

Comment susciter la prise de risque en création plastique?

Patricia Gauvin

Si l'enseignement des arts visuels concerne l'apprentissage de plusieurs techniques et la fréquentation de différentes disciplines, il constitue surtout un accompagnement de l'étudiante vers une attitude créative. Dans le cadre de mon enseignement universitaire au certificat en arts plastiques, je formule ces apprentissages attendus en quatre objectifs spécifiques : l'élaboration d'un univers esthétique par la maîtrise des techniques de production, l'élaboration d'une démarche singulière aux horizons multiples, l'élaboration d'un discours intégrant les productions culturelles actuelles et l'élaboration d'une mise en espace judicieuse dans un contexte réfléchi. Dans un tel cheminement, comment la prise de risque joue-t-elle un rôle fondamental, et quelle est la pédagogie artistique la plus efficace pour la susciter?

Des qualités à intensifier

La capacité d'innover, l'audace dans les solutions et la prise de risque volontaire sont des qualités importantes que les enseignants en art reconnaissent chez leurs étudiants comme étant celles du futur créateur. Ce sont donc ces qualités que nous cherchons à ouvrir et à intensifier lorsque nous les accompagnons dans leur apprentissage. Nous le faisons en les incitant à la curiosité, à l'engagement dans une exploration soutenue, au travail qui se donne le temps nécessaire pour dépasser l'état d'ébauche, à la confiance en sa capacité d'apprendre, d'agir et de se transformer, et par une foule d'autres invitations.

J'observe, dans mes cours, que pour gagner en audace, l'action de créer doit d'abord se vivre. L'étudiante doit pratiquer encore et encore; elle doit se tenir dans cette expérience qui la met face à elle-même, à ses limites, mais aussi face à de nouvelles compétences qui ouvrent en elle un espace de possibilités. Je constate aussi que les réalisations gagnent en singularité lorsque l'étudiante, tout en étant curieuse, se tient au plus près de préoccupations qui lui sont vitales. Je tente donc des approches incitant les étudiants à se découvrir eux-mêmes, à comprendre ce qui les habite comme ce qui, du monde, leur pose problème, et à trouver le moyen le plus signifiant de l'exprimer.

Mais comment garder l'étudiante au plus près de sa pratique tout en l'incitant à être audacieuse et innovatrice? Pour le formuler autrement : comment fait-on, en situation d'enseignement, pour placer l'étudiante dans un contexte qui lui demande de s'avancer à la fois sur un terrain de pratique qui échappe à son emprise et vers des zones sensibles de son intimité sans qu'elle sente le besoin de se protéger, voire de se censurer? Voilà la grande question qui se pose à l'enseignant.

Quelques stratégies pédagogiques

Les trois lieux d'intervention que je privilégie afin d'aider l'étudiante à s'ouvrir aux multiples possibilités du processus de création sont les propositions pédagogiques, l'organisation du groupe et le mode d'évaluation.

Les exercices pédagogiques ont la capacité d'amener les étudiants à changer leur manière de faire et de penser, ne serait-ce que l'espace d'un moment; une nouvelle possibilité fissure leurs habitudes et s'ajoute à leur champ de pratique. Les ruses des enseignants sont à l'évidence infiniment variées : réaliser l'œuvre la plus laide possible (pour troubler les motivations), reprendre constamment le même tableau (afin de distancier le travail du Moi), observer des consignes très strictes (dans l'espoir d'une transgression), explorer des médiums inhabituels et inattendus (pour élargir les possibilités), multiplier les essais (pour épuiser les solutions convenues), changer de position en cours de processus (pour voir les choses sous un autre angle), etc.

Dans certains de mes cours, je débute par une période d'exploration qui vise à assouplir les frontières du champ de travail artistique. Approchant la question sous forme de laboratoire, j'élargis avec les étudiants l'inventaire des médiums accessibles à la création en y intégrant, par exemple, des produits de nettoyage, des matériaux de construction, des éléments provenant de la nature ou des aliments. Dans d'autres situations, les étudiants doivent identifier une obsession personnelle, c'est-à-dire un objet d'étude suffisamment pertinent pour qu'ils aient envie de consacrer beaucoup de temps à son exploration. Ces différentes tactiques sont mises en place afin d'aider chacune à prendre davantage de risques dans le cadre de ses productions. Ce n'est qu'ensuite, après discussion de ses intérêts particuliers pour un matériau ou un sujet, que l'étudiante est appelée à concevoir un projet plus élaboré.

Nous oublions parfois que nous disposons d'un groupe pour accompagner chaque étudiante. Toutes ces personnes réunies, dans le cadre du cours, dans un même lieu pour toute une session possèdent un bagage culturel distinct qui s'ajoute aux ressources de l'enseignante. Cette mini-société centrée sur des intérêts créatifs semblables recèle une richesse inouïe. Nous avons à nos côtés de jeunes adultes habités par les questions que leur pose le monde actuel. Nous pouvons solliciter ce bouillon d'énergie afin qu'ils s'entraident les uns les autres, se poussent à développer leurs projets et à oser aller plus loin, puisqu'ils sont souvent les mieux placés pour comprendre les intentions de leurs pairs et pour leur poser les bonnes questions.

Je le fais de manière assez classique en demandant à chacun d'expliquer aux autres son projet, de manière à ce que l'étudiante dépasse sa première idée et que son travail devienne plus concret. Des discussions en petit groupe aident aussi les étudiants à échanger sur leurs avancées en début, en cours et en fin de projet – les étudiants témoins sont alors les premiers récepteurs de leur travail. Mais un autre moyen plus direct et déstabilisant d'utiliser le groupe-cours est d'encourager les exercices en équipe sous forme de laboratoire. Alors qu'ils élaborent leur idée, les étudiants interagissent et s'influencent mutuellement puisqu'ils doivent travailler ensemble; chaque fois qu'ils changent de partenaires, ils entrent dans un nouvel univers de création auquel ils doivent s'adapter. Plusieurs rotations successives favorisent l'émergence de concepts et de solutions matérielles inattendus, qui prennent du sens par la suite dans l'élaboration des projets individuels. À la fin de la session, je propose un autre exercice dans le même sens afin d'inciter les étudiants à oser une mise en espace innovatrice et efficace de leur travail. Les étudiants s'assoient six autour d'une même table; en équipe de deux, ils s'approprient les projets de leurs pairs et discutent des différents modes de présentation envisageables; les idées et intuitions sont ensuite rapportées au groupe pour discussion. Cette rencontre donne un souffle supplémentaire à chaque étudiante, et le projet qui semblait terminé s'en trouve bonifié.

Par ailleurs, susciter la discussion autour d'expositions, de textes et d'expériences diverses est une autre stratégie pour occasionner les interactions entre les étudiants d'un même groupe, stimuler leur développement par la confrontation de leurs idées à celles de leurs pairs, et donner plus de profondeur à leur pensée. Il faut aussi compter sur le fait que ces échanges se poursuivent de manière informelle au café étudiant, dans le corridor ou ailleurs.

Enfin, il est crucial que le mode d'évaluation soit cohérent avec l'invitation à l'exploration que nous proposons à l'étudiante. Nous ne pouvons pas accorder autant d'importance au résultat final si nous souhaitons que les étudiants prennent des initiatives qui les insécurisent. Quels critères d'évaluation doit-on alors mettre en place pour les inciter à prendre des risques dans la réalisation de leurs projets? Que devons-nous évaluer lorsque nous sommes face à des ébauches prometteuses mais incomplètes, à des tentatives avortées, voire à des échecs sur le plan formel? Quelles sont les caractéristiques objectives d'une bonne exploration? Il est évident que nous attendons un certain engagement de la part des étudiants, comme la démonstration d'une volonté de recherche et d'ouverture. Mais comment s'en assurer? L'ingéniosité de l'étudiante lors d'un exercice plus contrôlé, avec une matière imposée par exemple, est facilement observable. Mais comment vérifier qu'elle a pris des risques lorsque sa liberté est plus grande? Et si malgré plusieurs tentatives bien intentionnées ses explorations demeurent stériles, est-ce que cette étudiante devra échouer?

Les trois principales stratégies d'évaluation que j'ai élaborées afin de favoriser la prise d'initiative par les étudiants sont les suivantes. Je nomme toujours « spécimens » leurs expérimentations; je crois que ce terme issu du travail scientifique rend implicite l'idée d'essais et d'erreurs, comme celle d'une observation des phénomènes tels qu'ils adviennent, et qu'il lève ainsi la pression des attentes esthétiques qui pèse sinon sur chaque pièce réalisée. Je divise aussi l'exploration en deux parties, la première permettant tous les cheminements sans attente de « réussite »; ce n'est qu'en seconde partie que l'étudiante dirige ses efforts vers une exploration plus précise. Enfin, j'encourage le compte rendu du processus de production et de réflexion dans un journal de bord, qui peut alors être évalué comme une dimension à part entière, sans égard au résultat. Cet exercice a pour mérite supplémentaire de faire en sorte que les champs d'intérêt dégagés lors de la phase d'exploration s'enrichissent d'une recherche et d'une documentation plus approfondies : lorsque l'étudiante comprend, par cette rétroaction, l'avantage de son exploration, elle s'investit de manière de plus en plus autonome dans sa démarche.

Des apprentissages transférables

La prise de risque en création plastique a toujours constitué une part essentielle de mon enseignement universitaire. Mais j'enseigne parallèlement au niveau primaire, et je conçois cette expérience avec mes élèves de six à douze ans comme un lieu privilégié pour faire des essais, ressourcer mes stratégies pédagogiques et mettre à jour les techniques plastiques. En m'inspirant, par exemple, des images de la photographe française Valérie Belin, images composites d'objets et de fleurs que nous avons pu voir à la fondation DHC/ART, j'ai suggéré l'an dernier à mes élèves un exercice qui faisait basculer à la fois le sens du goûter et le plaisir des saveurs dans la visualité, et la manipulation très plastique dans le traitement numérique. Les élèves furent d'abord invités à créer, sur des plaques de verre, des dessins à l'aide de différentes nourritures : organiser des bonbons par formes et couleurs; découper des tranches de fruits, puis en faire un assemblage avec la pelure et les noyaux; tartiner des tranches de pain blanc et brun de confiture aux framboises rouge, les

rouler et les superposer, sont autant de gestes que les enfants ont faits pour produire des motifs plus ou moins abstraits. Ils ont ensuite numérisé ce premier résultat grâce au photocopieur de l'école (avant de le dévorer), produisant ainsi le matériau de base d'un collage qui devait être notre destination finale.

Le contexte de l'école primaire me permet également de formuler des projets thématiques annuels fort variés, et j'en profite notamment pour mettre les élèves en situation interdisciplinaire. En 2015-2016, par exemple, trois groupes de l'école Enfant-Soleil, à Saint-Laurent, collaboreront avec trois musiciennes des productions SuperMusique (Joane Hétu, Danielle Palardy Roger et Magali Babin) : les enfants auront à réaliser avec elles des « sculptures bruissantes ». Le fait d'associer les arts visuels et la musique actuelle ajoute à la sculpture un problème auditif : en raison de cette nécessité sonore, les élèves doivent aborder les matériaux sous d'autres angles et penser autrement la matérialisation et la manipulation de leurs réalisations, cela sans perdre de vue l'intérêt plastique et esthétique du résultat final. L'expérience encourage l'élève à l'exploration, à l'association des langages, et elle augmente ainsi ses ressources créatives. Pour l'enseignante, de collaborer avec des créatrices d'une autre discipline est une manière de s'engager sur de nouvelles pistes et de demeurer sur le qui-vive; pour les musiciennes, le travail avec des enfants et à la rencontre des arts visuels garantit les détours inattendus et incontrôlables : la prise de risque se vit donc tout au long du processus tant par l'élève et son enseignante que par l'artiste – l'expérience commune se communique. Je réinvestis éventuellement à l'université, dans les cours de création par procédés mixtes comme dans la formation pédagogique des futurs spécialistes en arts plastiques, l'expérience issue de ces aventures plus risquées qui sont au cœur de mon approche des arts avec les élèves du primaire.

Je crois enfin que tant l'élève du niveau scolaire que l'étudiant des cycles supérieurs doivent, pour stimuler leur capacité de tenter de nouvelles choses, être mis en présence des œuvres les plus actuelles. Nous régénérons donc notre enseignement lorsque nous gardons un lien actif avec le milieu de l'art par la fréquentation d'expositions, comme par la poursuite de notre travail de création personnel. Le renouvellement constant de notre discipline fait en sorte que les définitions y sont continuellement revues et que le monde de l'art, alimenté par le questionnement et l'innovation de certains de ses membres osant s'avancer en terrain inconnu, s'étend comme un vaste nuage gazeux. J'ai confiance en la stimulation de la curiosité et en l'ouverture qui s'opèrent lorsqu'on cultive, chez nos étudiants, une aisance à vivre dans un champ sans limites fixes, comme à l'émulation qui se produit lors de la rencontre d'un artiste, même par l'intermédiaire de son œuvre. L'étudiante y trouve un encouragement implicite au renouvellement de ses propres pratiques.

Notes

1. Valérie Belin, *Surface Tension*, DHC/ART, 16 octobre 2014 au 8 février 2015. Les élèves de l'école Jean-Grou ont eu accès à cette exposition grâce à une subvention du programme Une école montréalaise pour tous.

Références

Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S., et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en*

arts visuels au collège et à l'université. Accessible à l'adresse
<http://www.competenceacreer.uqam.ca>

Michaud, Y. (2003). *L'art à l'état gazeux : Essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris : Stock.