre aux étudiants des expériences matérielles sensibles faites d'étonnement et capables de rendre compte des découvertes et des émotions du moment. Les novices semblent prêts à faire le saut et à s'engager dans un processus les menant vers la création de projets reflétant davantage leurs attentes et les courants de l'art actuels, reste à savoir si les enseignants, les écoles et tous les organismes offrant des formations artistiques le sont aussi.

## APPENDICE A

### LE QUESTIONNAIRE

**Âge :**

**Sexe :**

**Lieu de naissance :**

**Lieu de résidence :**

**Profession :**

- 1. Avez-vous reçu une formation artistique au primaire? Si oui, pouvez-vous la décrire (les lieux physiques, les sujets et technique utilisés, l'approche de l'enseignant, etc.)?**
- 2. Avez-vous reçu une formation artistique au secondaire (ou son équivalent)? Si oui, pouvez-vous la décrire?**
- 3. Avez-vous reçu une formation artistique collégiale, universitaire ou autre? Si oui, pouvez-vous la décrire?**
- 4. Votre environnement a-t-il toujours appuyé vos initiatives artistiques (soutien des parents, de l'école, des amis)?**
- 5. Pouvez-vous décrire vos pratiques culturelles (visites de musée, achats de revues, etc.)?**
- 6. Qu'est-ce qui vous motive à vous investir dans une formation artistique?**
- 7. Quelles sont vos attentes face à ce cours?**

## **APPENDICE B**

### **LES QUESTIONS D'ENTREVUE**

#### **Questions en lien avec l'objectif qui est de favoriser la création authentique**

1. Pouvez-vous me décrire le travail (ou les travaux) qui vous a semblé le plus significatif durant ce cours? Pourquoi?
2. Ce travail (ou ces travaux) vous apparaît-il différent de ce que vous faites habituellement ou de ce que vous avez déjà fait lors de cours précédents?
3. Si oui, dans quelle mesure ce travail est-il différent?
4. Pouvez-vous cibler le ou les facteurs qui ont contribué à ce changement?

#### **Questions en lien avec l'objectif qui cible l'inspiration et le processus de création**

5. Pouvez-vous expliquer comment l'idée d'un projet vous est venue?
6. Une fois l'idée trouvée, pouvez-vous décrire la progression de cette idée ou du projet?
7. Votre idée de base s'est-elle modifiée en cours de route (des significations nouvelles sont-elles apparues...)? Si oui, pourquoi?
8. Y a-t-il un ou plus plusieurs éléments qui ont facilité votre création?
9. Y a-t-il des éléments ou des étapes qui vous ont paru difficiles lors de l'élaboration de ce projet?
10. Avez-vous senti une progression lors de ce travail ou dans votre travail de création en général?
11. D'autres idées de projets ont-elles germé lors de la réalisation de vos travaux?

**Questions en lien avec l'élaboration de l'approche**

12. En général, qu'avez-vous le plus apprécié durant ce cours?
13. Le contexte du cours favorisait-il votre créativité? Pourquoi?
14. Quelle technique (ou procédé) a su le mieux combler vos attentes? Pourquoi?
15. Quelle approche, ou outil, utilisée en classe (journal de bord, exercice préliminaire, mission et cueillette de matériel, contrainte au niveau de la thématique, élaboration d'un travail de synthèse, échange avec les pairs, visite d'une artiste) a su favoriser la réalisation de vos projets?
16. Quels sont les facteurs qui, de façon générale, sont susceptibles de bloquer vos élans créateurs? Y a-t-il des éléments du cours qui ont freiné votre créativité?
17. Votre perception quant à vos capacités de création et quant à la créativité en général a-t-elle changé suite à ce cours?
18. Y a-t-il des éléments à améliorer afin de rendre ce cours plus adapté aux besoins et aux attentes des adultes novices?

## APPENDICE C

### LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Université du Québec à Montréal**

**Titre du projet : L'exploration sensible et l'appropriation de matériaux et de techniques comme moyens de favoriser une approche personnelle de la création chez les adultes.**

**Par Alexandra Pilote, étudiante à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM**

Vous êtes invités à participer à la recherche nommée ci-haut. Cette recherche est réalisée en collaboration avec des étudiants volontaires des *Cours du samedi* de l'UQAM. Elle fait partie d'un projet de maîtrise qui est conduit sous la supervision de la professeure Mona Trudel.

L'objectif général de cette recherche est d'élaborer une approche susceptible d'amener les adultes novices à créer des réalisations authentiques et inspirées par l'exploration et la manipulation de techniques et de matériaux divers. De façon plus spécifique, cette recherche tente d'identifier les trois objectifs suivants : identifier ce qui incite les adultes novices à s'investir dans une formation artistique; connaître le type d'éducation artistique qu'ils ont reçu jusqu'à ce jour; les engager dans un processus de création plus personnel en saisissant les mécanismes qui favorisent l'authenticité et l'inspiration.

Votre participation à cette recherche a pour but d'améliorer la qualité de la formation artistique offerte aux adultes novices. Il vous sera demandé de répondre à un bref questionnaire qui tentera de cerner vos motivations face à ce cours et les différents modèles qui ont marqué votre éducation artistique. Des personnes seront aussi

contactées afin de participer à une entrevue individuelle portant sur leur processus de création. Enfin, certaines observations lors des cours pourront être recueillies par l'étudiante et notées lors de la rédaction du mémoire.

Votre participation à cette activité de recherche est tout à fait volontaire. En tout temps, vous pouvez décider de vous désister. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites et vous pourrez continuer de bénéficier normalement de votre cours offert par l'étudiante.

La confidentialité des informations recueillies et l'anonymat des participants seront respectés tout au long de la réalisation de cette recherche et lors de la diffusion des résultats. Les notes d'observation, les photos de travaux et les témoignages recueillis ne seront utilisés que par l'étudiante. Ils pourront aussi être consultés par la directrice de recherche. Ils seront conservés dans un endroit où seule l'étudiante peut accéder.

Toute donnée permettant de vous identifier sera enlevée au moment de la transcription ou sera retirée des documents visuels. L'étudiante s'engage aussi à respecter votre avis sur le matériel visuel à conserver pour cette recherche.

Si vous désirez obtenir des informations sur les responsabilités de l'étudiante responsable du projet au plan de l'éthique de la recherche ou formuler une plainte, vous pouvez faire valoir votre situation auprès de la directrice de recherche, Mona Trudel. Elle peut être jointe au numéro 514 098-3000 poste 8290 ou par courriel à [trudel.mona@uqam.ca](mailto:trudel.mona@uqam.ca). Dans le cas d'une plainte, vous pouvez vous adresser au Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro 514 987-3000 poste 4483 ou par courriel à [levy.josephjosy@uqam.ca](mailto:levy.josephjosy@uqam.ca).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que vous pouvez conserver.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Je, soussigné (e), \_\_\_\_\_ (*nom en lettres  
moulées*), accepte de participer à cette recherche.

J'accepte que nos travaux, préalablement sélectionnés, soient diffusés dans le cadre de ce  
projet universitaire.

Oui : \_\_\_\_\_ Non : \_\_\_\_\_

Signature du ou de la participant (e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## APPENDICE D

### LE PLAN DE COURS

<b>Plan de Cours #</b>	<b>Date</b>	<b>Niveau</b>	<b>Durée</b>
<b>THÈME</b>			
<b>AMORCE</b> Matériel : - - - -			
<b>MISSION DE LA SEMAINE</b>			
<b>NOTIONS TECHNIQUES</b>			
<b>EXERCICE DE BASE</b> Matériel: - - - - - -			
<b>RÉALISATION</b> Matériel: - - - - - -			



## APPENDICE E

### LE TABLEAU CHRONOLOGIQUE DES COURS

<b>Cours</b>	<b>Mission, trouver....</b>	<b>Technique</b>	<b>Exercice</b>	<b>Sujet ouvert</b>	<b>Réalisation</b>
<b>1</b>	Non	Dessin	Expérimentations avec pastels à l'huile, encre et plume	À partir d'un trait	D'un portrait aux pastels à l'huile et à l'encre
<b>2</b>	Différentes sortes de papiers	Collage	Collage et dessin inspiré de lettres	À partir de lettres et de mots pigés	D'un collage à partir d'un texte trouvé
<b>3</b>	Des éléments texturés	Assemblage, collage et peinture	Créer une surface texturée	À partir des matériaux trouvés	D'un bas relief inspiré par les matériaux
<b>4</b>	Un objet en lien avec la réalisation amorcée lors du dernier cours	Suite du dernier cours	Suite du dernier cours	Suite du dernier cours	Suite du dernier cours
<b>5</b>	Des matériaux à incorporer à l'acrylique	Peinture	Piger un échantillon de peinture et tenter d'en reproduire la couleur	Le beau et le laid	Une toile belle et une toile laide
<b>6</b>	De surfaces texturées (non loin de l'atelier)	Frottis, dessin et Collage	Frottis et empreintes de textures	S'inspirer des frottis et des empreintes réalisés	d'un collage (dessin) à partir des frottis réalisés

<b>Cours</b>	<b>Mission, trouver...</b>	<b>Technique</b>	<b>Exercice</b>	<b>Sujet ouvert</b>	<b>réalisation</b>
7	Semaine de relâche				
8	Des objets texturés pouvant être moulés	Moulage	Mouler les objets trouvés dans du plâtre	S'inspirer du bas relief obtenu	D'un bas relief ou d'une installation à partir des moulages obtenus
9	Du papier coloré pouvant être broyé	Façonnage, assemblage, peinture	Façonner des formes de papier journal	S'inspirer des formes créées	Une oeuvre 3d en papier mâché
10	Élaborer un concept en lien avec le thème commun	Au choix	Croquis, présentation des idées, liste des matériaux	Intérieur/extérieur	Travail de synthèse
11	Des taches formant des motifs intéressants	Au choix	Non	Intérieur/extérieur et au choix	Travail de synthèse
12	Non	Au choix	Non	Intérieur/extérieur et au choix	Travail de synthèse et visite d'artiste
13	Penser à l'aspect présentation	Au choix	Installation des travaux pour l'exposition	Non	Exposition, vernissage

## BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D. 1981. *Le corps de l'œuvre*. Paris : Éditions Gallimard.
- Balf, J., Heine, J. 1988. *On the Necessity of Adult Arts Education Beyond the Classroom*. New York: American Council of Art.
- Bee, H., Mitchell, S. 1986. *Le développement humain*. Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Boudinet, G. 2006. *Art, éducation, postmodernité*. Paris : Les Éditions de L'harmattan.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Brown, K., Brownhill, R. 1998. Developing Aesthetic Judgement: Art History in the Context of Adult Education. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 17, p. 41-50.
- Courmarie, L., Dupond, P. 1998. *La sensibilité*. Paris : Éditions Éllipses.
- Darras, B. 1998. Pensée figurative, pensée visuelle et éducation artistique. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 53-80.
- Darras, B. 1996. *Au commencement était l'image : Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF éditeur.
- De Lajarte, I. 1991. *Les peintres amateurs*. Paris : Les Éditions L'harmattan.
- De Mèredieu, F. 1994. *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*. Paris : Bordas cultures.
- Dominicé, P. 2004. Le désarroi adulte face au savoir. *Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes* , vol 4, p.53-61. Paris : Les Éditions de L'harmattan.
- Dufrenne, M. 1980. *Esthétique et philosophie*. Éditions Klincksieck : Paris.
- Duquet, P. 1956. *Techniques de l'éducation artistique : L'enfant imagier*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Efland, A. 1995. *Change in the Conception of Art Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gaillot, B.-A. 1997. *Arts plastiques, éléments d'une didactique- critique*. Paris : Les Presses Universitaires de France.

- Gingras-Audet, J-M. 1979. L'art de s'inventer comme professeur. *Prospective*, vol. 15, p. 193-204.
- Gosselin, P., Gagnon Bourget, F. 1999. *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels (Montréal, 1998)*. Montréal :CRÉA éditions.
- Gosselin, P. 1991. *Pour un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Gude, O. 2004. Postmodern Principles. *Art Education*. p. 6-13.
- Guillemette, L. 1997. Les ateliers d'arts plastiques au Musée d'art contemporain de Montréal : Un défi inventif. *Le musée, un lieu éducatif* (280-288). Montréal: Musée d'art contemporain.
- Hamblen, K. 1995. *Art Education Changes and Continuities: Value Orientations of Modernity and Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Hoffman, D.H. 1993. A New Beginning : Adults as Artists. *Art Education*, vol. 1. p. 54-59
- Huberman, A. M., Miles, M. B. 1991. *Analyse des données qualitatives recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : Les éditions du renouveau pédagogique.
- Itten, J. 1970. *Le dessin et la forme*. Paris : Dessain et Tolra.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lagounaris, A. 1986. Réflexion pédagogique sur l'art d'établir un rapport intime avec La matière de la création. *Prospective*, avril 1986, p. 92-98.
- Laupies, F. 1998. *Leçon philosophique sur la sensibilité*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lemerise, S. 2006. *Du dessin aux arts plastiques: L'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lemerise, S. 2001. *Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lemerise, S., Richard, M. 1998. Le flou des catégories dans le foisonnement des pratiques. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 17-45.
- Lemerise, S. 1985. L'image authentique et l'image culturelle. *Vision*, octobre 1985, vol. 38, p. 35-40.

- Le petit Larousse grand format*, éd. 2006. Paris : Larousse.
- Lipman, S. 1988. On Adult Arts Education. *Arts Education beyond the Classroom* (7-10). New York : American Council for the Art.
- Marché, T. 1998. Looking Outward, looking in : Community in Art education. *Art education*. May 1998, p. 6-13.
- Martinus, F. 1924. *La connaissance pratique du beau*. Montréal : Les Frères des écoles chrétiennes.
- Michaud, Y. 1999. *Critères esthétiques et jugement de goût*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.
- Mills, M., Huberman, M. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Paillé, P., Mucchielli, A. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Piéron, H. 1992. *Vocabulaire de psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Richardson, M. 1948. *Art and the Child*. London : University of London Press.
- Sneum, R. 1954. Le rôle de l'amateur. *L'art et la collectivité* (103-106). Paris : UNESCO.
- Souriau, E. 1990. *Vocabulaire d'esthétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stephan, L. 1991. Le vrai, l'authentique et le faux. *Les cahiers du musée national d'art moderne*. Été 1991, vol.36, p. 7-25.
- Thomas, T. 1954. L'art pour les adultes. *L'art et la collectivité* (99-103). Paris : UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. 1996. *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Walberg, P. 1975. *Ernst*. Paris : Fernand Hazan Éditeur.

### **Mémoires de maîtrise**

- Côté, G. 1991. Étude de l'intérêt manifesté par les maîtres d'enseignement général de sixième année à l'égard de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Mémoire de Maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

- Courval, S. 1996. Stratégie pour pallier le blocage dans une démarche d'arts plastiques ou comment traverser la peur de créer. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Faculté des arts.
- Émond, A.-M. 2002. The Effects of Viewing Historical Art and Contemporary Art on Cognitive Dissonance and Consonance as Verbalized by Adults Visitors in a Fine Arts Museum. Mémoire de maîtrise inédit, Université Concordia, Faculty of Fine Arts.
- Gagnon-Bourget, F. 1990. L'imagination matérielle du philosophe Gaston Bachelard pose un regard neuf sur l'enseignement des arts plastiques. Thèse de doctorat inédit. Université Concordia, Faculté des beaux-arts.
- Gauron, C. 1989. L'intégration du papier-matière dans l'enseignement des arts visuels. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Faculté des arts.
- Gauvin, P. 2000. La réception de l'art actuel en milieu de travail par des interventions artistiques ponctuelles. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Faculté des arts.
- Giguère, J.-J. 1975. Connaissances et motivations de la clientèle adulte dans la pratique des métiers des arts. Mémoire de maîtrise inédit, Université Concordia, Faculté des arts.
- Keenlyside, E. 2004. Making the Links : Investigating a Social Inclusion Framework for Adult Learning Art Museum. Mémoire de maîtrise inédit, Université Concordia, Faculty of Fine Art Education, Department of art Education.
- Paiement, I. 2000. Le comportement de consommation artistique et culturel des groupes ethniques à Montréal : le cas des Portugais, des Maghrébins et des Italiens. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Faculté d'administration.
- Riendeau, J. 2004. Les caractéristiques de l'apprenant à la troisième étape de la vie :
- Sarrazin, H. 1988. De la peau de l'arbre au lit de bête. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Faculté des arts.
- St-Denis, H. 2009. Pour une compréhension d'un malaise éprouvé par une enseignante en mi-carrière dans l'enseignement des arts aux adultes dans un contexte d'éducation populaire : une étude de cas. Mémoire de maîtrise inédit, université du Québec à Montréal, Faculté des arts.