

l'expérience esthétique à l'élémentaire

par Michel CORON

professeur à la faculté des Sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Perspective globale du Rapport d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec

En 1968, paraissait le Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. L'objectif du travail des commissaires était de préconiser certains changements susceptibles d'améliorer l'enseignement des arts depuis l'école élémentaire jusqu'à l'université.

Le principal mérite du Rapport Rioux (du nom du président de la Commission) fut de souligner surtout le type de société vers laquelle nous nous orientons insensiblement. Nous serions « en mouvement dans un univers mobile. Nous sommes en quelque sorte des errants dans quelque région d'ambiguïté, de contradictions, d'aléatoire. Avec cette nouvelle société scientifico-technologique et ses mass-média de com-

munication, nous entrons dans l'univers de l'ouverture » (vol. 1, p. 68). L'école d'hier avait pour fonction de préparer l'enfant à assumer plus tard un rôle social déterminé qui, dans la majorité des cas, restait le même pour toute la vie. De plus en plus, la société dans laquelle nous aurons à vivre obligera l'individu à se réadapter constamment à de nouveaux rôles ; puisqu'il aura ainsi à se recycler fréquemment, l'accent devrait être mis beaucoup moins sur les contenus ou les techniques et davantage sur le processus même d'apprentissage. Cette nouvelle pédagogie devrait consister à « familiariser l'élève avec le devenir qui implique l'inattendu et le discontinu... La vie plonge l'être humain dans l'imprévisible et le discontinu. Or, pourquoi l'enfant devrait-il apprendre selon des méthodes différentes de celles de la vie ? » (vol. 1, p. 89). L'action éducative devient alors un « système d'échanges réciproques qui s'établissent entre le maître et l'élève en vue du développement ou de la formation de l'élève » (vol. 1, p. 99).

a) critique du système d'enseignement des arts

Implicite, le Rapport Rioux condamne l'importance excessive accordée aux programmes scolaires et suggère que ceux-ci soient relégués au second plan ; une véritable communication ne peut en effet s'établir vraiment entre professeur et élèves sans une importance accrue accordée à la parole et cette dernière ne peut être possible si l'initiative revient constamment au maître. Apprendre à devenir implique donc une part plus large laissée à l'expression, à la spontanéité et au vécu. Or, quel domaine mieux que l'art sous toutes ses formes peut le mieux favoriser cette ouverture à la fois sur l'expérience personnelle et sur la culture ?

Comme chacun sait, les arts d'expression n'ont jamais eu une place importante à l'école. La raison tient justement au caractère ludique de ce type d'activité en cela très différente de l'acquisition de connaissances jugées plus essentielles. Il est assez significatif que jusqu'à maintenant, les arts plastiques, la danse, la rythmique ou le théâtre étaient exploités en dehors des heures régulières de classe à moins que ce ne soit le vendredi après-midi, afin de permettre à l'enseignant et à l'élève de se *reposer*.

b) recommandations pratiques

Pour contrer les effets désastreux qu'une telle attitude peut avoir sur la créativité des enfants, le Rapport suggère que l'expression ne se limite pas seulement aux arts plastiques mais englobe aussi la musique, la danse et le jeu dramatique. De façon très pertinente, le Rapport souligne ici l'importance qu'il faut accorder à la variété dans les modes d'expression. Il peut arriver, en effet, qu'un enfant puisse au hasard de son expérience personnelle privilégier un mode d'expression plutôt qu'un autre. Un total de sept heures et demie par semaine devrait être prévu à cette fin.

Les auteurs du Rapport suggèrent aussi que des spécialistes de ces disciplines soient recrutés. L'initiative des activités artistiques pourrait être laissée au titulaire de classe au premier cycle mais, à partir de la 4^e année de l'élémentaire, il est recommandé que les spécialistes aient à jouer un rôle actif auprès des enfants.

Le but du Rapport Rioux était de faire enquête sur l'état de l'enseignement des arts au Québec. En conséquence, les auteurs ont cru nécessaire de revaloriser le rôle de l'artiste enseignant en accordant aux arts une place relativement importante, puisque 20% du temps horaire par semaine serait consacré à cette

fin. Selon les auteurs, l'une des façons de favoriser la créativité à l'école est de promouvoir l'expression artistique.

Les auteurs du Rapport reconnaissent cependant que ce nouvel emploi du temps à l'école élémentaire risque d'engendrer le chaos si l'éducation artistique n'est pas mieux définie par rapport à l'objectif qui est le sien à savoir : l'expérience esthétique. Or, ainsi que nous le verrons, ce terme prête à confusion ; un grand nombre d'enseignants de l'élémentaire accepteront d'emblée l'idée que les arts sont un type d'expérience irremplaçable ; conçue comme un moyen pour favoriser la créativité de l'enfant, l'activité de dessin ou d'expression corporelle n'en restera pas moins dans l'esprit de l'enseignant de l'élémentaire comme quelque chose qui, en soi, n'a aucune finalité propre.

L'expérience esthétique et ses ambiguïtés

Il y a quelques décennies, l'hygiène était une matière scolaire très importante surtout dans les milieux défavorisés ; les responsables en éducation d'alors avaient bien compris que la meilleure façon d'améliorer la santé de la population était de rejoindre ceux qui pouvaient le plus profiter des progrès en médecine préventive, c'est-à-dire, les enfants de niveau primaire. Autres temps, autres mœurs. Les progrès scientifiques et technologiques des cinquante dernières années amenèrent de profondes modifications en termes de contenus scolaires et une préoccupation de plus en plus accentuée sur les moyens de transmettre les connaissances et de les faire acquérir en un laps de temps moins considérable. Les réformes proposées se traduisent donc en termes d'efficacité liée à la compétence. Malheureusement, ces réformes sont en règle générale partielles parce qu'elle ne touchent qu'à un aspect de l'expérience de celui qui apprend. Il s'agit d'une *expérience* pratique ou intellectuelle. Dans ce type d'expérience, la conclusion a une valeur en soi, indépendamment du sujet qui fait une expérience. En conséquence, cette conclusion peut prendre l'aspect d'une formule mathématique, expression d'une *vérité* objective indépendante du sujet qui expérimente. L'esprit scientifique qui s'est imposé avec force en Occident depuis la Renaissance est sans l'ombre d'un doute au cœur même des efforts tentés depuis le début du siècle pour rendre l'école plus efficace en termes de compétence intellectuelle. Les innombrables tentatives de recyclage des maîtres, les techniques d'intervention plus ou moins heureuses pour améliorer les processus d'intervention du maître, la mise sur le marché de nouvelles méthodes d'enseignement en mathématiques, en français, en sciences de la nature ou en sciences humaines ne font qu'accentuer le malaise qui existait bien avant ces projets de réforme. Habités à penser en termes d'efficacité immédiate et de

rendement à court terme, les responsables chargés de trouver un remède à tous ces problèmes seront peu enclins à s'interroger sur la validité d'hypothèses visant à réformer en profondeur le système d'éducation lui-même.

Le Rapport Rioux pose justement le problème d'une réforme globale et peut d'emblée être apparenté au manifeste *Refus global* qui, en 1949, posait le problème de la liberté d'expression des artistes. Au lieu de confiner cette liberté dans les cercles restreints de la production artistique ou des moyens de communication, le Rapport Rioux propose d'ouvrir l'école à cette dimension avec tout ce qu'elle comporte de révolutionnaire. C'est en ce sens que l'expérience esthétique, en ce qu'elle est complémentaire de l'expérience pratique ou intellectuelle mais non réductible à cette dernière, pose au système scolaire de type bureaucratique une orientation totalement nouvelle mais dont les conséquences sont à peine perceptibles pour la plupart des éducateurs. Ces derniers verront avec profit l'intérêt à introduire l'expression artistique à l'intérieur de la problématique scolaire mais en ayant soin de bien cloisonner ce type d'expérience des contenus traditionnels d'enseignement ; on parlera d'activités d'éveil, d'expression ou encore de créativité sans s'interroger plus en profondeur sur le sens du terme *expérience esthétique* et sur ses conséquences au plan éducatif. Il faut reconnaître que les commissaires chargés de rédiger le Rapport ont en un certain sens favorisé ce malentendu. Autant le premier tome paraît une vaste fresque de ce que devrait être la place des arts dans la vie des individus, autant les recommandations du tome II paraissent timides en ne proposant pas des moyens plus audacieux de réforme.

Buts de l'enseignement des arts plastiques à l'élémentaire

Le programme d'études des écoles élémentaires (1968) propose quatre objectifs : 1) assurer la spontanéité d'expression de l'enfant ; 2) favoriser la découverte de son *moi* ; 3) encourager l'exploration de son environnement ; 4) permettre à l'élève de développer ses aptitudes.

Contrairement aux programmes d'études en français ou en mathématiques, aucune référence n'est faite à des contenus spécifiques. L'enfant comme émetteur apparaît comme la seule variable importante ; de plus, il semble que l'enfant dont il est question soit davantage celui d'âge préscolaire. Le Guide pédagogique publié par le ministère de l'Éducation en 1970 apporte cependant certains éclaircissements quant à la didactique proprement dite des arts plastiques. Compte tenu de l'âge de l'enfant, on propose une mise en situation débouchant sur cer-

taines activités pouvant permettre une manipulation de divers matériaux dans un but exclusivement expressif. Les opérations cognitives se limitent à une connaissance des matériaux ainsi qu'à une nomenclature de certains éléments du langage plastique comme la ligne, la couleur, la texture, la composition. Mais ces divers éléments sont subordonnés aux buts énoncés plus haut, à savoir *assurer la spontanéité d'expression de l'enfant et favoriser la découverte de son moi*. Mais sont-ce là des buts spécifiques aux arts d'expression ou ne s'agit-il pas plutôt d'objectifs généraux en éducation ? C'est comme si, une fois de plus, la pédagogie artistique s'appropriait le caractère positif du mouvement de l'école active sans même s'interroger sur la viabilité de tels objectifs en langue maternelle, en mathématiques ou en sciences de la nature. Or, aucun de ces objectifs ne paraît vraiment spécifique aux arts, ce qui revient à dire que l'art n'a aucune finalité propre. Serait-ce alors que l'expérience esthétique n'est qu'une expérience qualitative axée sur un pur plaisir, celui de créer ? C'est conclure rapidement que la création est chose facile et aisée.

On peut être créatif sans être créateur ; seuls quelques individus exceptionnels sont créateurs, mais tout individu est créatif à un certain degré, comme tout individu possède une intelligence verbale. (Michèle Carlier, 1971).

La créativité dont il est question n'est en rien liée à la création artistique ; être créatif veut dire : être potentiellement apte à devenir créateur ; en ce sens, l'enfant est créatif puisqu'il possède des ressources imaginatives et fantasmatiques très riches. Il se peut qu'en tant qu'institution l'école ne favorise pas le talent créateur, mais de là à conclure que les enfants sont des génies créateurs que l'école insidieusement fait périr, il y a excès.

LA COMPREHENSION DES CODES

En définissant l'expérience esthétique comme synonyme de créativité, le risque est grand d'enfermer la production artistique de l'enfant dans les seules ressources imaginatives et spontanées de l'émetteur et simultanément de rétrécir le champ de communication à l'émetteur seul. L'expression artistique devient alors jeu pur et autistique, excluant du même coup tout système de codes permettant à la fois de livrer un message et de déchiffrer celui des autres. L'art, en tant que symbolisation adéquate de l'univers des émotions, exige-t-il un certain apprentissage en termes de codes ? La transparence des dessins d'enfants peut nous faire croire le contraire ; spontanément l'enfant semble transcrire ses états d'âme avec une facilité déconcertante. L'expression plastique des enfants de cinq ou six ans reste cependant centrée sur l'émetteur : rêveries, sorte de dialogue de soi à soi sans cette

préoccupation de plus en plus impérieuse avec l'âge de s'interroger sur l'efficacité du message ainsi transmis. Laissée à elle-même, cette communication centrée sur l'émetteur seul aura tendance à être abandonnée au profit d'une communication plus conventionnelle comme l'expression orale : *le dessin, c'est bon pour les bébés de la maternelle*, me disait un jour un garçon de 11 ans.

L'expression artistique ne serait alors qu'une forme de catharsis bienfaisante sans qu'il soit d'aucune sorte nécessaire de définir plus en profondeur les mécanismes tant instrumentaux que grammaticaux inhérents à cette production. Tout se ramènerait au processus suivant : la compréhension des codes esthétiques et la maîtrise des instruments seraient la résultante ou la conséquence d'une liberté totale de projeter hors de soi ses propres fantasmes. La référence explicite à cette forme de production relève plus de la thérapie que d'une véritable démarche pouvant permettre d'accéder au langage de l'art.

Dans le contexte plus spécifique de l'école élémentaire, l'expérience esthétique ainsi conçue comme expression du caractère personnel et divergent de chacun peut présenter certes certains éléments très positifs. On ne peut nier que le dessin, la danse, la musique ou l'expression dramatique soient de puissants moyens pour permettre à l'enfant d'exprimer ses fantaisies de façon la plus authentiquement personnelle, d'atteindre cette ouverture à l'expérience dont parle Carl Rogers. Est-ce à dire que cette parole véhicule en elle-même ses propres codes et que l'enfant accèdera à la compréhension du langage artistique par le seul *sentir* ou le seul *agir* ?

Se contenter de faire confiance à la nature de l'élève c'est, en réalité, abandonner celui-ci à ses propres possibilités du moment. Or, chacun devrait le savoir désormais, les possibilités d'un individu ne sont jamais indépendantes de sa position dans la société, c'est-à-dire, pour l'élève, de son appartenance socio-culturelle. Le laisser à lui-même, c'est donc le laisser à la société qui est en lui, c'est du même coup avaliser de fait les inégalités sociales d'accès à l'art. L'école ne joue plus son rôle d'égalisation des chances. Dire qu'il y a des contraintes auxquelles l'élève doit être soumis, ce n'est nullement revenir à l'école traditionnelle, comme les belles âmes ne manqueront pas de nous en accuser. L'école traditionnelle, en effet, se trompait de contraintes : elle privilégiait la coercition du maître, de l'adulte, des valeurs étrangères à l'enfant. Les contraintes auxquelles nous voulons être attentifs ne sont pas de ce type : il ne s'agit pas de contraintes interpersonnelles, mais de contraintes techniques qui s'imposent à tout le monde, quelle que soit l'intention ou la volonté (Porcher, 1973, pp. 17-18).

Cette citation fait bien ressortir l'ambiguïté de ce qu'il est convenu d'appeler *expérience esthétique*. Dans la pensée de Porcher, l'esthétique n'est pas un simple attribut expérientiel mais véhicule en outre une valeur inhérente à l'objet selon certains critères tant sociologiques que perceptuels ; ces critères sont liés au caractère spécifique de l'objet qu'on peut appeler une œuvre d'art. Cet objet peut être fabriqué, ou naturel comme un arbre, un lac ou une montagne. Il est vrai que le message ainsi livré à d'éventuels récepteurs est en soi original, spécifique et lié à l'expérience de l'émetteur, mais ceci n'exclut pas pour autant un apprentissage technique et une réflexion qui ne relèvent en rien de la logique des sentiments.

LANGUE MATERNELLE ET EDUCATION ARTISTIQUE

Comparons brièvement les objectifs de l'apprentissage de la langue maternelle aux objectifs de l'éducation artistique comme les décrit le document de travail *L'École élémentaire renouvelée* (1969).

L'apprentissage de la langue maternelle, tout comme celui des autres disciplines, doit habituer l'enfant à penser, à s'exprimer spontanément, à communiquer avec aisance, à comprendre ce que les autres disent et écrivent (p. 93).

Ces objectifs, précise-t-on, sont aussi ceux des autres disciplines, ce qui implique que l'expression orale ou écrite n'est pas essentiellement distincte de l'expression artistique. Dans les deux cas, c'est aux ressources personnelles de l'enfant qu'on fait appel, à l'être *créatif* qui est en lui. Mais la curiosité naturelle de l'enfant, sa motivation à apprendre sont-ils des éléments suffisants pour favoriser une communication entre lui et les autres ? En d'autres termes, existe-t-il des moyens pouvant permettre de favoriser la communication ?

... on intégrera progressivement, dans l'enseignement du français, l'élargissement du vocabulaire, l'analyse et l'emploi des fonctions, l'apprentissage de l'orthographe, la maîtrise des structures fondamentales, une bonne expression orale et écrite, une découverte des ressources de la langue orale et écrite, une découverte des ressources de la langue seront recherchées, ainsi que le développement des aptitudes au travail, à l'expression artistique, et à la compréhension intuitive chez l'enfant (p. 94).

La divergence fondamentale entre la pédagogie artistique et la pédagogie de la langue maternelle éclate ici au grand jour. Les auteurs du document reconnaissent l'importance de partir de l'enfant, de ses intérêts ; face à l'inaptitude déconcertante des élèves à s'exprimer correctement par écrit, on espère par le biais de la parole modifier cet état de choses.

L'objectif du programme-cadre de français n'est donc pas exclusivement centré sur le caractère expressif de la communication ; il suppose aussi une certaine somme de connaissances à faire acquérir à l'élève. Que l'acquisition de ces notions soit mal faite, ceci relève plus d'un problème de didactique proprement dite que de savoir s'il faut ou non exclure ces contenus de l'apprentissage de la langue maternelle.

L'OBJECTIF DE L'EXPERIENCE ESTHETIQUE

Par ailleurs, tout se passe comme si l'expression artistique n'avait que faire de moyens précis pour atteindre l'objectif qui est le sien : favoriser une expérience esthétique chez l'élève. Évidemment, si l'objectif de l'éducation artistique est de simplement favoriser la créativité chez l'élève, le seul moyen viable sera d'éviter d'une quelconque façon d'intervenir dans le processus de croissance personnelle de l'élève. On suppose en somme que l'enfant découvrira par lui-même et de façon entièrement autonome les moyens les plus efficaces de communiquer ses sentiments à autrui. Le langage oral ou écrit exigera par ailleurs un ensemble de signes conventionnels qu'il importera de faire acquérir à l'élève.

Dans une perspective de pédagogie non-directive, la seule option créatrice sera la première, puisqu'elle suppose que la contrainte des notions à acquérir est le principal agent d'inhibition chez l'enfant ; dans ce contexte, la seconde option devrait être rejetée puisqu'elle impose à l'enfant l'intériorisation de codes culturels susceptibles de bloquer son expression symbolique individuelle.

L'EXPRESSION POETIQUE

Or, il existe un domaine à la charnière entre l'expérience intellectuelle et l'expérience esthétique qui nous permettra de mieux faire voir si ces deux types d'expérience sont réellement antinomiques ; il s'agit de l'expression poétique.

La poésie est l'expression verbale des fantaisies et de l'imaginaire personnel de son auteur ; la communication poétique peut exprimer un cri, un sourire ou une joie profonde, mais pour ce faire, elle empruntera au langage conventionnel ses attributs linguistiques. Le caractère connotatif du poème en tant qu'objet esthétique n'est pas donné uniquement par son caractère inusité en soi, mais toujours par rapport à d'autres messages pouvant véhiculer la même idée ou le même sentiment, dans une facture frisant la banalité.

Qu'il s'agisse donc de création littéraire, picturale ou sonore, l'expérience esthétique n'est en aucune façon dissociée des contenus sémantiques ou symbo-

liques qui l'accompagnent nécessairement ; elle exige certes et de façon fondamentale un désir de se connaître soi-même, de se parler à soi-même d'abord ; mais conjointement à cet effort de clarification, elle doit s'accompagner d'une connaissance des codes spécifiques à chaque moyen d'expression.

CONNAISSANCE DE LA CULTURE

Depuis Herbert Read (1945), on s'est plu à souhaiter que l'éducation par l'art ne soit pas confinée aux seuls contenus artistiques mais englobe le processus éducatif lui-même comme moyen de se découvrir soi-même. La culture au sens anthropologique du terme qui entoure l'enfant est peut-être l'agent principal d'inhibition chez l'enfant. Est-ce à dire que la créativité pourra émerger sans une connaissance de cette même culture ? Au nom de quel principe peut-on prétendre que la connaissance de la culture devrait intervenir beaucoup plus tard dans le développement de l'enfant ? Est-il nécessaire d'attendre que l'enfant accède au secondaire pour lui faire prendre conscience qu'il participe à un groupe social déterminé avec ses us et coutumes particuliers ? Est-il approprié d'attendre si longtemps, à un âge où toute curiosité s'est éteinte face aux objets culturels, pour le familiariser au langage spécifique de l'art ?

C'est exiger beaucoup d'un professeur qu'il possède une connaissance aussi précise des codes du langage artistique que du langage verbal. Il n'en demeure pas moins que pour que l'enfant en arrive à s'exprimer avec flexibilité à travers ces divers modes d'expression, l'enseignant devrait être lui-même sensibilisé aux divers média de communication. Or, tel n'est pas le cas. Nous irions même jusqu'à dire que c'est le contraire qui est encouragé dans les directives officielles. Ainsi en est-il du document de travail *L'École élémentaire renouvelée*.

Selon les auteurs du document, l'enfant de la maternelle aime s'exprimer par le dessin. Il est donc important que l'enfant soit encouragé à s'exprimer de la sorte et que l'enseignant évite d'intervenir indûment. Les auteurs semblent cependant enclins à croire que vers 7 ou 8 ans, l'enfant se désintéresse graduellement de ce moyen d'expression :

L'enfant, peu à peu, se rendant compte que le dessin ne suffit pas, l'explique par des signes-lettres (dont il ne comprend pas encore le sens, ni la véritable utilisation). Il découvre ensuite que les lettres suffisent pour communiquer et abandonne le dessin (qui n'est plus qu'illustration et devient à partir de ce stade un moyen d'expression totalement différent) (p. 95).

L'interprétation donnée ici relève de la plus haute fantaisie et reflète un préjugé courant chez les maîtres de l'élémentaire ; ces derniers constatent bien que la

valeur expressive du dessin chez l'enfant disparaît progressivement ; de *créatif*, le dessin devient anecdotique, banal. La raison invoquée est que l'enfant n'est plus motivé à s'exprimer par ce médium, qu'il en préfère un autre, plus clair, parce qu'il suppose chez l'interlocuteur une connaissance du même code.

La vraie raison se situe au niveau de la connaissance des structures mêmes du langage plastique : à cette femme qui lui disait que pour elle ses œuvres étaient du chinois, Picasso avait répondu : « Eh bien, madame, le chinois, ça s'apprend. » Face à l'univers des formes, l'enfant est comme devant une langue étrangère. Pas complètement puisqu'il peut très tôt exprimer des formes ou des gestes qu'on peut d'emblée qualifier d'esthétiques ; sans *feedback* adéquat, l'enfant en restera à un niveau très primitif d'élaboration à moins que ne commence un désintérêt graduel pour ce type de communication.

DES PROGRAMMES PEU EXPLICITES

En conclusion, les programmes d'étude en ce qui a trait aux arts sont peu explicites quant à l'objectif proposé par le Rapport Rioux. De l'expérience esthétique n'est retenu que le premier terme, l'esthétique s'identifiant à la créativité non verbale. Le caractère cognitif de l'expérience esthétique, c'est-à-dire du vocabulaire et de la syntaxe propres à faciliter la communication entre l'émetteur d'un message et ses éventuels récepteurs, est jugé comme une contrainte susceptible de briser l'élan créateur de l'enfant et de le brimer dans sa liberté la plus profonde, celle d'exprimer son univers intérieur. Il est bien fait mention dans le guide de l'importance de l'environnement ou encore des éléments du langage plastique, mais il n'est nulle part spécifié la façon dont ce langage pourra s'articuler sur la production de l'enfant et les modalités d'action que devrait entreprendre le maître pour initier l'élève à ce langage.

Si l'on admet que l'expérience esthétique n'exclut pas la dimension cognitive, pas plus que l'expérience intellectuelle n'exclut la dimension affective, il est alors possible de concevoir que la *créativité* n'est pas la chasse gardée des arts, comme la *solution de problèmes* n'est pas la chasse gardée des sciences et des techniques. Il devient possible aussi d'imaginer que les opérations en jeu sont identiques bien que le produit soit différent. En arts, la divergence serait plus explicite, en sciences, ce serait la convergence. Ce qui n'exclurait en rien une certaine convergence en arts et une certaine divergence en sciences.

L'expression artistique ne s'établit pas *in vacuo*, mais bien à travers un circuit culturel déterminé. L'école élémentaire pourrait bien être le lieu d'une réflexion critique sur la culture, lieu où les diverses

informations recueillies, soit par une observation systématique du milieu familial ou social de l'enfant, soit par l'intermédiaire de la télévision ou de films éducatifs, seraient analysées ; au lieu de traiter ces informations de façon complètement détachée du contexte culturel d'où elles seraient puisées, l'enfant aurait l'occasion de les situer par rapport à sa propre expérience.

L'expérience esthétique n'est pas une simple connaissance de soi à travers une expression ; elle est aussi une saisie de l'expression de l'autre, en tant qu'individu et aussi en tant que membre d'un groupe social plus vaste. Être créateur suppose donc non seulement une extériorisation originale de ses sentiments personnels, mais aussi une intériorisation de sa culture !

... le seul but possible de l'enseignement est d'amener l'enseigné à participer le plus largement possible à la socialité telle que la définissent son pays et son époque, c'est-à-dire, sa culture au sens anthropologique. C'est par là que tout enseignement est profondément conservateur. C'est par là qu'il est profondément libérateur, car les changements culturels sont le plus souvent l'œuvre de ceux qui connaissent et pratiquent la culture préexistante (Metz, (1970) p. 167).

Une définition fonctionnelle de l'expérience esthétique

De ce qui précède, nous devons distinguer deux pôles entre lesquels s'exerce l'action de l'artiste-enseignant :

1. Pôle interne. *L'enfant comme être en devenir, capable de réagir émotionnellement à une réalité symbolique inhérente à son vécu et susceptible de communiquer par divers moyens artistiques cette réalité personnelle ; on peut parler de jeu symbolique (Piaget, 1959).*

2. Pôle externe. *Il s'agit de la réalité telle que la perçoit l'enfant ; par perception, il faut entendre non seulement une observation sensorielle des événements ou des êtres qui entourent l'enfant mais aussi tout ce qui peut être conceptualisé ou interprété par l'usage d'un code.*

Ces deux pôles ne sont pas opposés comme si le jeu devait s'opposer au travail. Le jeu symbolique qui se manifeste à travers la subjectivité de l'enfant doit être conçu, non comme une façon purement autotélique ou désintéressée d'action, non comme une expression libératrice des conflits uniquement, mais plutôt comme une première phase d'investigation du réel. En ce sens, l'art enfantin n'est pas un jeu pur, mais bien une première tentative d'élaboration du réel au même titre que les premières recherches intellectuelles de l'enfant. La curiosité puis l'exploration du réel

peut s'effectuer à travers plusieurs types d'expériences débouchant sur un produit différent selon que la vérité obtenue s'effectue selon une vérification expérimentale comme en sciences de la nature ou une vérification probabiliste comme en sciences de l'homme.

Considérée de ce point de vue, l'expérience esthétique n'est pas essentiellement différente du cheminement en sciences humaines. Le produit obtenu en arts, bien que très différent en termes de message, d'une opinion ou d'une valeur exprimée en sciences humaines, devient en fait l'expression, à travers la subjectivité de l'émetteur, du changement social que vit et que tente d'interpréter cet émetteur. Par exemple, l'architecte tentera d'interpréter à travers son imaginaire la réalité telle que la vivent ses contemporains ; cette réalité n'est pas seulement technologique comme la résistance des matériaux mais aussi profondément sociologique et psychologique comme le bruit, la densité de population, etc.

L'expérience esthétique apparaît donc comme un échange entre un individu et d'autres individus vivant une réalité sociale déterminée. En termes de communication, l'artiste livre un message au même titre que l'homme de science, mais selon un système de codes différent qui permet à l'expression personnelle de subsister à travers le message.

Nous pourrions donc expliciter la double polarité de l'expérience esthétique de la façon suivante :

1. Pôle subjectif. *Certaines expériences sont distinctes de l'expérience quotidienne. Certains faits ou certaines perceptions de ces faits semblent avoir une existence indépendante de ce qui précède ou de ce qui suit. Il s'agit d'une expérience immédiate de fusion d'où le caractère émotionnel qui s'en dégage.*

2. Pôle socio-culturel. *Il importe de distinguer ici entre culture au sens large et au sens restreint ; dans ce dernier cas, il s'agit plutôt d'un produit de la culture.*

Tout individu est en contact constant avec sa culture, qu'il s'agisse des membres de sa famille, de son entourage, de son travail ; de façon moins immédiate, il peut s'agir aussi de la société prise comme entité globale considérée sous ses aspects anthropologique, sociologique, économique ou politique. L'expérience intellectuelle à travers ces divers aspects fait partie des sciences de l'homme.

Le contact avec la culture est aussi contact avec les produits de la culture ; l'art sous toutes ses formes est donc en rapport étroit avec la culture au sens large. La probabilité pour qu'une expérience esthétique survienne sera plus grande si le produit culturel appelé œuvre d'art est accessible au niveau de conscience de l'individu. Il peut s'agir d'une peinture, d'un poème, d'une pièce de théâtre ou d'une chanson dont l'organisation répond à certains critères d'organisation rela-

tifs à une époque donnée (but visé, habileté technique, économie des moyens, etc.), de relation entre les éléments (forme, couleur, mouvement, etc. en peinture et sculpture) et de signification (l'originalité du message s'identifiant à la multiplicité des significations). En ce sens, l'expérience esthétique peut emprunter des moyens différents d'une époque à l'autre, d'une culture à l'autre, d'un individu à l'autre mais toujours selon un certain consensus social sur l'intelligibilité du code. On n'apprend pas à réagir intellectuellement à une toile impressionniste mais il est évident que sans une certaine explication du sens et des techniques de la couleur utilisés par les peintres impressionnistes la réaction du spectateur sera celle d'une frustration s'il procède par simple recherche de l'anecdote véhiculée par la forme au lieu de la signification connotée par la couleur.

On peut donc définir l'expérience esthétique comme un processus d'interaction avec l'environnement socio-culturel par lequel un individu crée et/ou réagit à un produit caractérisé comme une œuvre d'art.

Les quatre éléments fondamentaux de la communication esthétique sont donc l'individu, le processus, le produit et l'environnement. Sans l'un quelconque de ces quatre facteurs, aucun message de cet ordre ne peut être émis ou reçu.

Deux conséquences majeures découlent de cette prise de position. Une pédagogie artistique qui ignorerait l'individu ou le processus ou le produit, ne pourrait en aucune façon favoriser l'émergence de l'expérience esthétique. Et en second lieu, c'est à travers une expérience pratique ou intellectuelle de sa culture que l'individu peut créer ou réagir au produit artistique.

La finalité de l'expérience esthétique se trouve ainsi réalisée par le rapport réciproque entre le pôle subjectif et le pôle socio-culturel : « l'expérience avec l'œuvre d'art saisie comme objet » (R.E.E.A.Q. vol. 1, p. 106) ne peut donc intervenir sans une interaction constante de l'émetteur avec son environnement. L'expérience esthétique n'est donc pas au terme d'un processus qui débiterait par le jeu symbolique individuel de l'enfant pour se muer, par on ne sait quel mécanisme (que certains, appelleront créativité ou génie réservés à quelques rares élus), en production ou appréciation adéquate de l'objet d'art ; il ne s'agit pas davantage d'une expérience émotionnelle ou non verbale opposée à l'expérience pratique ou intellectuelle.

Orientations nouvelles en pédagogie artistique

Notre argumentation visait jusqu'ici à faire ressortir le caractère marginal de l'expérience esthétique à l'école élémentaire. Nous nous sommes interrogé

sur la pertinence des objectifs du ministère de l'Éducation en ce qui a trait aux arts plastiques ; selon nous, la créativité expressive ne fait pas appel seulement aux potentialités créatives de l'enfant, mais nécessite en plus un certain nombre de conditions plus strictement pédagogiques.

En d'autres termes, la question qui se pose est la suivante : apprend-on à s'exprimer de façon non verbale ? Cette forme de communication est-elle essentiellement différente d'une forme de communication verbale expressive comme la poésie ? Si cette dernière est un pur surgissement venu des couches préconscientes de l'individu, faut-il en conclure qu'il importe de tenir l'enfant à l'écart des apprentissages instrumentaux comme la lecture et l'écriture, afin de favoriser chez lui une plus grande expression ? La même interrogation pourrait tout aussi bien s'appliquer aux conventions théâtrales ou musicales.

Depuis une dizaine d'années, certains chercheurs américains tels Eisner (1970, 1971, 1972) et Feldman (1965, 1970), ont tenté de cerner cette dimension de l'apprentissage des codes du langage plastique et la façon de les introduire à l'intérieur d'une démarche artistique globale. Après avoir résumé la position respective de ces deux chercheurs de même que celle de Beittel (1966, 1973), nous décrirons la façon dont nous avons nous-même conçu un projet d'intégration des arts et des sciences humaines à l'élémentaire.

a) Elliot Eisner

Professeur à l'Université Stanford de Californie, Eisner a mis au point un programme d'enseignement des arts à l'école élémentaire (Kettering Project), dont les principes pédagogiques contestent largement les pratiques éducatives actuelles en pédagogie artistique. Ces principes, Eisner (1970) les résume de la façon suivante :

- 1 — l'évolution artistique de l'enfant n'est pas tributaire de la maturation seule mais exige aussi un apprentissage ;
- 2 — cet apprentissage est lié à un enseignement à travers lequel un artiste-enseignant est appelé à intervenir ;
- 3 — le titulaire d'une classe qui n'a pas une pratique suffisante en arts doit pouvoir s'appuyer sur une séquence structurée d'activités artistiques ;
- 4 — les objectifs d'un tel apprentissage sont : a) favoriser l'expérience esthétique chez l'enfant ; b) motiver celui-ci à créer des formes artistiques ; c) permettre à l'enfant une compréhension du langage spécifique de l'art comme expression de sa culture (au sens anthropologique du terme) ;
- 5 — certains aspects de cet apprentissage peuvent être évalués.

Relatant les étapes successives d'implantation du projet, Eisner fait ressortir l'extrême difficulté que rencontre un chercheur aux prises avec un nombre incalculable de problèmes absolument imprévisibles pour celui qui n'est pas familiarisé avec le milieu scolaire. Selon Eisner, l'absence d'une théorie consistante en apprentissage artistique est en partie responsable de cet état de fait. De plus, Eisner est bien conscient que le manque de formation artistique des maîtres en exercice est un handicap sérieux lorsqu'il s'agit d'utiliser un matériel de façon créatrice :

Si sa sensibilité à l'art est déficiente et sa compréhension des exigences du programme inadéquate, il s'ensuivra que les décisions à prendre sur ce qu'il faut faire seront inappropriées. Le fossé entre ce qui est proposé et ce qui est effectivement réalisé est alors énorme (Eisner, 1970, p. 6).

On peut concevoir cette recherche d'Eisner comme un effort de clarification des pratiques éducatives en pédagogie artistique ; l'enfant n'est plus perçu comme l'émetteur d'un message expressif seulement ; il est aussi un récepteur de messages qui doivent être soumis à un décodage systématique. Eisner reconnaît cependant que nous sommes dans l'ignorance à peu près totale des mécanismes sous-jacents d'apprentissage en arts plastiques et ce, en grande partie, à cause du caractère non verbal des activités. En somme, le principal mérite d'Eisner est d'avoir posé la question d'une programmation possible des activités artistiques. Le but visé est évidemment une amélioration du produit, mais, pour reprendre les termes mêmes d'Eisner, si le maître ignore tout des processus en jeu lors d'un tel apprentissage, le risque est grand qu'un tel programme n'engendre que la passivité du maître et par voie de conséquence, celle des enfants.

b) Edmund Burke Feldman

L'intérêt que suscite la théorie humaniste en éducation artistique d'Edmund B. Feldman (1970) vient justement du fait que chez ce dernier, la dimension processus est expliquée en liaison étroite avec les contenus d'apprentissage.

Feldman est aussi le premier à notre connaissance à avoir suggéré une intégration possible des arts et des sciences humaines. Selon lui, la meilleure façon d'amorcer une série d'activités en arts est de poser un problème à partir de l'interaction entre le vécu de l'enfant et son environnement :

Il y a des choses qui arrivent réellement, des choses auxquelles les enfants pensent ; elles sont sources de plaisir ou d'anxiété. Le monde de l'enfance est peuplé de matériaux divers. La pratique artistique doit provenir d'une rencontre entre l'enfant et la réalité qu'il vit ; l'art est ce que vous ressentez face à vos intérêts, vos craintes ou ce qui vous plaît (Feldman, 1970, p. 196).

En plus de cette connaissance de l'environnement, Feldman propose un apprentissage du langage plastique, des matériaux d'expression et enfin une maîtrise des techniques de la critique d'art.

L'élément le plus original de la théorie de Feldman est cette synthèse des quatre dimensions structurales liées à la créativité de l'émetteur, ce que n'avait pas fait Eisner. Au lieu de définir la créativité en termes vagues ou redondants, Feldman définit celle-ci comme un processus séquentiel comportant l'exposé d'un problème, une élaboration, une réalisation suivie d'une présentation jointe à une évaluation du processus par les enfants eux-mêmes. Ces étapes successives reprennent globalement le schéma proposé par Parnes (1967), lequel s'apparente aux divers modèles d'activité créatrice proposés depuis John Dewey (Guilford, 1966).

c) Kenneth Beittel

Alors que les recherches d'Eisner et Feldman visent un but très pratique, celui de favoriser l'expérience esthétique dans le contexte général de l'éducation scolaire, les préoccupations de Kenneth Beittel (1966, 1973) s'inscrivent dans le cadre plus restreint du laboratoire. Pour ce dernier, la question cruciale demeure celle qu'a également posée Eisner : quels sont les processus en jeu lors d'un apprentissage artistique ? Le cheminement suggéré par Feldman reste très hypothétique, puisqu'on ne connaît du processus de création que les comptes rendus d'hommes éminemment créateurs. Avec Beittel, la recherche sur les conditions de la créativité non verbale s'engage en des voies très prometteuses quoique extrêmement ardues, puisqu'il s'agit d'analyser le caractère expérientiel de l'acte de création.

Choix d'une orientation de recherche

Dans le contexte de la recherche actuelle en pédagogie artistique, il apparaît clairement qu'aucune orientation ne peut satisfaire les exigences de la définition que nous donnons de l'expérience esthétique. Contrairement à l'expérience pratique ou intellectuelle, où des recherches nombreuses et pertinentes (telles les études de Piaget et Bruner) ont permis de clarifier les diverses étapes du cheminement en résolution de problème, rien de tel n'existe concernant le type d'expérience qui nous préoccupe. Nous avons mentionné Beittel, mais les recherches de ce dernier n'en sont encore qu'à une phase d'exploration.

La recherche en pédagogie artistique est donc particulièrement complexe ; aux déterminants psychologiques liés à la créativité artistique s'ajoutent des

déterminants sociologiques importants. Il ne suffit pas, en effet, de connaître de la façon la plus scientifique possible ce qui se passe lorsqu'un individu est mis dans une situation de création ou d'apprentissage à la création ; il faut de plus pouvoir généraliser les résultats de telles expériences dans le contexte de l'école. Or, même si le chercheur était mieux outillé pour cerner la dimension processus de l'expérience esthétique, encore faudrait-il qu'il puisse transposer le résultat de ses découvertes dans un contexte institutionnel favorable.

Il suffit de réfléchir quelque peu à la place octroyée dans nos écoles à l'expression artistique pour comprendre que l'innovation en ce domaine devra comporter une modification importante des attitudes et des comportements des enseignants, comme des parents, face à un type de société en devenant radicalement différente de celle qu'ils connaissent. Même s'ils sont en général bien informés par les *mass media* de cette société qui sera celle de demain, les principaux agents responsables de la formation éducative semblent davantage enclins à privilégier chez l'élève certains types d'expériences plus en accord avec les principes qui prévalent dans une société à caractère industriel. En conséquence, les éléments de formation qui ont toujours eu préséance pour faire de l'enfant un producteur efficace dans une société technologique, continuent à être interprétés comme seuls valables. Un élargissement de la notion de production comme facteur de satisfaction personnelle impliquera nécessairement un savoir-faire en des secteurs jugés jusqu'à présent comme réservés à des créateurs professionnels. Accorder ainsi plus d'importance au loisir comme production personnelle nécessitera une valorisation de l'apprentissage artistique.

LA RESISTANCE AUX CHANGEMENTS

Mais la question se pose alors de savoir s'il faudra attendre que cette société en devenir soit devenue une réalité pour que le système scolaire décide d'amorcer des transformations en profondeur au plan de la pratique éducative. Supposer que l'école a pour fonction première de préparer l'avènement de cette société post-industrielle est-il réaliste ? N'y a-t-il pas lieu de craindre que la mise en place d'une institution scolaire susceptible d'anticiper ces changements soit facilement assimilable à une quelconque forme de laisser-aller ou d'aventurisme ? Aux fondements théoriques sur lesquels doit s'appuyer une recherche en innovation, nous devons en conséquence joindre des déterminants sociologiques. La résistance au changement peut fort bien être interprétée comme une rigidité personnelle des principaux acteurs et caractérisée par un attachement immodéré aux valeurs traditionnelles de continuité sociale. Mais si ces dernières sont

renforcées au plan institutionnel, il s'ensuivra pour le chercheur des difficultés quasi insurmontables pour élargir le champ d'expérience artistique de l'enfant, cette dernière étant conçue comme une forme d'aventurisme par ceux qui jugent que l'école n'a pas à faire ces changements.

Il nous est apparu évident, lorsqu'il s'est agi pour nous de déterminer notre propre orientation de recherche, que les diverses hypothèses d'Eisner, de Feldman ou de Beittel escamotaient plus ou moins la réalité sociologique de l'école comme phénomène institutionnel. Même si des efforts semblaient avoir été tentés pour améliorer ou réformer certaines pratiques éducatives en arts, le problème de fond n'en subsistait pas moins. Le pôle socio-culturel est en effet perçu uniquement en termes de produit de culture (œuvre d'art) chez Eisner, tandis que chez Feldman la tentative d'intégrer la socio-culture au sens large par l'intermédiaire des sciences humaines demeure somme toute assez timide.

Nous avons donc proposé (Coron, 1974) de lier le domaine affectif et le domaine cognitif des activités de l'enfant par une intégration des arts et des sciences humaines. Une telle hypothèse de travail, bien qu'évidente au plan conceptuel, pose au plan pratique un certain nombre de problèmes, dont la remise en question d'une certaine conception mécaniste et bureaucratique qui prévaut en éducation. Celle-ci suppose en effet qu'une réflexion sur la culture au sens large (pourquoi existe-t-il certaines institutions comme la famille, l'école, etc. ? pourquoi apprend-on ? quels sont les règlements qu'on peut abolir ou inventer ?) puisse déboucher sur une action pouvant emprunter certains cheminements comme l'élaboration d'un système coopératif de gestion. L'art devient alors une façon d'exprimer son vécu, non comme une individualité en compétition avec d'autres individualités, mais comme l'expression d'un effort créateur au niveau d'une participation au sein d'un groupe en situation d'apprentissage.

UNE REALITE EN DEVENIR

Nous sommes alors très loin des objectifs de recherche d'Eisner ou Feldman et beaucoup plus près par contre des préoccupations du mouvement de Pédagogie Institutionnelle (Vasquez et Oury, 1967 ; Lobrot, 1966, 1974). Il importe cependant de préciser que la méfiance de ce groupe à l'égard des contenus d'apprentissage et l'accent presque exclusif accordé à l'animation non-directive ne nous ont jamais paru très réalistes. Dans notre esprit (et en cela, nous sommes très près de vues de Snyders (1973), un système coopératif de gestion chez des élèves peut progressivement s'implanter à travers certains con-

tenus intellectuels à condition que ceux-ci ne perpétuent pas la tendance mécaniste en apprentissage. Par exemple, il ne suffit pas de réunir des élèves en groupe et que ceux-ci s'y sentent bien ; encore faut-il qu'ils attaquent un certain nombre de problèmes et que l'aspect affectif du problème ne soit pas dissocié de son aspect cognitif. Ainsi, vivre des conflits en groupe et les résoudre sans l'intervention induite d'une personne en autorité est une chose mais il s'agira aussi pour l'enfant de projeter ces diverses tensions par l'intermédiaire des moyens artistiques avec lesquels l'enfant apprend à se familiariser. Ces éléments affectifs ne sont pas dissociés d'une réalité conceptuelle plus élaborée comme la notion d'amitié, de guerre, de règlements ou d'autorité. En d'autres termes, l'expérience esthétique devient un moyen d'exprimer sa relation personnelle avec un environnement socio-culturel, relation conçue selon sa double dimension affective et cognitive.

Ce que nous avons imaginé était en un sens une utopie, c'est-à-dire une réalité en devenir, mais dont les traits ne sont guère perceptibles dans la réalité scolaire actuelle. Nous aurions pu, à l'instar du Rapport Rioux, souhaiter l'avènement préalable d'une société de type post-industriel et nous contenter d'élaborer une large fresque de ce que pourrait être l'éducation en l'an 2000. Nous avons préféré tenter une expérience qui, bien qu'imparfaite et sujette à de nombreux tâtonnements et erreurs, soit une illustration de ce que pourrait être une pédagogie humaniste axée sur le changement plutôt que la continuité.

Deux étapes caractérisent notre action auprès de six enseignants de second cycle (4^e, 5^e et 6^e année) d'une école élémentaire (école Christ-Roi de Beaulieu). Dans un premier temps, il s'est agi pour nous de sensibiliser ces enseignants à divers processus didactiques orientés vers la pensée divergente ou créatrice (1971-1972). Ensuite, nous avons élaboré et implanté un apprentissage intégrant les sciences humaines et les arts dans deux classes (4^e et 5^e année) de la même école (1972-1973). L'analyse des documents recueillis lors de cette recherche permettra nous l'espérons, de clarifier ce qu'il faut entendre par expérience esthétique et d'intégrer celle-ci de façon harmonieuse aux autres contenus scolaires.

Une stratégie systématique du changement

De 1971 à 1973, le Groupe de Recherche en Créativité chez l'Enfant, constitué du directeur du projet et professeur à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, de deux assistantes

de recherche (Lilianne Lacourse et Laurette Drouin) et de plusieurs consultants dont Roland Brunelle, conseiller en arts plastiques à la C.S. Argile-Bleue et Denis Larue, comédien-animateur, a tenté de vérifier l'hypothèse d'une intégration possible des arts et des sciences humaines auprès d'un certain nombre d'enseignants et d'élèves de deuxième cycle de l'élémentaire.

Commentant diverses approches traditionnelles du changement planifié telles que les rapporte Bennis (1966), David Bushnell (1971) fait observer que la plupart des stratégies d'innovation font en général appel à l'individu en situation de pouvoir, mais expliquent très peu le sens de la structure organisationnelle elle-même :

Les normes organisationnelles, les fonctions liées à certains rôles traditionnels, les intérêts liés à ces fonctions et l'évidente inertie face au changement ne sont que quelques-unes des barrières avec lesquelles l'innovateur aura à composer. Les organisations façonnent et moulent le comportement des individus autant que les individus façonnent et moulent l'organisation elle-même. Une stratégie de changement, pour être efficace, doit être capable de faire face à la fois aux barrières institutionnelles et aux défenses des individus (p. 7).

Si nous nous étions contenté d'élaborer un projet sur papier, il nous aurait été relativement facile de contourner ce double obstacle. Or, ce que nous estimions être l'élément essentiel de cette recherche n'était pas tant de proposer un projet comportant en soi une certaine rupture avec les pratiques pédagogiques que de pouvoir nous impliquer personnellement dans ce processus de changement. La principale barrière institutionnelle face au changement consiste à assimiler l'innovation dans des cadres conservateurs ainsi qu'en témoignent les nombreux programmes institutionnels des Commissions scolaires ; avant même de proposer une intégration des arts et des sciences humaines, il s'avérait essentiel de partir du vécu de l'enseignant afin de cerner les ressources dont il avait un pressant besoin et les contraintes imposées par l'organisation scolaire auxquelles tout enseignant est extrêmement sensible et qui servent en général de justification pour perpétuer l'inertie. Avant même de songer à promouvoir une modification importante des pratiques pédagogiques, il importait que l'enseignant s'initie à une pédagogie axée sur la créativité et que cette initiation s'effectue à l'intérieur des cadres de la Commission scolaire et à des heures régulières de classe.

a) initiation aux techniques de créativité (1971-1972)

En février 1972, les six professeurs de deuxième cycle de l'école Christ-Roi auxquels se joignirent six

parents d'élèves, trois étudiantes du niveau de la maîtrise, deux aides-animateurs et le directeur du projet se rassemblèrent dans une école désaffectée de Belœil afin de vivre durant deux semaines une expérience de créativité appelée *brain storming*. Par la pratique de la suspension de tout jugement évaluatif, cette technique permet aux participants d'énoncer avec une fréquence de plus en plus grande des idées originales. C'est ainsi que les enseignants en sont arrivés à prendre conscience de l'importance qu'il y a à favoriser la pensée divergente pour eux-mêmes d'abord, et pour les autres avec qui ils sont appelés à travailler en équipe. La façon traditionnelle d'intervenir en termes de bonnes ou de mauvaises réponses fait place à un type d'intervention moins convergent ; les enseignants s'aperçoivent que bon nombre d'idées auxquelles ils n'auraient jamais pensé en viennent à être formulées et ce, dans un climat de détente et de sérénité.

Durant les dix semaines qui suivirent cet atelier, les enseignants eurent pour tâche de restructurer leur enseignement en fonction de ce qui venait d'être vécu. Trois animatrices du niveau de la maîtrise devaient assister ces enseignants, une pour chaque degré. L'une d'entre elles ayant dû quitter prématurément le groupe, les professeurs de 6^e année eurent à tenter d'organiser des activités sans aucune aide extérieure.

Le schéma général de la recherche était alors le suivant : comment déterminer l'influence de l'atelier de créativité sur la production divergente des élèves telle que mesurée par les tests de Torrance administrés selon deux formes parallèles, une première fois en janvier et repris en juin ? La différence observée (en supposant qu'il y en ait une) serait-elle plus significative dans les classes où un animateur aiderait l'enseignant ? Et, enfin, question plus théorique : existe-t-il une différence significative entre l'intelligence mesurée au test Laurendeau-Lavoie et la créativité mesurée par les tests de Torrance ?

C'est à ces questions qu'ont tenté de répondre Lilianne Lacourse (1973) et Denis Allaire, consultant en statistiques. Les résultats indiquent clairement que l'intelligence se différencie nettement de la créativité et que le rendement aux tests de Torrance s'améliore nettement lorsqu'il y a assistance d'une animatrice.

Malgré ces résultats fort concluants, un malaise subsistait chez les enseignants quant à la valeur pédagogique des activités proposées aux élèves. Ces dernières, imaginées par l'enseignant aidé de l'ouvrage de Frank Williams « Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling » (1970), semblaient trop éloignées des contenus traditionnels d'enseignement. Tout se passait comme si le professeur devait adopter deux types de comportement, l'un plus traditionnel et con-

COMPLEMENTARITE DES ARTS ET DES SCIENCES HUMAINES A L'ELEMENTAIRE

ARTS

1. **Position du problème :** les objets inanimés « Il y a des choses qui arrivent réellement, des choses auxquelles les enfants pensent ; elles sont sources de plaisir ou d'anxiété. Le monde de l'enfance est peuplé de matériaux divers. La pratique artistique doit provenir d'une rencontre entre l'enfant et la réalité qu'il vit ; l'art est ce que vous ressentez face à vos intérêts, vos craintes ou ce qui vous plaît. » (Feldman, E.B. *Becoming Human Through Art*, 1970, p. 196).
2. **Expansion** (apprentissage technique).
Intégration des arts (arts plastiques, musique, expression dramatique, danse, poésie).
3. **Réalisation**
A partir d'un thème puisé dans les sciences humaines et transposé au plan de l'imaginaire (exemple : conflits entre objets inanimés).
4. **Présentation**

SCIENCES HUMAINES

Ce qui *concerne* l'enfant qui apprend :

1. On apprend de diverses façons :
 - a) selon l'âge ;
 - b) selon l'endroit (esquimaux).
2. L'apprentissage peut être facile ou difficile.
3. L'école :
 - a) est un lieu géographique
 - b) qui n'existe pas partout
 - c) où l'on peut apprendre des choses sur ce qui se passe aujourd'hui et ce qui se passait hier, des choses sur ma société et d'autres sociétés
 - d) où il existe des lois comme dans la société où il serait possible d'en inventer (système coopératif de gestion).
4. Il existe des conflits partout :
 - a) dans la famille
 - b) dans la société (guerre).
5. Il existe des moyens de résoudre les conflits.

vergent lorsqu'il s'agissait de proposer des apprentissages instrumentaux, un autre lorsqu'il s'agissait d'activités divergentes. Ce qui revenait à consacrer la marginalité des activités orientées vers l'expression de l'enfant. Il s'agissait donc pour nous de trouver une façon d'élaborer une démarche qui ne soit pas strictement axée sur la pensée divergente mais de tenter de lier en un même tout la pensée productive divergente et convergente.

Au terme de l'année scolaire 1971-72, les enseignants, appuyés par les responsables de l'administration scolaire, nous firent connaître leur décision de ne pas aller plus avant dans cette recherche si l'approche devait rester informelle. Du point de vue du responsable du projet, il n'était pas question de rédiger un programme institutionnel en arts ou en sciences humaines ; la critique d'Angers (1974) sur cette tendance qu'ont les responsables pédagogiques des Commissions scolaires de disséquer tout type de contenu en tranches précises, est extrêmement pertinente : cette façon de procéder n'a pour effet que de perpétuer la dépendance ou la passivité de l'enseignant déjà trop habitué à obéir au soi-disant jugement d'experts en contenu. Nous comprenons, par ailleurs, que l'élaboration d'une séquence d'enseignement est une tâche insurmontable pour un professeur obligé d'être constamment auprès de ses élèves ; il faut être vraiment très éloigné des problèmes pratiques qui se posent chaque jour à un enseignant dans sa classe pour imaginer que celui-ci pourra, sans aucune aide extérieure, définir pour lui-même une démarche qui soit la sienne tout en respectant les normes minimales de rendement académique qui demeurent encore de nos jours l'élément majeur de l'action éducative.

b) élaboration et expérimentation d'un projet d'intégration des arts et des sciences humaines

Ce projet visait essentiellement à concrétiser au plan des interventions maître-élèves la définition opérationnelle de l'expérience esthétique telle que définie plus haut.

De Feldman, nous retenons le principe d'un processus se déroulant en quatre étapes clairement expliquées (position d'un problème, élaboration technique, réalisation et présentation) ; chacune de ces étapes comportait un certain nombre d'activités : certaines étaient davantage orientées vers des acquisitions (éléments du langage plastique comme la ligne ou la texture ou ensemble de notions comme l'apprentissage, la famille, l'école, les conflits, etc. en sciences humaines), d'autres vers l'expression individuelle de l'enfant.

Les relations entre individu, processus et produit auraient été incomplètes sans une initiation à l'environnement socio-culturel qui apparaît comme l'élément déterminant du processus d'apprentissage. Les sciences humaines sont présentées sous forme d'apprentissage séquentiel se déroulant parallèlement aux deux premières étapes des activités artistiques. La phase de réalisation intégrera les éléments déjà analysés en sciences humaines mais formulés en termes divergents par l'analyse d'un thème comme celui de objets inanimés * (voir tableau).

* Coron, M.: « La complémentarité des arts et des sciences humaines à l'élémentaire », *Didactique-Géographie*, Vol. 3 n° 3, décembre 1974, pp. 3-18.

Résumé et conclusions

Notre propos visait à faire ressortir la pertinence de certains éléments du Rapport Rioux dont, en particulier, la nécessité de favoriser l'expérience esthétique chez l'enfant de l'école élémentaire. Nous avons par ailleurs souligné la difficulté que rencontre le chercheur lorsqu'il propose de rendre cette expérience moins marginale par rapport à l'activité éducative en général.

Il semble bien que les objectifs du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à l'enseignement des arts à l'élémentaire ne soient que partiellement reliés aux postulats fondamentaux explicités dans le tome 1 du Rapport Rioux. À titre de sociologue, Marcel Rioux a bien perçu que l'art n'est pas un contenu parmi d'autres, mais véhicule une philosophie qui s'accommode fort mal du caractère bureaucratique de l'école telle qu'elle existe présentement.

Nous avons souligné quatre éléments (individu, processus, produit, environnement) qui font que l'expérience esthétique devient possible. Il apparaît que la pédagogie artistique qui est pratiquée dans nos écoles, en ne mettant l'accent que sur le processus individuel, ne fait que renforcer l'idée généralement exprimée dans notre société que l'art ne s'identifie qu'au vécu du créateur. Une telle acception consacre de fait la marginalité de l'art face aux autres contenus scolaires. Notre hypothèse est que l'art est un moyen d'exprimer son vécu, certes, mais aussi ses réactions profondes par rapport à l'environnement, à condition que cet environnement soit accessible au niveau de conscience de l'individu.

Une analyse longitudinale effectuée durant deux ans dans une école élémentaire nous a convaincu qu'à partir de l'âge de neuf ans, l'enfant devrait être initié à une analyse de plus en plus raffinée de son environnement, qu'il devrait pouvoir agir sur cet environnement et que l'art pourrait être un moyen pour imaginer cet environnement.

Au plan strictement limité d'une implantation dans deux classes, la dernière phase de cette recherche pose un certain nombre de problèmes dont, en particulier, le manque de préparation des maîtres à assumer certaines transformations majeures au niveau de leur pratique pédagogique. La justification la plus souvent formulée est que des recherches de ce genre sont trop *théoriques* et ne rencontrent pas les vrais problèmes de l'enseignant. Si cette dernière phase fut réussie, c'est en grande partie à cause de l'implication totale du responsable dans l'élaboration et l'expérimentation ; c'est seulement de cette façon que les perceptions des enseignants en arrivent à se transformer de façon positive ; le chercheur n'est plus perçu

comme un être enfermé dans la tour d'ivoire de ses idées, mais comme quelqu'un qui est aussi susceptible de se tromper. Comment alors faire en sorte qu'une telle présence auprès des maîtres en exercice soit possible ? Telle est bien la question qui se pose au terme de cette recherche : aucune expérience de ce type n'est susceptible d'être rentable pour le système scolaire globalement, si parallèlement à ces incursions dans l'école, n'est pas prévue une action parallèle au niveau de la formation des maîtres. C'est surtout en cette direction que nous orientons nos efforts depuis 1973 ; un groupe de professeurs de la Section préscolaire et élémentaire de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a proposé aux étudiants de 3^e année de baccalauréat de travailler selon une formule inédite. Au lieu des cours traditionnellement dévolus, les étudiants sont initiés progressivement à poser un problème, à l'élaborer puis à effectuer une réalisation dans le milieu scolaire. En somme, l'étudiant fait pour lui-même ce qu'il aura à faire ensuite chez l'enfant. Mais là encore se pose le problème de poursuivre plus avant une action amorcée à l'université : les deux années de probation peuvent être une pierre d'achoppement pour le nouvel enseignant se heurtant au caractère mécaniste des apprentissages scolaires.

Le Rapport Rioux posait le problème de l'institution scolaire comme telle ; la formation des maîtres a été jusqu'ici beaucoup trop axée sur la psychologie de l'enfant et pas suffisamment sur le caractère socio-culturel de l'école. Que l'art soit perçu ensuite sous son aspect individuel n'a pas de quoi surprendre.

De cette recherche auprès des enseignants, un fait demeure acquis : l'école ne deviendra *milieu de vie* que dans la mesure où s'instaurera graduellement une pédagogie des valeurs, des opinions et de l'expression libre des conflits, ou encore, lorsqu'il sera possible de « favoriser chez l'élève une identification et une empathie avec d'autres élèves qui suggèrent une réponse différente de la sienne » (Fraenkel, p. 121). Deux contenus sont plus susceptibles que d'autres de permettre à l'enfant de construire de lui-même son propre système de valeurs au lieu d'acquiescer béatement aux préjugés constants de son environnement : les sciences humaines considérées comme la relation entre le milieu et l'enfant et les arts conçus comme la réaction personnelle de l'enfant face à son milieu.

Bibliographie

- ANGERS, P. (1974) « Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes », *Prospectives*, vol. 10, n° 1, pp. 8-23.
- BEITTEL, K.R. (1966) « Instructional Media for Creativity in the Arts », *Instructional Media and Creativity*. C.W. Taylor and F.E. Williams (Ed.), New York, Wiley, pp. 277-307.

- BEITTEL, K.R. (1973) *Alternatives for Art Education Research*, Dubuque, Iowa, Brown Publishers.
- BENNIS, W.G. (1966) *Changing Organizations*, New York, McGraw Hill.
- BUSHNELL, D. (1971) « A Systematic Strategy for School Renewal », *Planned Change in Education*, D.S. Bushnell and D. Rappaport, New York, Harcourt, Brace, Jovanovich, pp. 3-17.
- CARLIER, Michèle (1971) « Études différentielles d'une modalité de la créativité, la flexibilité », *Sciences de l'art*, Tome 8.
- CORON, M. (1974) « La complémentarité des arts et des sciences humaines à l'élémentaire », *Didactique-Géographie*, Vol. 3, n° 3, pp. 3-18.
- Direction Générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (1968) *Arts : arts plastiques : programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Direction Générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (1969) *L'école élémentaire renouvelée* (document de travail), Québec, ministère de l'Éducation.
- Direction Générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (1970) *Psycho-pédagogie de l'enseignement des arts plastiques, guide pédagogique*, Québec, ministère de l'Éducation.
- EISNER, E.W. (1970), « Stanford's Kettering Project », *Art Education*, vol. 23, n° 8, pp. 4-7.
- EISNER, E.W. (1971), « Media, Expression and the Arts », *Studies in Art Education*, vol. 13, n° 1, pp. 4-12.
- EISNER, E.W. (1972), « Stanford's Kettering Project : a radical Alternative in Art Education », *Programs of Promise*, Al Hurwitz (Ed.), New York, Harcourt, Brace, Jovanovich, pp. 5-14.
- FELDMAN, E.B. (1965), « The Nature of the Aesthetic Experience », *Report of the Commission on Art Education*, J.J. Hausman (Ed.), Washington, D.C., National Art Education Association, pp. 35-46.
- FELDMAN, E.B. (1970) *Becoming Human Through Art*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- FRAENKEL, J.C. (1971) « Value Education in the Social Studies », *Behavioral Objectives in Curriculum Development*, Miriam B. Kapfer (Ed.), Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications, pp. 114-124.
- GUILFORD, J.P. (1966) « Basic Problems in Teaching for Creativity », *Instructional Media and Creativity*, C.W. Taylor and F.E. Williams (Ed.), New York, Wiley, pp. 71-103.
- LACOURSE, Lilianne (1973) *Une expérience de créativité au second cycle de l'élémentaire*, Thèse de maîtrise inédite, Université de Montréal.
- LOBROT, M. (1966) *La Pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars.
- LOBROT, M. (1974) *L'Animation non-directive des groupes*, Paris, Payot.
- METZ, C. (1970) « Images et pédagogie », *Communications*, vol. 15, pp. 162-168.
- PARNES, S.J., (1967) *Creative Behavior Guidebook*, New York, Scribner.
- PIAGET, J. (1959) *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel et Paris : Delachaux et Niestlé, (1^{re} éd. : 1946).
- PORCHER, L. (1973) *L'Éducation esthétique*, Paris, Armand Colin.
- READ, H. (1945) *Education Through Art*, New York, Pantheon.
- RIOUX, M. et al. (1968) *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec, l'éditeur officiel du Québec.
- SNYDERS, G. (1973) *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- VASQUEZ, Aida et Oury, F. (1967) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.

NOTRE SÉLECTION DU MOIS

LE PAYS DE MON CORPS

(16 mm — N. & B. — 88 m.)

Destiné aux parents et aux éducateurs.



Une réflexion sur le corps placée dans un cadre spécialisé : LA PSYCHOMOTRICITÉ.

Un film que vous pouvez louer ou acheter.



136a est, rue St-Paul
Montréal, Qué. H2Y 1G6
Tél.: (514) 866-8831

Renseignements,
location et achat :
Att.: Jacques Bouchard