



CRIEVAT Laval  
Centre de recherche interuniversitaire  
sur l'éducation et la vie au travail

## CAHIERS DU CRIEVAT LAVAL

**Enquête de psychodynamique du travail  
sur la formation universitaire de premier cycle**

### **Expériences étudiantes en arts plastiques : Du déséquilibre formateur à la recherche de balises**

**Chercheuses**  
Chantal Leclerc  
Brigitte Le Blond  
Lucille Bédard

**Novembre 2000**



UNIVERSITÉ  
LAVAL

Cette enquête a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

L'analyse qui est présentée dans ce document demeure la seule responsabilité des auteurs. Elle ne traduit pas nécessairement les idées ou les positions des organismes partenaires.

On peut obtenir des exemplaires de ce document en s'adressant au :  
Centre de recherche en développement de carrière (CRIEVAT Laval)  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval  
Québec, Québec  
G1K 7P4  
Téléphone : (418) 656-2131, poste 2360  
Courriel : [crievat@fse.ulaval.ca](mailto:crievat@fse.ulaval.ca)

**La reproduction des Cahiers du CRIEVAT Laval a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds Desjardins en développement de carrière**

*Qu'est-ce qu'une écoute risquée ?  
C'est une écoute qui prend authentiquement  
le risque d'entendre et de comprendre.  
Or, écouter pour entendre comporte aussi un risque , à savoir :  
celui de découvrir, par la parole de l'autre,  
des dimensions de la réalité jusque-là ignorées,  
qui, une fois entendues et assimilées,  
peuvent déstabiliser les analyses, les convictions et les croyances  
sur lesquelles celui qui écoute a fondé sa vision du monde.  
Dejours, 1994, p. 116*

## Table des matières

<b>Table des matières.....</b>	<b>4</b>
<b>Avant-propos.....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Le contexte de la formation en arts plastiques .....</b>	<b>9</b>
<b>3. Les plaisirs de créer, de progresser et d'être vu.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Des attentes déçues.....</b>	<b>14</b>
<b>5. La formation, les relations et la stratégie de la critique.....</b>	<b>17</b>
5.1 Un formation considérée confondante et anémique.....	17
5.2 Des maîtres peu présents.....	24
5.3 Des relations délicates à établir.....	28
5.4 La critique : démarche sérieuse ou parodie?.....	31
5.5 Des stratégies de retour à soi, de retrait et de fuite.....	36
<b>6. L'utilité de l'art et l'avenir de l'artiste.....</b>	<b>40</b>
6.1 Le déni du travail et des énergies investies.....	41
6.2 Des sujets tabous.....	43
6.3 L'art véritable et l'art suspect.....	45
6.4 L'avenir, une bombe à retardement : des stratégies pour tromper l'inquiétude.....	47
<b>Conclusion.....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>53</b>

## **Avant-propos**

Cette étude s'est faite grâce à la collaboration de plusieurs personnes soucieuses de ce qui se vit dans la formation universitaire en arts visuels. Il s'agit d'abord des étudiantes et étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête et de nous parler de leur travail quotidien et des énergies qu'ils y investissent. Il s'agit aussi des personnes qui ont facilité nos premiers contacts avec les étudiants et des personnes qui nous ont permis de nous familiariser avec la structure et la culture de la formation. L'équipe du bureau du registraire et, plus particulièrement, Daniel Prémont, Jocelyne Fortin et Marie Savard, ont enfin fourni des données précieuses sur les cheminements scolaires des étudiants. Que tous soient remerciés.

## **Introduction**

Le présent rapport rend compte des résultats d'une enquête de psychodynamique du travail menée auprès d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle en arts visuels. Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche qui se réalise dans une douzaine de programmes universitaires (Leclerc et Maranda, 1998). La première section de ce document précise les objectifs initiaux de la démarche de recherche et quelques éléments clés du cadre théorique et méthodologique de la psychodynamique du travail. Par la suite, en deuxième section, nous présenterons l'ensemble des renseignements requis pour comprendre le contexte spécifique de la formation en arts visuels. Les quatre autres parties du rapport proposent une compréhension de la condition étudiante à partir d'une interprétation des plaisirs et des souffrances évoqués lors des rencontres. L'analyse qui sera faite de ces expériences subjectives et intersubjectives permettra de dégager le sens et la rationalité de certaines stratégies d'ajustement ou de défense déployées par des étudiants face aux contraintes de la formation et aux possibilités qu'elle peut ouvrir.

### **1. Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique**

L'objectif initial de notre programme de recherche est de révéler les sources de plaisir et de souffrance des étudiants de différentes disciplines de manière à comprendre la rationalité des stratégies de défense ou de construction identitaire qu'ils déploient pour faire face aux exigences inhérentes à leur formation spécifique. Le cadre théorique et méthodologique proposé pour mener cette recherche est celui de la psychodynamique du travail développée en France par Christophe Dejours (1988a, 1993a, 1993b). Il est retenu pour son apport à l'étude des rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. La notion de «travail» fait donc ici référence

aux exigences de la formation, ainsi qu'aux contraintes et aux investissements (en temps, en argent et en énergie intellectuelle, affective et physique) associés à la poursuite d'études universitaires.

La psychodynamique du travail (PDT) s'intéresse à l'organisation du travail et, ici, à l'organisation de la formation comme source de plaisir et de souffrance, mais aussi comme lieu d'émergence de stratégies qui permettent aux personnes de transiger avec les exigences explicites et implicites de leur situation. Quelques précisions s'imposent immédiatement concernant trois concepts centraux de cette approche : le plaisir, la souffrance, les stratégies de défense. D'autres précisions conceptuelles concernant l'organisation du travail (prescrite et réelle) et sa reconnaissance (par des jugements de beauté ou d'utilité) seront apportées au fur et à mesure de l'analyse.

Le **plaisir** est une dimension individuelle dérivée du désir. Il découle d'une possibilité de trouver un sens à son investissement dans un travail. Il s'associe à la confiance, à la reconnaissance, à la coopération, à la solidarité, à la convivialité... Parce qu'il est un lieu d'investissement de soi et d'investissement matériel conditionné par des contraintes spécifiques, tout travail comprend pourtant une part de souffrance.

La **souffrance** peut être créatrice et transformée en plaisir si elle permet aux sujets qui travaillent d'utiliser leur intelligence et leur ingéniosité en espérant une reconnaissance de l'effort consenti. Dans ce cas, les stratégies d'ajustement déployées témoignent de savoirs pratiques qui se forment dans l'action et qui contribuent à leur construction identitaire.

Par contre, la souffrance devient stérile et les sujets se défendent lorsque l'organisation du travail est, pour diverses raisons, démobilisante ou lorsque les processus de communication et de reconnaissance sont bloqués. Les stratégies de défense déployées consistent alors à se protéger contre des représentations ou des affects pénibles et à résister, psychologiquement et concrètement, à l'agression de l'organisation du travail (Dejours, 1988a). Ces stratégies sont conscientes ou inconscientes. Elles peuvent être individuelles ou collectives : elles varient selon les histoires personnelles mais, aussi, selon les règles de l'organisation du travail qui distinguent un milieu de travail d'un autre. En milieu étudiant, elles peuvent prendre des formes variées : absentéisme, repli sur soi, désertion des lieux de rencontres, compétition, importance indue accordée aux notes, sous-investissement dans les études, dévalorisation du savoir, etc. Tout en étant efficaces pour contrer l'angoisse, ces stratégies peuvent avoir des incidences négatives sur la santé mentale et sur la qualité de l'environnement social et professionnel des sujets (Dejours, 1993b).

La motivation à participer à une enquête diffère selon les programmes. C'est parfois l'inquiétude de ne pas trouver d'emploi dans son domaine ou la crainte de la précarité qui amènent

à prendre la parole. Mais d'autres expériences individuelles et collectives peuvent aussi inciter à participer, notamment le stress généré par la compétition, la sélection et les pressions à la performance, le sentiment d'être écrasé par une charge de travail trop lourde, le sentiment de perdre son temps à faire un travail absurde, l'impression de ne pas apprendre ce qu'on devrait apprendre, la difficulté de s'identifier à sa profession, l'incertitude quant à ses compétences ou quant à son choix, etc. En suscitant la constitution de groupes étudiants de même formation et de même niveau, nous créons des espaces de parole dans lesquels les contraintes et les règles associées à la poursuite d'une formation universitaire dans un champ disciplinaire donné peuvent être révélées, discutées et remises en cause. Les thèmes autour desquels les personnes échangent ne sont pas déterminés à l'avance. Ils émergent au fur et à mesure des délibérations.

Il importe de préciser ici que cette démarche de recherche ne s'inscrit pas dans une logique de description positiviste ou de vérification empirique, mais bien dans une perspective herméneutique et constructiviste. Notre objectif n'étant pas de produire des résultats généralisables, ce n'est pas la représentativité qui est recherchée, mais la richesse des témoignages et la compréhension des expériences partagées. Il ne s'agit donc pas de savoir si les étudiants qui ont participé à cette démarche ont raison de se préoccuper ou non de certains sujets; si les préoccupations qu'ils ont partagées sont fondées sur des faits observables; si les témoignages recueillis reflétaient les points de vue de l'ensemble des étudiants; ou encore si leurs professeurs partageraient la même vision de la réalité s'ils étaient interrogés. Il s'agit plutôt de créer un dispositif de recherche qui permette d'entendre ce que pensent et ressentent certains étudiants disposés à s'exprimer, puis de tenter de donner un sens à leurs expériences à partir de la théorie de la psychodynamique du travail. Dans cette perspective qui consiste à révéler et à débattre de ce qui se discute souvent en privé ou en dehors des espaces publics d'échange, il n'est surtout pas question de censurer ou de s'engager dans une démarche qui ne consisterait qu'à voir le beau côté des choses. Ce qui compte surtout, c'est de libérer l'expression et d'amorcer un travail de délibération qui demande à s'élargir à une population plus nombreuse d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs. À la limite, une interrogation qui ne serait d'abord portée que par une seule personne pourrait être tout aussi féconde pour la collectivité que d'autres formes d'expression unanime.

C'est sur une base volontaire et après avoir été informés, lors d'une présentation en classe, qu'une enquête de psychodynamique du travail avait cours dans leur programme que dix étudiants ont accepté de contribuer à l'enquête : huit femmes et deux hommes. Sept personnes sont en deuxième année du baccalauréat, une est en première et deux autres sont en troisième. Compte tenu du mode de constitution des groupes, les témoignages recueillis ne prétendent pas représenter l'ensemble de la population étudiante. Nous croyons qu'ils constituent néanmoins un matériau

d'analyse éloquent pour comprendre certaines dimensions marquantes ou controversées de la condition étudiante en arts visuels.

L'obtention du matériel d'analyse s'inspire d'une méthode clinique d'entretien de groupe (Dejours, 1988b, 1992, 1995). Il s'agit de tenir des rencontres successives d'une durée d'environ trois heures, avec un même groupe d'étudiantes et d'étudiants qui acceptent de livrer leurs témoignages. La démarche nécessite un minimum de quatre rencontres. Dans ce cas-ci, cinq rencontres ont été tenues. Afin de laisser l'espace nécessaire à l'intersubjectivité essentielle dans ce type d'enquête, les rencontres se déroulent sous forme d'entretiens libres à partir des préoccupations des sujets, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de questionnaire préétabli. Le travail de délibération exigé des acteurs-sujets ainsi que l'engagement cognitif, social et émotif qu'il suppose rendent possible la construction collective du sens.

Les premières rencontres servent de moyens de collecte de témoignages. Par la suite, une analyse des échanges est effectuée par un collectif de chercheurs. Cette analyse obéit à des règles particulières qui permettent de relayer la discussion initiée sur le terrain. Une opération de triangulation est alors effectuée. Lors des dernières rencontres, la remise des résultats au groupe rencontré et la discussion de ces résultats amènent à nuancer et à corriger l'analyse. Cette démarche permet aux sujets concernés non seulement de témoigner (lors des premières rencontres), mais aussi de s'approprier les résultats de l'analyse et d'y participer (lors des dernières rencontres). Le présent rapport rend donc compte du sens des propos interprétés par les chercheurs, puis soumis au groupe par deux validations successives, l'une orale et l'autre écrite. Il appartient d'abord aux participants et à l'équipe de recherche.

Précisons enfin que les propos rapportés dans les pages qui suivent ne prétendent en aucune façon faire l'unanimité chez les personnes ayant participé à l'enquête. Il arrive fréquemment que les sujets de la recherche se distinguent les uns des autres par des expériences ou des opinions différentes. Afin de traiter ce genre de situation, la question qui se pose consiste à savoir si le témoignage analysé est, de l'avis général, rattaché à un enjeu assez significatif dans un milieu donné pour mériter d'être mis en débat. Si la réponse à cette question est positive, l'analyse est intégrée au rapport puisqu'elle transcende le cas singulier et puisqu'elle est susceptible de mettre en lumière une dimension importante de la condition étudiante. Les pages qui suivent cherchent donc à relever les conduites et les réactions étudiantes qui sont suffisamment significatives dans les témoignages pour qu'on prenne le soin de s'y arrêter et de voir ce qu'elles recouvrent.



## 2. Le contexte de la formation en arts plastiques <sup>1</sup>

Depuis 1994, l'École des arts visuels de l'Université Laval est située au Centre-ville, en plein cœur d'un quartier d'artistes. Elle est logée dans l'édifice de la Fabrique, un bâtiment historique magnifiquement rénové et doté d'ateliers spécifiquement conçus pour la formation en arts.

Le baccalauréat en arts plastiques comporte 90 crédits dont 45 obligatoires, 39 à option et 6 au choix <sup>2</sup>. La durée de la formation équivaut à trois ans, soit six trimestres d'études à temps plein. Selon les témoignages recueillis, la charge de travail exigée semble peu lourde à la base, tant sur le plan de la production que de la réflexion. Il n'est pourtant pas rare d'entendre dire que les étudiants travaillent plus que ce qui est strictement exigé dans le programme. Il semble ne pas y avoir de limite quant à l'investissement personnel qu'on peut consacrer à sa formation.

On est facilement admis dans ce programme. Au cours des quatre dernières années scolaires (de 1996 à 1999), on a observé, en moyenne, que 95% des étudiants ayant fait une demande d'admission au baccalauréat ont reçu une offre d'admission <sup>3</sup>. Près de la moitié des étudiants proviennent du cégep (49%) ou de l'Université Laval (38%) <sup>4</sup>. On compte, au total, entre 150 et 200 personnes inscrites au baccalauréat et une moyenne de 82 personnes nouvellement inscrites chaque année. Les femmes sont significativement plus nombreuses que les hommes à s'inscrire : il y a en moyenne sept femmes pour trois hommes <sup>5</sup>.

Un suivi des cohortes de nouveaux inscrits, de 1990 à 1994, révèle que les étudiants en arts plastiques présentent des parcours universitaires souvent chaotiques : 40% d'entre eux abandonnent l'université et 16% effectuent un changement de programme. La proportion de diplômés est de 44% ; ceux-ci prennent en moyenne 6,72 trimestres pour décrocher leur diplôme, ce qui peut signifier qu'ils sont plusieurs, soit à choisir de s'inscrire à moins de cinq cours pour une ou plusieurs sessions, soit à laisser temporairement leurs études pour y revenir par la suite. Les abandons et changements de programmes se font assez tardivement : en moyenne, cela se produit après 3,34 trimestres complétés <sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Les données présentés dans cette section sur les inscriptions aux programmes, les taux d'admission et les taux de diplomation proviennent du Bureau du registraire de l'Université Laval.

<sup>2</sup> Répertoire des programmes et des cours de premier cycle, 1999-2000, Université Laval.

<sup>3</sup> Situation du programme de baccalauréat en arts plastiques au 27 septembre 1999, série B.

<sup>4</sup> Situation du programme de baccalauréat en arts plastiques au 27 septembre 1999, série G.

<sup>5</sup> Situation du programme de baccalauréat en arts plastiques au 27 septembre 1999, série A.

<sup>6</sup> Situation du programme de baccalauréat en arts plastiques au 27 septembre 1999, série J.

Les exigences d'admission à la maîtrise sont plus serrées qu'au baccalauréat. L'examen des statistiques des trois dernières années (1997 à 1999) révèle en effet que 65 % des personnes ayant fait une demande d'admission reçoivent une offre d'admission. En moyenne, 14 personnes sont nouvellement inscrites chaque année <sup>7</sup>.

Les perspectives d'emploi reliées à la formation en arts plastiques apparaissent plutôt restreintes. La dernière enquête Relance réalisée par l'Université en 1996 <sup>8</sup> indiquait que sur 23 diplômés de ce programme, 12 personnes avaient répondu au questionnaire, quatre étaient en emploi, mais seulement deux dans le domaine des arts : la première était conseillère en encadrement et la seconde, enseignante. Aujourd'hui, un plus grand nombre de postes en enseignement sont créés, ce qui laisse supposer de meilleurs taux d'emploi. Les étudiants ont toutefois conscience de se diriger vers un avenir professionnel incertain.

Au moment du rattachement de l'École à la Faculté d'aménagement et d'architecture, renommée Faculté d'aménagement, d'architecture et des arts visuels, en 1997, monsieur Takashi Nakajima demandait que l'on procède à l'évaluation de l'École. Le mandat d'évaluation, le rapport qui en est issu (Université Laval, 1997) et les mesures de redressement entreprises au cours des dernières années montrent que l'École est tout à fait consciente des problèmes qui se posent dans la formation.

Les prochaines sections du rapport présentent les résultats de l'analyse des témoignages. Cette analyse se divise en quatre sections. La troisième section fait état des plaisirs caractéristiques des étudiants en arts visuels. La quatrième section porte sur l'écart que les étudiants ressentent entre ce qu'ils attendaient de leur formation en arts visuels et ce qu'ils y vivent. Nous nous attacherons ensuite à révéler les principales sources de souffrances évoquées par les étudiants ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour se défendre contre ces souffrances et pour se former malgré les inquiétudes et les difficultés qu'ils rencontrent. Il sera d'abord question, dans la cinquième section, de ce que les étudiants vivent dans la formation, des relations qu'ils établissent entre eux et avec leurs professeurs, puis de la critique comme stratégie privilégiée de formation. La sixième section traitera de la souffrance des étudiants liée à la non reconnaissance de l'utilité de l'art et de leurs inquiétudes face à l'avenir.

---

7 Situation du programme de maîtrise en arts visuels au 7 février 2000, série B.

8 Source : Université Laval (1997). Relance 1996. L'insertion professionnelle des personnes diplômées de 1993. Groupe de recherches institutionnelles sur les effectifs étudiants.

### 3. Les plaisirs de créer, de progresser et d'être vu

Les plaisirs évoqués par les étudiants au fil des échanges sont ceux de créer, de progresser et d'être vu. Loin d'être indépendants les uns des autres, on comprendra que ces plaisirs sont indissociables : on crée pour exprimer quelque chose et aussi pour toucher autrui.

Selon les témoignages recueillis, l'une des raisons premières qui fait que l'on choisit d'étudier en arts plastiques, c'est le plaisir de créer, de travailler la matière, les couleurs, les formes... Dans la formation, ce plaisir est naturellement renforcé par l'apprentissage de nouvelles techniques, par la connaissance du maniement de certains équipements ou l'expérimentation de matériau. La création peut permettre un certain oubli de soi.

— Depuis que je suis haut de même, j'ai tout le temps aimé travailler avec des matériaux. C'est mon plaisir de travailler mes choses et de ne pas me «bâdrer» avec le reste.

Au-delà du plaisir de la création proprement dite, les étudiants entendus recherchent un moyen d'évoluer dans une démarche personnelle et artistique. Intimement lié au plaisir de créer, on a donc beaucoup parlé du plaisir de se sentir en mouvement, de sentir qu'on est en train de devenir un artiste.

— La production elle-même m'emballa, mais j'aime voir que je m'approche de mes idoles ou des gens que j'aime beaucoup. Quand j'étais plus jeune, j'allais dans les grands musées et je me demandais : «Comment peuvent-ils faire ça?» Je trouvais cela merveilleux, j'étais impressionnée. Même si je sais que je ne suis pas rendue à ce niveau-là, je sens que je m'en approche. Cela me nourrit beaucoup et ça me stimule à continuer. Je vois les différences entre ce que je faisais au cégep et ce que je fais aujourd'hui.

Dans le même sens, les étudiants présents éprouvent aussi de la satisfaction à voir s'affiner leur compréhension de l'art. Graduellement, ils s'ouvrent aux multiples discours, écoles et tendances artistiques et, par là, deviennent plus aptes à situer leur propre travail dans un monde complexe.

— C'est un coup de foudre de voir que tu évolues et que tu comprends. Ça me rend heureuse parce que je sens que j'apprends quelque chose. J'en suis à ma dernière année en arts et je commence un petit peu plus à mettre les pièces du puzzle ensemble. Ça m'encourage parce que les petites choses que j'ai pu mettre en place, je les aime. Alors je me dis que si je continue, je vais peut-être apprendre d'autres choses qui vont être superbes, sublimes, «cool».

Au-delà des connaissances acquises, l'évolution personnelle et artistique qui se vit est ressentie comme une démarche combinée de recherche sur soi et d'ouverture au monde. On

apprécie pouvoir se découvrir grâce au processus de création, reconnaître ce à quoi on est sensible, développer son propre langage, identifier les messages que l'on veut transmettre.

— Un de mes grands plaisirs, c'est de réussir à apprendre le langage, d'apprendre à lire une œuvre. Tu vois que tu progresses : plus ça va, plus tu comprends. C'est vraiment une grande satisfaction de pouvoir parler de l'art et de ne plus être aussi indifférent, non seulement devant les œuvres, mais devant tout ce qui nous entoure. La clé de tout ça, c'est de revenir à soi-même et de se demander : «C'est quoi mon langage, mon langage pictural? Qu'est-ce que, moi, je veux dire?» Tu lis, tu vas au cinéma, tu voyages, tu essaies plein de choses, puis tu essaies de trouver qu'est-ce qui te touche, toi, et qu'est-ce que tu veux dire. C'est une recherche sur soi-même.

Si personnelle soit-elle, l'évolution dont il est question ici ne peut se faire en vase clos. Comme tout travail, et sans doute plus que tout autre travail, l'œuvre de l'artiste, achevée ou inachevée, appelle le regard. Pour bien saisir l'importance de ce regard espéré, un détour par la théorie mérite d'être fait. Comme nous l'avons vu précédemment, la psychodynamique du travail part de l'idée selon laquelle la souffrance inhérente au travail ne peut être créatrice et transformée en plaisir que si elle permet d'espérer une reconnaissance de l'effort investi. Cette reconnaissance attendue de l'extérieur se présente sous deux formes : le jugement d'utilité et le jugement de beauté.

Le **jugement d'utilité**, généralement porté par les autorités, a une fonction de contrôle et de sélection. En milieu de travail, il se traduit par un salaire, une vente réalisée, un contrat signé, une promotion... Cette forme de reconnaissance est nécessaire, mais elle constitue une marque très indirecte de l'appréciation du travail réel puisqu'elle se rapporte d'abord à des règles de travail prescrites de l'extérieur (échelles de rémunération, politiques d'entreprises, tendances d'un marché, etc.) c'est-à-dire à des éléments qui ne sont pas liés au processus créatif proprement dit. Dans le milieu étudiant, le jugement d'utilité prend la forme de notes au bulletin, de diplômes, de promesses d'emploi, de bourses, etc.

Le **jugement de beauté** est d'un tout autre ordre. Il traduit une appréciation de la qualité d'un beau travail <sup>9</sup>, une reconnaissance qui s'inscrit dans une relation significative avec des pairs, des connaisseurs ou des maîtres qu'on respecte. Ce sont des personnes qui savent apprécier la valeur d'un travail ou qui connaissent les exigences spécifiques de ce travail. À l'opposé du jugement chiffré qui sanctionne, ce jugement prend la forme d'un feed-back qualitatif dont on peut discuter et qui aide à progresser. Lorsqu'il est positif, ce jugement procure un plaisir profond parce qu'il est posé par des personnes bien placées pour comprendre les difficultés inhérentes à un travail

---

<sup>9</sup> Un travail bellement fait, en psychodynamique du travail, représente un travail qu'on remarque pour toutes ses qualités et non seulement pour ses qualités esthétiques. Il ne faut donc pas confondre cet usage de la notion de beau avec celui qu'on en fait dans le domaine des arts.

et deviner l'ingéniosité qu'il a fallu déployer pour le réaliser. Lorsqu'il est mitigé, il peut susciter une remise en question bénéfique ou un désir de dépassement.

Compte tenu de l'incertitude des perspectives professionnelles en arts visuels, les étudiants ont dû apprendre à faire leur chemin sans trop attendre de jugements d'utilité. Ils espèrent toutefois les jugements de beauté, c'est-à-dire l'attention des autres sur leur travail. Pour un artiste accompli ou en formation, se voir reconnu c'est pouvoir échanger sur sa production et sur l'art, c'est recevoir des critiques et c'est aussi être vu. Les étudiants ont beaucoup parlé du réconfort qu'ils éprouvent lorsqu'ils peuvent parler avec des gens qui semblent comprendre ce qui les passionne.

— Il y a toujours du monde qui t'encourage. Mes beaux-parents adorent l'art, ils sont intéressés. On peut jaser. Cela m'aide. Ils sont toujours là pour me supporter et me font croire que je suis dans la bonne voie. Quand on en «pogne» comme ça, on dirait qu'on veut tout le temps parler d'art avec eux autres. Tu ne pourras pas parler d'autre chose. C'est comme si on en mangeait.

— Je connais quelqu'un, ce n'est pas un artiste, mais il collectionne et adore les arts. Ce qui m'apporte un grand bonheur c'est quand il est chez nous. On parle de plein de choses et quand on tombe dans le domaine des arts, c'est génial. Il est sensible aux arts et à ce que je vis, à mon travail...

À l'université, le petit cercle d'amis auquel on appartient ainsi que certains professeurs posent aussi ces jugements de beauté même si, comme on le verra plus loin, ces occasions sont plus rares qu'on pourrait l'espérer dans un tel domaine. On a entendu plusieurs étudiants dire qu'une vraie bonne critique, c'est du carburant pour continuer longtemps; ou qu'une seule critique peut faire oublier l'indifférence, les demi-réussites ou les réactions mitigées inhérentes au travail de création.

— Ce qui me rend vraiment heureuse, c'est quand je pense que j'ai fait quelque chose de vraiment bien et que j'ai une bonne critique. C'est assez pour te pousser un bon bout de temps. C'est du vent dans les voiles. Tu as vraiment l'impression que ton estime de toi augmente d'un coup. Tu as enfin été comprise. Tu peux savoir que tu as visé juste.

Pourtant, ce ne sont pas seulement les bonnes critiques qui sont appréciées. Tous s'entendent rapidement pour reconnaître que les critiques négatives, qui s'inscrivent dans une relation de respect mutuel et d'honnêteté, sont souvent plus constructives que des critiques positives et gentilles, mais auxquelles on ne sait pas trop quelle crédibilité accorder.

La reconnaissance du travail passe aussi par la possibilité d'être vu, la possibilité d'exposer ses œuvres. Les propos entendus témoignent de l'importance de cette étape cruciale de visibilité. L'œuvre en soi ne suffit pas. Sa finalité est de susciter des réactions, de plaire, d'émouvoir, de provoquer, bref de toucher l'autre. Certains en parlent comme d'une sorte de revanche face au

scepticisme ou à l'indifférence. Exposer, c'est aussi redonner du sens à sa démarche, montrer qu'on a raison d'avoir fait les choix qu'on a faits.

— J'aimerais être capable de rentrer dans le RAAV, à un moment donné, et de pouvoir exposer, peut-être pas au Musée du Québec, mais faire une vraie belle exposition. Il y aurait peut-être dix œuvres, mais j'en serais fier. Je serais vraiment satisfait des dix œuvres également. Ça serait vraiment cela le plaisir, mais je ne l'ai pas atteint encore. Dans la vie artistique, le plaisir ça peut-être juste ça.

— Là, je prépare une exposition. Je vais faire venir mes amis et leur apprendre : «Regardez-moi, je suis rendue à l'université et j'ai une exposition solo. Regardez ce que je fais. Oui, je vais vivre de l'art, même si vous autres, vous n'y connaissez rien. Informez-vous, je suis là! Je vais faire des conférences.» Juste ça, moi, ça m'émoustille. On met beaucoup d'énergie et beaucoup d'argent dans notre démarche. Mais il y a une espèce de finalité, une petite finalité, parmi tant d'autres, qui va être merveilleuse.

— J'aimerais exposer au Centre d'artistes, dans mon petit patelin et que le monde voit que cela a donné quelque chose. Ils pourraient voir ce que j'ai fait et ça serait déjà une satisfaction. Je vais montrer au monde «C'est ça mon avenir!»

Ces témoignages révèlent la nécessaire combinaison qui doit exister entre créer, progresser et se voir reconnu. Il n'apparaît pas suffisant de créer pour créer : on a besoin de sentir qu'on progresse et qu'on évolue. Par ailleurs, on ne progresse pas seulement pour soi, mais avec et pour les autres. L'investissement dans la création prend tout son sens lorsqu'il est soumis à l'appréciation des autres. À l'inverse, lorsque les œuvres restent invisibles, elles risquent de nourrir des sentiments d'absurdité.

#### **4. Des attentes déçues**

Nous verrons dans les pages suivantes que les plaisirs que nous venons de rapporter, si vifs soient-ils lorsqu'ils s'inscrivent dans l'expérience des personnes que nous avons rencontrées, sont des plaisirs qui peuvent être compromis dans le processus de formation. La présente section révèle l'écart que les étudiants peuvent ressentir entre ce qu'ils attendent de leur formation et ce qu'ils y vivent, alors que les deux autres sections donnent plus de détails sur certaines sources d'insatisfaction et de souffrance.

Lorsque nous avons demandé aux étudiants de dire ce qu'était la formation en arts visuels pour eux, nous avons été étonnées d'entendre plusieurs personnes, qui ne s'étaient pas concertées, faire spontanément la distinction entre ce qu'est la formation réelle et ce qu'elle devrait être si elle correspondait à leurs attentes. Nous avons aussi constaté que les attentes exprimées par les étudiants face à leur formation étaient compatibles avec la description officielle du programme et des cours. Pour comprendre cette dynamique, il s'est avéré utile de recourir à une notion

importante en psychodynamique du travail selon laquelle il y aurait, dans tout travail humain, un écart à combler entre l'organisation prescrite et l'organisation réelle du travail. Il est aussi utile de rappeler que la souffrance répond précisément à l'écart éprouvé par le sujet entre une situation réelle de travail et les attentes ou espoirs qu'il a construits, par le passé, et avec lesquels il aborde cette situation réelle de travail (Dejours, 1993b).

Dans le contexte universitaire, l'**organisation prescrite du travail** correspond aux exigences des programmes, aux objectifs et contenus des cours, aux travaux et examens, au rythme de production exigé, etc. L'**organisation réelle du travail** est assortie de tout ce que les sujets ajoutent pour se former, pour faire face aux contraintes et obstacles qu'ils rencontrent ou pour ne pas trop souffrir.

En arts visuels, l'organisation prescrite du travail, telle que décrite dans les répertoires des programmes et des cours, est faite d'une liste de cours et de contenus de cours qui devraient normalement permettre aux étudiants d'atteindre les objectifs suivants : a/ produire des images et des objets poétiques; b/ analyser sa production et la situer dans un contexte général ; c/ créer des œuvres signifiantes et originales; d/ améliorer ses dispositions à percevoir; e/ améliorer ses dispositions à s'exprimer; f/ accroître la souplesse et la précision du geste artistique; g/ renforcer la dextérité de base dans la manipulation d'instruments techniques.

La manière dont les participants à l'enquête parlent de l'art et de leur formation témoigne bien du réalisme et de la clarté de leurs attentes, tout autant que de la cohérence de celles-ci avec l'organisation prescrite du travail. En choisissant les arts plastiques, les étudiants s'attendent à travailler sur eux, à développer leur sensibilité face à l'art et au monde ainsi que leurs capacités d'expression sur les plans esthétique et technique. Ils ne sentent toutefois pas toujours que l'organisation réelle de la formation est à la hauteur des promesses faites dans les annuaires des programmes et des cours.

Tout se passe comme si le programme prescrit avait agi chez eux comme un leurre qui a su les attirer mais qui les laisse en plan dès qu'ils sont entrés. Si chacun s'arrange tant bien que mal pour tirer profit de son passage à l'université, cela n'efface pas le sentiment d'être en déficit. Le choc est d'autant plus durement ressenti que l'enthousiasme de départ est intense, du moins pour les personnes qui ont participé à la présente recherche.

— Ma première session a été assez tragique. À la deuxième session, j'avais une énergie qui restait en moi et je n'arrivais pas à croire ce qui se passait. Je n'arrivais pas à croire que j'étais démotivée par mon école.

— La première année, j'ai détesté ça ici. Ça a vraiment été un choc culturel. Je m'étais fait un monde au cégep, des attentes, une idée de ce que ce serait. Sauf que

tout ça, c'est tombé comme un château de cartes. Il y avait un écart entre ce que ça devait être et ce que c'était.

— Pourtant auparavant, le monde me décrivait comme motivée et engagée. Je m'impliquais quand même beaucoup. Depuis que je suis arrivée ici, je n'ai pas réussi à... Ça descend toujours comme ça.

Nous reviendrons sur cette question dans les sections suivantes de manière à mieux cerner de quoi est faite cette déception. Qu'il suffise pour l'instant de noter que les activités de formation, telles qu'elle sont structurées et dispensées, ne semblent pas permettre aux étudiants d'atteindre les objectifs qu'ils poursuivent, du moins pas de la façon dont ils espéraient le faire avant leur arrivée.

Dans certains programmes universitaires, on peut expliquer une part non négligeable de l'insatisfaction des étudiants par un manque de maturité, des attentes irréalistes ou un refus de l'effort. Ce n'est pas ce que nous avons observé dans cette enquête. Nous avons plutôt perçu un niveau de motivation très élevé ainsi qu'une détermination à s'investir et à mettre le temps et les énergies nécessaires pour se former.

— En arrivant ici, je m'attendais à ce que ça soit difficile. La coche entre le collégial et l'université, c'est un gros changement. Ça me stimulait, il fallait que je me force. Des fois, je trouve qu'on ne nous en demande pas assez...

Au premier cycle universitaire, l'insatisfaction cache aussi fréquemment une orientation professionnelle mal définie. Cette explication ne tient pas en arts visuels. En termes d'avenir professionnel, c'est en connaissance de cause que les personnes rencontrées ont pris le risque de s'inscrire en arts : elles savent que l'avenir est incertain. En renonçant à des formations moins ambiguës, plus prometteuses et plus sécurisantes, elles sont conscientes des impacts que ce choix peut entraîner. Les difficultés ou déceptions rencontrées ne remettent pourtant pas en cause leur choix.

— Peut-être que je ne resterai pas à l'université. Mais, je peux penser vivre sans créer, en laissant ça de côté complètement. Je ne me vois pas investir ailleurs.

— Je crois que c'est une des facultés où les étudiants savent le plus ce qu'ils veulent. Quand on vient étudier ici, on sait que l'emploi dans le domaine est précaire, que l'avenir n'est vraiment pas évident.

— C'est vrai, rares sont ceux qui veulent autant que nous. On est en arts parce c'est quelque chose qu'on a en soi et qu'on veut exprimer. Quoi d'autre que ce plaisir là en arts? On n'est pas là pour l'argent, c'est certain. Ni pour la reconnaissance sociale!



## 5. La formation, les relations et la stratégie de la critique

En présence de cet écart ressenti entre les attentes des étudiants et ce qu'ils vivent dans la formation réelle, la question qui se pose consiste à savoir comment ces derniers analysent-ils leur propre situation? Pour y parvenir, nous examinerons, dans les pages qui suivent, différents facteurs pouvant compromettre la démarche artistique et personnelle des étudiants. Dans la présente section, il sera question : des lacunes ressenties quant à la formation proprement dite; des obstacles qui se posent à la création de relations fécondes avec le personnel enseignant et entre étudiants; et des insatisfaction qui se vivent lors des séances de critique des œuvres des étudiants. Il s'agira ensuite de se demander quelles sont les stratégies mises en place par les étudiants pour se défendre contre la souffrance et pour se former, malgré tout.

### 5.1 Un formation considérée confondante et anémique

En arrivant du cégep ou d'une autre école ou université, les étudiants ont à se situer dans un monde extrêmement complexe, un monde où les différentes tendances et écoles de pensée se recoupent, se confrontent et se multiplient de manière vertigineuse. Alors que le cheminement dans lequel la plupart ont évolué auparavant leur permettait de sentir qu'ils progressaient dans leur compréhension de l'art et dans la maîtrise de leur propre voie d'expression, la formation universitaire semble en placer plusieurs dans une situation de total déséquilibre.

— Les deux premières années, j'étais perdue. Premièrement, les «profs» me parlaient et je ne comprenais pas la moitié de ce qu'ils me disaient : des grands mots qui allongent, qui allongent... Ça m'a pris du temps pour comprendre de quoi ils parlaient. Dans un cours, le «prof» parle tout seul tandis que les étudiants se parlent entre eux et se regardent. Les étudiants ne comprennent pas ce que le professeur dit.

— Quand je suis arrivée ici, tout m'était étranger. J'étais comme toi : je ne comprenais pas. J'étais dans un flottement. J'avais des questions, je cherchais des réponses et je n'en trouvais pas. J'étais vraiment mal, je ne «filais» pas.

Plusieurs étudiants portent individuellement la responsabilité de leur incompréhension, à tout le moins au début de leur formation. Ils cherchent en eux ce qui cloche.

— J'étais rendue à un point où je me disais : «C'est moi qui n'a pas compris. Il y a sûrement quelque chose à comprendre, à aller chercher. C'est juste parce que je suis dans un néant et que je ne sais pas trop ce qui se passe. Je ne sais pas trop ce que le monde m'amène, ce qu'il essaie de m'apprendre. J'ai de la misère à capter ce dont on parle.»

— Tu es tellement malléable au début... Qu'est-ce que tu peux faire d'autre que d'écouter? Je n'allais pas commencer à parler. D'un cours à l'autre, ce sont des choses opposées qu'ils te racontent et puis c'est : «Crois-moi. Crois-moi...» Et tes cinq cours sont comme ça. Tu ne peux pas faire autrement qu'être mêlé.

Cette réaction assez partagée révèle le pouvoir sournois d'un certain cliché mystificateur qui peut parfois laisser entendre que c'est normal de se sentir perdu et de ne pas tout comprendre du premier coup lorsqu'on s'initie sérieusement à l'art et à ses multiples dimensions. En réalité, s'il est normal de ne pas tout comprendre, il est inquiétant de ne rien comprendre. Les personnes rencontrées conviennent facilement que la complexité des discours et des pratiques artistiques exigent, de leur part, des efforts importants de compréhension et des lectures qui ne sont pas nécessairement faciles. Ils s'interrogent toutefois sur la manière, qualifiée d'inutilement hermétique, avec laquelle on leur présente les choses. C'est à la longue que certains étudiants en viennent à se demander si l'hermétisme perçu n'est pas comme de la poudre aux yeux, comme un subterfuge qui pourrait camoufler les difficultés réelles éprouvées par certains professeurs<sup>10</sup> à partager leurs connaissances.

— J'ai eu de meilleurs cours théoriques et d'histoire de l'art au cégep qu'à l'université. À l'université, on dirait qu'ils jonglent avec des termes qui ne veulent rien dire. De prime abord, tu penses que ce sont des termes très poussés, très intelligents. Mais, après mûre réflexion, tu te rends compte que ces termes-là ne veulent rien dire. C'est parce qu'ils utilisent tellement de ces mots vagues que tu ne peux pas comprendre. Mais, ça, au début, tu ne le sais pas.

Du point de vue des étudiants, la complexité ne devrait pas justifier le jargon et la confusion dans lesquels ils se sentent plongés. Au contraire. Si le défi de la formation dans un domaine si éclaté et si difficile à cerner est de taille, les participants s'entendent vite pour dire que des efforts d'autant plus grands devraient être faits afin de structurer davantage les enseignements. Les propos des étudiants amènent à croire qu'ils apprécieraient qu'on puisse mettre davantage d'ordre dans les connaissances, établir une séquence de formation moins aléatoire, poser des bases de formation plus stables, clarifier les discours...

— C'est épouvantable qu'on n'arrive même pas à saisir. Quand tu étudies en musique, en théâtre, dans tous les arts, en littérature, tu étudies une sorte de moment classique dans l'histoire. En littérature, tu fais des textes, des figures de style, donc tu apprends comme une sorte de bagage que l'histoire a formé. Après ça tu as des cours de création. En musique, tu fais tes gammes, tu pratiques. En théâtre, tout le monde fait la même chose, progresse, puis un moment donné, tu as l'ouverture vers... On considère que tu as acquis un certain éventail de qualités, que tu connais des choses. Puis, après ça, tu t'en vas vers quelque chose de nouveau : c'est à ton tour. Ici, il n'y a pas ce bagage.

— Je suis vraiment d'accord avec ça. J'ai l'impression que, toute ma première année, cela a été de me construire une idée de ce que c'était l'art là. À chaque cours, ça se déconstruisait. Les «profs» ont chacun leur discours. Chacun est convaincu,

---

<sup>10</sup> Les professeurs, dans les propos des étudiants, désignent autant les chargés de cours que les professeurs.

comme si chacun vendait sa salade. À chaque fois que je commençais à construire quelque chose, le jour après, ça tombait.

À cette confusion de départ, s'ajoute une impression de ne pas toujours être certain qu'on bénéficie d'une formation de niveau universitaire. Les étudiants parlent aussi de redondances entre le niveau collégial et le niveau universitaire et d'un sentiment de ne pas évoluer autant qu'on le pourrait.

— On peut faire de l'art à n'importe quel niveau, en partant de la maternelle, au primaire et ainsi de suite. Et quand on arrive ici, il doit y avoir un niveau universitaire en art, un niveau de réflexion, de pensée, de travail, d'apport personnel et d'apport qui vient aussi de l'enseignement. Personnellement, je ne le ressens pas.

— Souvent le mille piastres qu'on paie par session, on se demande où il passe... Dans une session, j'ai peut-être suivi un seul cours pertinent. Mais les quatre autres, mis ensemble, n'équivalaient même pas à un cours où c'était déjà de la connaissance acquise. Il me semble qu'à l'université, nous sommes plus avancés. On serait peut-être supposé de profiter de ce qu'on a déjà, de notre bagage, mais il y a un vide.

Les exigences formelles liées aux ateliers ou aux cours sont considérées très basses. Autant c'est facile de se faire admettre dans le programme, autant cela semble facile de réussir certains cours sans faire d'efforts. En blaguant, les étudiants rencontrés remarquent que c'est à peu près impossible d'échouer un cours dans leur programme. On en rit un peu, mais cela n'est pas sans alimenter les doutes des étudiants quant à la valeur de leur formation.

— Je n'ai jamais vu personne qui ait été recalé. Ça veut dire que tout le monde peut passer. Il n'y a pas de niveau, alors il ne peut y avoir de reconnaissance universitaire.

Même en s'absentant régulièrement, on peut répondre aux exigences : une étudiante dit se présenter à certains cours une fois sur deux; une autre raconte avoir eu la cote B+ sans être allé à un seul cours du trimestre; et une autre renchérit en disant qu'elle a obtenu 100% en ne se présentant que trois fois. De prime abord, aucun étudiant ne se plaint de pouvoir s'absenter d'un cours à l'occasion et on apprécie cette latitude accordée. Pourtant, l'absentéisme et la facilité interrogent lorsqu'ils sont examinés en lien avec quelques autres sentiments éprouvés par les étudiants face à leur formation.

— Dans mes ateliers, c'était un projet par mois. Je trouvais cela «mollo» et ridicule. Une critique, une fois de temps en temps. Et pendant les cours, on pouvait être là ou non. Le «prof» venait voir où on était rendu. Il n'y avait rien qui se passait. Je ne sentais pas qu'on me donnait ce dont j'avais besoin.

D'autres messages plus ou moins directs semblent véhiculer l'idée selon laquelle la lecture et l'écriture seraient secondaires. L'absence de bibliothèque dans l'École oblige à reporter le

moment de consulter, même lorsqu'un étudiant a une interrogation précise ou lorsqu'un professeur remarque qu'une production donnée comporte une similitude avec le travail de tel ou tel artiste. On a aussi entendu que, dans certains cours, ça ne serait que pour pouvoir corriger les fautes de français qu'on demanderait de remettre des textes.

— Ils pourraient nous donner davantage au début du «bacc». Ils pourraient commencer par nous faire lire. Nous nourrir plus. Nous autres, c'est super important qu'on écrive. Il y aurait tellement de choses à dire sur ce que tu fais, pourquoi tu le fais. Plus que 200 mots. Je trouve incroyable qu'on te demande d'écrire quelque chose et que ça ne soit pas grave si le texte n'a pas de rapport avec rien.

— Il manque de rigueur, je suis tellement d'accord. Juste le fait du manque de lectures et de textes à écrire. Tu sais, les textes de deux pages où tu écris n'importe quoi, c'est ridicule. Tu pourrais écrire ce que tu as fait comme recette ce midi.

Plusieurs autres propos témoignent d'une formation qui manquerait de rigueur et d'une impression d'effleurer la matière. La séquence et les contenus des cours ne procurent pas aux étudiants le sentiment de cheminer de manière cohérente et pertinente. Ils déplorent le manque d'arrimage entre le collégial et l'université. Et, ils ne comprennent pas toujours les raisons qui justifient qu'on s'attarde sur certains contenus alors que d'autres sujets apparemment importants sont escamotés. Tout cela leur paraît comme de l'improvisation ou, au mieux, comme des décisions arbitraires tributaires des préférences d'un professeur ou d'un autre.

— Un étudiant qui vient du cégep ou qui a fait son cursus normal et qui va à l'université... Il n'abandonne pas tout ce qu'il sait derrière lui pour redémarrer à zéro. Il va parfaire son savoir et poursuivre...

— On ne connaît pas l'histoire de l'art. On sait qu'à un moment donné, il y a eu les dessins dans les cavernes et puis : Oups ! On arrive à la Renaissance.

— Dans un cours, on nous parle de «L'écart et de la de perte» de Barthes. Wo! Du calme, Barthes! On va commencer par apprendre l'histoire de la perspective et tous les philosophes qui sont venus avant. Ensuite, on verra Barthes qui est vraiment du 20<sup>e</sup> siècle. Il nous en manque des bouts. C'est tellement plus complexe que «garroché» comme ça...

Une autre question abondamment discutée dans le groupe est celle de la liberté qui semble généralement prônée dans la formation. Cette liberté est si grande, dit une étudiante, qu'elle donne parfois le vertige. De prime abord, on se dit que c'est une condition favorable à l'apprentissage et à la création. Pourtant, avec le temps et l'expérience, les participants en viennent à se méfier de cette liberté. C'est le cas lorsqu'elle se traduit par une absence quasi totale de repères ou encore lorsqu'elle finit par laisser croire qu'on puisse faire l'économie de certains apprentissages.

— C'est bien beau la grande liberté mais, en vérité, il y a des textes qui sont incontournables. Il y a des choses qu'il faut connaître : les enjeux contemporains, les instances de l'art, les matériaux, le côté social de l'art. Il y a les stratégies de l'art, ses dimensions esthétiques, conceptuelles...

Sur le plan de la création, la liberté peut aussi devenir un piège lorsqu'elle semble glisser vers un relativisme quasi absolu avec ce que cela peut entraîner d'arbitraire. Si la diversité des commentaires sur une œuvre est bien accueillie, voire souhaitée, quelques étudiants se disent pourtant qu'il devrait y avoir certaines concordances et cela, autant pour leurs œuvres que pour celles des artistes connus. Or, ce n'est pas toujours le cas.

— Si on lit une œuvre, même sans connaître l'artiste, des professeurs différents devraient pouvoir dire des choses qui vont se recouper, sur le plan de l'esthétisme, des formes, des vides, des couleurs. Parfois, il n'y a même pas ça. C'est ça le terrible de la chose. Alors, que tu dises n'importe quoi, blanc, noir ou bleu... Eh bien ça sera toujours le «prof» qui aura la possibilité de s'en sortir. C'est là où est le gros point noir.

Sous les apparences de la liberté, il semble aussi exister une norme implicite qui valorise une certaine vision de l'art ou une certaine manière de faire de l'art. D'un côté, on invite les étudiants à être originaux et à explorer de nouvelles avenues sans directions prédéterminées; mais, au même moment ils sentent qu'ils ne seront pas considérés de la même manière selon les choix qu'ils feront.

— Il n'y a pas de références : on peut faire ce qu'on veut. Sauf qu'en réalité ils attendent des choses bien précises.

— Ici on peut faire tout ce qu'on veut. Les professeurs nous disent : «Faites vos propres choix, assumez-vous.» Mais après, quand tu ne rentres pas dans le moule, alors, là, ça pose problème. Si tu n'as pas quelques années de plus pour dire : «Halte, ce que tu dis je n'ai rien compris et puis, à la rigueur, ça ne m'intéresse pas, alors...» C'est pas un lavage du cerveau, mais pas loin quand même.

Plutôt que de rallier, ces préférences qui ne sont pas toujours directement affirmées ou suffisamment défendues se traduiraient par une tendance à exclure certaines formes d'art, par une dépréciation de certaines pratiques ou techniques, voire par une attitude qui peut paraître dénigrante face à ce qui peut intéresser les étudiants ou ce qui peut se faire ailleurs, etc. Les participants regrettent que plusieurs sujets de réflexion, d'échanges ou d'apprentissages soient évacués des cours ou à peine effleurés. À plusieurs reprises, des étudiants de troisième année ont dit à quel point ils sentaient que la formation qu'ils recevaient leur semblait étroite et incomplète.

— Je suis d'accord que le «bacc» en art ce n'est pas une fin en soi et qu'on se spécialise après le «bacc». Mais, il me semble qu'il y a un manque à quelque part.

J'ai l'impression d'avoir perdu mon temps à certains moments où j'aurais pu apprendre plus.

Deux zones d'ombre ont particulièrement été mises en évidence dans leurs propos : le refus de parler du marché de l'art ou de la place de l'art dans la société (questions pourtant fort préoccupantes pour de futurs artistes professionnels) et la formation technique. Nous reviendrons, dans la section six de ce rapport, aux questions du marché de l'art et de l'utilité sociale de l'art.

À propos de la dimension technique de la formation, les étudiants regrettent qu'elle soit trop souvent mise au second plan, et ce, bien que le renforcement de la dextérité de base dans la manipulation d'instruments techniques soit présenté comme un objectif général du programme et de certains cours spécifiquement prévus à cette fin. Si les étudiants présents admettent que la formation universitaire n'est pas le lieu où ils devraient apprendre à souder ou à assembler divers matériaux pour faire des objets utilitaires, ils aimeraient néanmoins que les cours techniques les incitent à perfectionner leur manière de faire. Ils voudraient acquérir les moyens de réaliser des œuvres plus personnelles, des œuvres qui correspondent à ce qu'ils ont projeté de faire et qui se tiennent.

— Lorsqu'on fait un assemblage ou qu'on imagine un objet, on aimerait cela que ça se tienne plus longtemps que la durée de la critique. Ça serait bien qu'on sache pourquoi ça ne tient pas et qu'on puisse corriger nos erreurs.

— Au lieu de cela, ce qu'on voit souvent, ce sont des étudiants qui essaient de faire quelque chose et qui font de grosses erreurs. Et là, tout ce qu'on trouve à dire c'est : «Tiens ! La matière vient de prendre la forme qu'elle voulait prendre...»

Compte tenu du plaisir que les étudiants prennent à créer et à progresser, tant sur le plan matériel que sur le plan conceptuel, on comprend à quel point ils apprécient la présence de certains chargés de cours qui s'intéressent à la production proprement dite. Ils ont énormément de satisfaction à se former avec ces artistes qu'ils jugent très compétents pour leur apprendre, dans l'action, les possibilités et les contraintes de la technique, de la machinerie et des matériaux. Pour eux, ces artistes sont un peu l'oxygène de l'école. À l'inverse, ils s'expliquent mal que des professeurs puissent être aussi distants de la dimension concrète de l'art.

— Moi, ce que je déplore dans cette école-ci, c'est que plusieurs «profs» s'intéressent à la matière et à la forme. Mais, ils ne s'intéressent pas à ce qu'est cette matière-là ou au «comment» on la modèle. Ils ne connaissent pas le «faire», mais ils s'intéressent à la matière. Je trouve ça étrange. Ils ne s'intéressent pas au processus de fabrication. Ils s'intéressent à l'œuvre.

À ce sujet, plusieurs expériences rapportées évoquent une certaine tendance à référer les étudiants hors de l'École pour toutes sortes de raisons. Derrière cette tendance, il y a peut-être une réticence à faire une mise à niveau essentielle puisque tous les étudiants n'arrivent pas avec le

même bagage. Pourtant, à tort ou à raison, les étudiants décèlent aussi une réserve de certains professeurs à s'intéresser à des considérations pratiques ou à certaines formes d'art qui débordent de leurs compétences. À la limite, cette réserve est perçue comme un refus d'admettre leurs propres limites dans certains domaines.

— Je me suis déjà fait dire par un «prof» de m'en aller en face chez Aviron pour apprendre à souder. C'est ton premier cours, tu fais ta première soudure, puis tu te fais dire ça...

— J'ai pris un cours qui s'appelle «Technique de fabrication de bois». Je ne suis pas bonne en bois, les machines et tout. Je me suis dit que je voulais apprendre comment assembler du bois pour que ça se tienne, puis connaître le bois. L'année d'avant, les gens avaient fabriqué un meuble d'artiste. Je trouvais que c'était un excellent projet qui combinait la créativité et le meuble. J'ai expliqué au «prof» que je voulais connaître la technique. Il m'a dit : «Si tu veux faire du meuble, va-t'en en ébénisterie. Ici on est dans une école d'art.» Cela a fait que, toute la session, on a fait des sculptures formelles qui n'ont pas nécessairement rapport avec le bois, avec le travail du bois et l'assemblage.

— Je me suis fait dire d'aller en France, si je voulais de la technique pour ma peinture à l'huile. À Paris, il y aurait des maîtres pour me montrer ça. Mais, ici, ils n'en voulaient pas. Des gens d'ici, quand ils étaient étudiants, s'étaient battus pour faire sortir ça des écoles et ils n'en voulaient plus dans leur école. Je me suis fait dire que je n'étais pas dans une école de technique et de figuratif.

À force d'entendre que l'École ne s'intéresse pas à ceci ou à cela et à force de constater le peu de liens qu'elle tisse avec d'autres lieux de formation ou encore avec les milieux des artistes, les étudiants finissent par s'inquiéter de ce qui reste dans l'École. Tout se passe comme si cet univers se rétrécissait sans cesse. On parle de la Fabrique comme d'une belle bâtisse, mais d'une bâtisse sans âme et sans vie.

— C'est vrai, avec le nombre d'élèves qui se font dire : «Va en technique. Va en métier d'art. Va au cégep. Va à Paris...» On se demande : «C'est pas ici, quoi!?»

Face à tout ce qu'ils aimeraient connaître, mais qui n'est pas abordé dans la formation, nous avons senti que les étudiants restent sur leur faim, qu'ils se résignent à prendre ce qui se trouve sur leur chemin en sentant toutefois que cela est insuffisant et qu'ils pourraient profiter davantage du temps qu'ils passent à l'université. Si ce que les personnes participantes perçoivent de leur formation rejoignait ce que d'autres étudiants, professeurs ou membres de la direction en pensent, il y a aurait lieu de chercher à comprendre les raisons et les conditions qui font qu'on fait si peu de place à la rigueur, à l'effort et au dépassement de soi dans les normes culturelles de ce milieu de formation.

## 5.2 Des maîtres peu présents

En se référant au jugement de beauté, on a vu plus haut à quel point les étudiants ont besoin de voir leur travail soumis au regard de personnes capables de comprendre leur démarche et d'apprécier les résultats de leurs efforts de manière à la fois empathique et rigoureuse. En ce sens, les professeurs sont appelés à jouer un rôle crucial dans la formation des étudiants. Quelques personnes ont parlé de ce rapport fécond se rapprochant, sous certains aspects, de la relation du maître à l'apprenti qui, au Moyen-Âge, était posée comme pierre d'assise de plusieurs structures d'apprentissage. Les maîtres peuvent être des modèles qui inspirent, des mentors, des guides, des témoins privilégiés sensibles aux questions des étudiants, à leurs doutes, à leurs difficultés et aussi à leur progrès.

Ce que les étudiants apprécient de certains professeurs, c'est d'abord leur engagement dans la formation et leur capacité à donner des bons cours. S'ils sont aussi artistes, c'est tant mieux, mais ce n'est pas la qualité première attendue des professeurs. On demande d'abord que les professeurs sachent partager leurs connaissances et leur amour de l'art. Les étudiants apprécient aussi que des professeurs sachent s'arrêter pour réfléchir à leurs questions. Même si on attend d'abord qu'un professeur soit honnête dans les commentaires qu'il fait, avant d'être gentil, on apprécie aussi ses qualités humaines et on remarque les petites choses qui font parfois la différence entre le sentiment d'être respecté et celui de se sentir plus ou moins ignoré. En plus des compétences pédagogiques essentielles et d'une capacité à susciter la participation active des étudiants dans les cours, on apprécie le professeur «qui te dit bonjour quand il te voit», «qui te sourit et qui a l'air d'être là», celui «avec qui tu vas pouvoir développer une relation et qui va parler de n'importe quoi et à n'importe qui... Qu'il aime ou qu'il n'aime pas ça ce que tu fais, il va te parler pareil». On en parle comme d'un professeur qui va considérer la personne, qui est sympathique, bref d'un professeur qui est présent et humain.

Les rencontres avec le maître sont fécondes lorsqu'elles font avancer leurs protégés sur plusieurs plans à la fois : artistique, personnel, social, intellectuel... De la même façon, lorsque les étudiants avancent dans la formation, la relation avec un professeur qui les accompagne est aussi très précieuse.

— Ce prof, je trouve qu'il m'éclaire. Il me pose des questions et ça a toujours rapport avec ce que je fais. Il me fait revenir sur ce que je fais, mais il ne m'a jamais dit : «Moi, je ferais cela.» Il a toujours pris ma direction, mais en regardant un peu plus loin dans le tunnel. Là je reste dans ma voie.

Ces témoignages relatant des expériences positives ont malheureusement été assombries par de nombreuses autres expériences convergentes où on a ressenti un manque de disponibilité ou



d'engagement de certains professeurs. Directement ou indirectement, les étudiants reçoivent et intériorisent un message selon lequel : «C'est à chacun de trouver sa voie et de déterminer ce qui lui convient. L'École ne donne que des outils.» Si ce message est en partie fondé, il peut devenir inquiétant lorsque les étudiants qui le rapportent disent aussi qu'ils se sentent laissés à eux-mêmes alors qu'ils auraient besoin de guides ou de balises pour se diriger.

— Il n'y a rien qui est donné. On est très peu dirigé. Il faut peut-être que ce soit un peu comme ça ? Demain matin, mon «bacc» est fini. Là, je suis toute seule, je suis abandonnée. Ce côté «abandon» on l'a déjà un peu ici. Ça devrait être un peu plus encadré, des fois...

— Il y a des «profs» qui vont être là pour t'aider, ils vont t'éclairer. D'autres ne sont pas capables de répondre quand on se pose des questions fondamentales sur l'art. Pourtant, nous sommes à l'université. On se demande comment on va faire pour avancer face à ces questions-là?

Ce besoin des étudiants d'être accompagnés dans leur démarche artistique ne signifie pas qu'ils attendent des réponses toutes faites et indiscutables. Être accompagné, ce n'est pas être pris en charge ou dirigé. C'est plutôt pouvoir adresser ses questions à des personnes plus expérimentées que soi en sachant qu'on sera entendu et pris au sérieux.

— Peut-être que mes questions ne sont pas bonnes, peut-être qu'elles sont trop simples. On dirait que certains «profs» ne sont pas capables de répondre quand on se pose des questions fondamentales sur l'art. Mais il y a d'autres «profs» avec qui tu vas être capable de t'asseoir et de parler trois heures de temps. Tu n'auras pas de problème. Tu ne seras peut-être pas éclairé à 100%, mais ils vont te faire poser d'autres questions qui vont répondre à certaines autres. Puis, ça va te faire avancer.

Ces propos révèlent la distinction importante à faire entre l'accompagnement souhaitable des maîtres qui savent présenter des voies possibles de recherche et de découverte et l'imposition autoritaire de directives. On peut vite tomber d'accord pour dire que les réponses ne se trouvent pas à l'extérieur de soi, dans des théories transmises et apprises mécaniquement. Pourtant, cela ne veut pas dire que la personne qui se sent perdue n'a qu'à se replier sur elle-même ou dans son petit cercle d'amis pour trouver sa voie comme cela semble se produire chez les étudiants rencontrés. En lien avec l'impression de confusion décrite précédemment, les étudiants regrettent que certains professeurs ne semblent pas très intéressés à se faire comprendre ou capables de le faire.

— Moi, j'ai l'impression que même certains «profs» sont confus, comme enseignants. Ils ne se comprennent pas eux-mêmes, ni entre eux. Ils sont mêlés. J'ai l'impression qu'ils sont un petit peu dépassés par...

— Certains ont l'air d'avoir hâte au jeudi. C'est sûr qu'ils sont là pour la paie. Ils n'ont même pas d'amour pour l'art ou pour leur métier. Ils sont ici parce qu'ils ont pu se faire embaucher au bon moment et ils continuent parce que c'est de la routine.

Du point de vue de plusieurs participants, ce faible engagement relationnel des professeurs envers les étudiants ferait étonnamment contraste avec ce qu'ils ont vécu au collégial. Alors que l'intérêt que leur témoignaient des professeurs du collégial les aidait à consolider leur identité d'artiste, la distance qu'ils perçoivent souvent de la part de plusieurs professeurs d'université est vécue comme un manque de considération ou, pire, comme de l'indifférence.

— Je crois que les «profs» n'ont pas non plus cet élan à promouvoir leurs élèves vers l'extérieur. Parmi vous, il y en a sûrement qui ont fait des «expos». Est-ce qu'il y a des professeurs qui sont venus voir vos «expos»? Selon la plupart des élèves avec qui je discute, jamais un professeur ne fait cet effort-là. Pourtant certains se permettent d'exposer à la galerie qu'il y a en bas.

— Les seuls professeurs qui vont venir à nos expositions ou qui vont nous encourager ou nous suivre, ce sont les «profs» qu'on a eus au collège. Ils sont fiers de nous, ils voient notre évolution. Souvent, tu parles avec eux et tu es d'égal à égal : il est un artiste et tu es un artiste. Ils te respectent. C'est génial. Ici, ce n'est plus ça du tout. Tu as le professeur (en haut) et l'étudiant (en bas). Tu es vraiment étudiant. Tu n'es pas considéré comme un artiste.

Dans le même ordre d'idées, et comme on l'a évoqué précédemment, les étudiants vivent difficilement la pression qu'ils ressentent, dès leurs premiers cours à l'université, à devoir renoncer à ce qu'ils faisaient avant.

— Le premier cours de peinture que j'ai eu était vraiment spécial. C'est la «prof» qui dit : «O.K. Vous venez du cégep, vous avez une piste ou quelque chose et vous pensez que c'est bien achevé ce que vous avez fait? Bien, oubliez ça. Il faut que vous fassiez autre chose.»

Derrière cette stratégie pédagogique sans doute bien intentionnée, ils ont signalé une tendance de certains professeurs à vouloir imposer leur vision des choses et la difficulté de ceux-ci à s'ouvrir à des univers plus larges. Ces professeurs resteraient accrochés à ce qu'ils connaissent de l'art et en auraient une vision très précise, voire étriquée. Ils ne seraient ouverts qu'aux portes qu'ils peuvent ouvrir, c'est-à-dire à ce qu'ils connaissent et valorisent.

— En fait, j'ai senti de grosses difficultés. C'est qu'on oriente l'Université Laval vers un art contemporain, mais unique ; c'est-à-dire qu'on fait comme s'il n'y avait qu'un type d'art contemporain. Le contemporain, on ne l'entend pas comme étant l'époque dans laquelle on vit, nous, mais comme un certain type d'art. C'est un créneau qui est très restreint. Quand on regarde un peu l'histoire de l'art, ce créneau contemporain est déjà dépassé. Je trouve qu'il est dépassé depuis vingt ans. C'est aberrant de vouloir qu'on leur rende quelque chose qui est passé de vingt ans.

Ce n'est pas tant l'idée d'expérimenter diverses formes d'expression qui dérange les étudiants, c'est la prescription de cette ouverture à des moments qui ne conviennent pas nécessairement dans la démarche de l'étudiant. Alors que certains commençaient à maîtriser une

certaine manière de s'exprimer, à découvrir leurs préférences pour certains médiums ou à se sentir plus à l'aise dans leur pratique artistique, leurs premières expériences universitaires les inciteraient à tout mettre de côté et à recommencer. Ceux ou celles qui ont une expérience artistique plus longue s'interrogent aussi sur le peu de considération du chemin qu'ils ont fait avant leur arrivée à l'université.

— Pour moi, ça a été comme une sorte de nivellement, d'écrasement. Je n'ai rien contre le fait d'être complètement déboussolée et que le «prof» te dise qu'il n'est pas nécessairement d'accord avec ce que tu fais. Mais ce qui n'est pas correct, c'est de faire des changements contre son gré, c'est d'obliger tout le monde à faire quelque chose de différent au moment inopportun. En plus de dire «fais autre chose», ils te disent «fais ça».

— Là, en fait, il faut tout abandonner aussi bien les acquis du cégep que l'idée qu'on avait avant et ainsi de suite. Tout mettre au feu. Il faut tout leur donner. Tes idées, tu mets tout ça de côté et tu prends les leurs. Tu repars à zéro. Ce qu'eux trouvent beau ou ce qu'ils trouvent correct, ça doit être correct, peu importe ce que tu es ou ce que tu as envie de faire ou ce que tu exprimes...

— Comme si tu n'avais pas la possibilité aussi d'avoir un vécu, puis d'avoir une réflexion personnelle... Il faut que tu enlèves mentalement tout ton acquis personnel, tout ce que tu as appris avant. C'est presque infaisable. Je dirais même que c'est destructeur. C'est bien d'être déstabilisé, mais pas tout le temps, pas pendant trois ans.

Les étudiants ressentent aussi ce qu'ils perçoivent comme une attitude condescendante ou facilement dénigrante de certains professeurs face à ce qui se fait hors des murs de l'École ou même face à ce que font et pensent leurs propres collègues.

— Moi, ce que je me demande maintenant, une fois qu'on a discuté, c'est : « Quel regard ces professeurs-là ont-ils vis-à-vis de ce qui est fait par d'autres professeurs, comme les professeurs des cégeps. » J'ai l'impression qu'ils ont une attitude vraiment très... dénigrante comparativement à tout ce qui s'enseigne ailleurs. Comme s'ils pensaient qu'il n'y a qu'eux qui sont valables? Pourquoi avoir cette attitude-là vis-à-vis des gens? C'est le roitelet qui veut être je ne sais pas quoi?

— Je trouve ça vraiment méprisant, leur attitude. Et, entre eux-mêmes, ils l'ont aussi. Ils discutent et dénigrent les choses des autres. Ça se «bitche» et ça s'envoie chier.

Cela n'est pas sans affecter le climat de l'École. Si on entend, chaque jour, des gens se discréditer mutuellement et si on note que la facilité avec laquelle on déprécie le travail des autres l'emporte régulièrement sur la générosité du regard ou l'ouverture à la différence, il ne sera pas surprenant de constater que cela se répercutera dans des rapports marqués par la distance et la méfiance.

— C'est bizarre, tout ce côté de négativité...

— Je trouve que ce qui se véhicule dans cette école, ce n'est pas bon. Je trouve que c'est vraiment un abcès qui faut crever.

Les témoignages sévères des étudiants envers leur formation et certains professeurs traduisent un malaise profond, même si plusieurs propos pourraient sans doute être nuancés. L'expérience livrée ici ne devrait pas être accueillie comme un blâme généralisé ou gratuit. Il faut y voir un appel au dialogue, un signal d'alarme à ceux qui veulent bien prendre le risque d'écouter. Si subjectives soient-elles, les souffrances partagées méritent d'être prises au sérieux.

### **5.3 Des relations délicates à établir**

Les enquêtes de psychodynamique du travail ont révélé, à maintes reprises, que la coopération entre pairs est d'autant plus vitale quand l'organisation du travail s'avère déficiente. Elle se traduit alors par un désir manifeste de surmonter ensemble les difficultés devant lesquelles on est placé. À l'inverse, lorsque la communication entre pairs est bloquée et que l'organisation du travail ne permet pas l'expression et la reconnaissance, chacun se replie dans son espace privé. C'est le règne de l'individualisme et du désengagement. Voyons comment cela se manifeste chez les étudiants rencontrés.

Sur le plan des relations entre étudiants, les personnes qui se perçoivent comme étant plus intégrées apprécient beaucoup les échanges qu'elles peuvent avoir dans leur petit groupe d'amis. Elles disent à quel point cette appartenance est réconfortante et enrichissante.

— Quand j'étais en première année, je vivais une sorte de crise. J'ai découvert des gens qui partageaient les mêmes choses que moi, mais c'est venu tard, en deuxième année. Aujourd'hui, j'ai un cercle d'amis, ici à l'École, auxquels je tiens beaucoup. On échange sur notre pratique et sur nos démarches. C'est intéressant, j'aime avoir leurs points de vue, ils aiment avoir le mien et je trouve cela vraiment valorisant. On a un échange d'égal à égal, très intéressant, et tout cela en apprentissage.

— Nous on est un groupe un peu serré et on a beaucoup d'humour comparativement à l'École et cela aide beaucoup. Je trouve que ça débride et ça replace les éléments à leur place. C'est vrai que la place est basse... mais on en est conscient. Et ça fait plaisir quoi. On a une vision qui est un peu commune.

Ce sentiment d'appartenance à un petit groupe n'est pourtant pas donné à tout le monde. On s'entend rapidement pour dire que l'intégration sociale en arts est lente et difficile. Si, de prime abord, l'ambiance générale semble amicale et décontractée, il ne semble pas facile de se faire des amis. Même des étudiants se définissant comme très sociables ont éprouvé de la difficulté à développer des relations significatives avec leurs pairs.

— Moi, j'adore le monde. Et j'ai ressenti un manque au niveau des relations interpersonnelles avec les gens ici. Finalement, je me suis sentie toute seule au

«bacc». J'allais à l'école et je ne connaissais personne, je ne parlais à personne. C'est là que j'ai réalisé que «Oui, c'est vrai! Mon doux, on ne se parle pas entre nous!»

Il n'est pas rare non plus d'entendre des personnes dire qu'elles ont tendance à venir aux cours et à faire leurs affaires sans beaucoup échanger avec les autres, et ce, surtout dans la première et la deuxième années du baccalauréat.

— Au début, c'était le moins d'école possible. Je n'aimais pas vraiment le milieu scolaire. Ça fait que je n'ai pas créé de liens. J'avais des liens avec d'autres personnes mais je n'avais pas de liens forts avec des gens qui étaient au «bacc» en arts avec moi... J'ai l'impression que ça m'a manqué, et ça me manque encore. Je connais un peu tout le monde mais je ne me sens pas du tout unifiée avec les étudiants dans mon «bacc». J'ai l'impression que ça me manque maintenant d'en parler, parce que définitivement je ne peux pas parler de ce que je fais avec mes «colocs» qui ne sont pas en art. C'est plate à dire mais je ne peux même pas leur en parler.

— Il y a de l'individualisme. Les gens ont un cours et ils repartent chez eux. Je suis portée à faire ça aussi parce que ça se fait beaucoup. Mais quand je travaille ici aux ateliers et que je veux parler un peu avec le monde, c'est : «Viens pas trop proche. Occupe-toi de tes affaires, je m'occupe de mes affaires.» J'ai senti cela quelquefois et ça m'a rebutée. C'est peut-être une obsession, mais je n'ai pas encore rencontré de gens avec qui je peux parler.

Bien sûr, on peut se donner quelques trucs techniques ou parler des matériaux, mais les conversations restent souvent sans profondeur. Aussi paradoxal que cela soit dans un domaine où le travail de création consiste, entre autres, à toucher autrui, tout se passe comme si les étudiants ne savaient pas comment franchir les distances qui les séparent.

— Est-ce qu'on se parle de nos œuvres? On dirait qu'on a des relations superficielles. On ne parle pas vraiment de façon fondamentale de ce qu'on fait en art, de ce qui se passe dans notre tête, de ce dont on veut parler. J'ai réalisé qu'on n'échangeait pas vraiment entre nous.

Certains étudiants expliquent la situation en banalisant un peu les choses, en se disant qu'ils sont sans doute bien comme cela, qu'au fond chacun a sa démarche personnelle ou que c'est le système universitaire qui favorise cela. C'est vrai qu'on ne peut être ami avec tout le monde. Il n'est pas étonnant non plus de constater que les personnes se regroupent selon leurs affinités. Pourtant, ce qui étonne ici, c'est que les affinités sont très électives et que les groupes soient si petits et si étroitement tissés.

— Sur cinquante personnes qui finissent cette année, il y a peut-être trois personnes avec qui je pourrais prendre une bière et jaser et il n'y aurait pas de problème. Dans le restant de l'école, les autres, je ne suis pas poussé à aller les voir. Je ne sais pas si c'est parce que je n'apprécie pas ce qu'ils font, mais même si j'aime

ce qu'ils font, ça me passe par-dessus la tête parce que je me concentre plus sur ce que je fais. Peut-être qu'il aurait fallu que je fasse plus cela au début.

Les personnes présentes s'accrochent au peu de relations significatives entre étudiants ou entre les petits groupes auxquels ils appartiennent. Plusieurs admettent manquer de disponibilité à dépasser les différences de visions et de langages artistiques. Nous avons remarqué beaucoup d'ambivalence. D'un côté on se dit que ces relations ne peuvent se forcer et que c'est un peu normal que cela soit ainsi, mais de l'autre on admet la «pauvreté» ou la «bizarrerie» du climat. Des normes subtiles mais néanmoins puissantes d'inclusion et d'exclusion semblent peser sur la vie sociale en créant un certain isolement ou encore des très petits groupes plutôt fermés, «des cliques et même des cliques dans les cliques.»

— Tu ne sais pas du tout comment entrer. Ou, des fois, tu entends parler, par exemple, d'un super bon souper qui a eu lieu à telle place, et ça a l'air super intéressant. Mais, il a eu lieu et tu n'en as pas eu vent. Tu n'aurais peut-être pas haï ça y aller. Des fois, ça peut être juste des petites choses comme ça. Tu te dis : «Bon, c'est dommage, mais je ne fais pas partie de la clique.»

Si certaines personnes ne ressentent pas du tout de compétition entre étudiants et y voient plutôt de l'individualisme ou de l'indifférence, nous avons quand même perçu des indices d'une certaine tension. Ainsi, les cliques regroupent des personnes qui se tiennent ensemble parce qu'elles apprécient certaines formes d'arts qui se ressemblent, mais aussi parce qu'elles ne comprennent pas ou ne cherchent pas à comprendre d'autres formes d'expression.

— Je ne sais pas ce qu'il y a vraiment. C'est peut-être parce qu'on est individualiste et qu'on veut se dire que nous sommes les meilleurs. Si on n'est pas prêt à aller voir les autres, c'est parce qu'on est tous dans un domaine où il y a un peu de compétition. Même si ça ne se voit pas, il y en a une compétition parce qu'on veut tous finir. On essaie d'exposer et d'avoir nos œuvres au premier plan.

— Moi, ça ne me tente pas de m'obstiner avec lui à propos de telle ou telle forme d'expression artistique. Je sais bien que je pourrais partir parce que tu as touché à un point sensible, super important. Je pourrais t'en parler une heure de temps. Je préfère ne même pas t'en parler. La compétition ou la différence se fait à un niveau où on se dit : «Je ne te connais pas. Je sais ce que tu fais. Tu connais peut-être ce que je fais. Je ne pense pas qu'on peut s'entendre là-dessus.»

De fil en aiguille, on remarque que les personnes peuvent développer une tendance à se critiquer secrètement les unes les autres, mais cela, en évitant de se toucher de trop près. Il y a de la réserve et une certaine indifférence, mais nous avons aussi perçu de la résignation. Les parcours très personnels des étudiants en arts et les stratégies privilégiées de retour à soi dont on a parlé précédemment expliquent sans doute en partie cette situation. Pourtant, d'autres éléments de contexte favorables à l'individualisme sont aussi évoqués, notamment les attitudes de dénigrement

et la négativité qui se manifestent dans l'École et qui semblent déteindre sur la conduite des étudiants.

— Je pense que le système incite à ces petits groupuscules. Il n'y a rien qui nous incite à nous parler. C'est plutôt démotivant comme atmosphère.

— Tout le monde est un peu frustré. Au début, tu rentres et tu es pimpant. Tu vas essayer de voir tout le monde, puis petit à petit, tu deviens gris, aussi gris que les murs.

— On se regroupe en chialant. Les gens que j'ai rencontrés et que j'ai connus le plus, c'était parce qu'on chialait sur la même chose.

L'observation de ces réflexes de retrait et de repli est troublante dans n'importe quel milieu étudiant. Sans vouloir dramatiser la situation on peut sans doute s'en inquiéter dans un domaine où l'expression, la sensibilité et le regard d'autrui sont fondamentaux et dans une organisation de travail qui exigerait davantage de coopération pour pouvoir être transformée.

#### **5.4 La critique : démarche sérieuse ou parodie?**

En lien étroit avec la réserve des étudiants à franchir les barrières qui semblent parfois les séparer, ceux-ci ont beaucoup parlé des malaises qu'ils vivaient lors des séances formelles de critique prévues dans la formation.

On l'a déjà dit, un artiste ne crée pas que pour créer : il crée pour être vu, pour être entendu, pour éveiller une réaction chez l'autre, pour voir comment son travail peut toucher, plaire, questionner ou encore pour lui permettre de s'interroger lui-même sur son intention artistique et sur ses effets. Ce regard de l'autre porté sur sa production est vital. Il répond au besoin de reconnaissance qui est satisfait lorsqu'on obtient le jugement de beauté. Selon ce que l'on a pu entendre, presque tous les étudiants apprécieraient, au fond, pouvoir profiter davantage d'espaces formels ou informels de mise en commun entre étudiants et avec les professeurs.

— J'aimerais vraiment me faire critiquer par d'autres étudiants. Même ceux qui sont très différents. J'aimerais qu'ils me demandent ce que je pense de ce que je fais. Si je n'aime pas ce que les autres font, je pourrais leur dire pourquoi et ils me diraient aussi pourquoi ils n'aiment pas ce que je fais.

En réalité cependant, le paradoxe est qu'on ne s'engage pas soi-même à donner ce type de feed-back qu'on aimerait recevoir. Car l'exercice est difficile. Même si la critique, qui devrait être fondée sur le jugement de beauté recherché, représente la stratégie pédagogique privilégiée du programme en arts plastiques, elle semble bien loin de produire les résultats escomptés. Certaines conditions doivent être réunies pour qu'elle donne des fruits.

Une première condition serait de distinguer l'artiste de sa production. En théorie, on comprend et on approuve ce discours. En pratique toutefois, celui-ci semble bien difficile à respecter. Pour comprendre cette difficulté, on peut se demander si elle n'est pas liée, du moins en partie, à la pauvreté des relations entre étudiants et aussi entre étudiants et professeurs. En effet, si on a déjà établi une relation avec l'autre, une relation marquée par le respect et la bienveillance, les critiques qu'on portera sur son œuvre pourront être distinguées de la relation qu'on a avec lui.

— Quand j'arrive à connaître quelqu'un, quand j'apprends à le connaître, on dirait que je suis capable de décortiquer plus son travail et de lui parler.

On peut apprécier une personne et ne pas aimer une de ses œuvres ou même sa production en général. Pourtant, à l'inverse, quand il n'y a pas d'autres rapports que le rapport à l'œuvre, quand on ne sait rien de la personne qui l'a produite, de son intention, de sa sensibilité, de ses difficultés techniques, de ses hésitations, de ses émotions, de ce qu'elle veut exprimer ou de ce qui importe pour elle, l'œuvre devient un produit détaché qu'on assimile à la personne entière.

— Montrer une œuvre d'art, c'est mettre tout devant les autres, c'est se montrer toute nue. Si tu ne sais pas dessiner, on pensera : «Elle, c'est une personne qui ne sait pas dessiner.»

En psychodynamique du travail, il y a beaucoup d'insistance mise sur la distinction essentielle à faire entre l'identité du travailleur et sa production. Le jugement de beauté dont nous avons parlé précédemment doit se fonder sur une relation préalable de confiance et de coopération avec le professeur et entre les collègues. Lorsque cela est oublié ou lorsqu'on constate l'absence d'engagement dans une relation qui déborde la stricte production, la critique, si bien intentionnée soit-elle, devient une menace. Et en cette matière, Dejours (1993b) a montré de manière éloquente que l'organisation des rapports ne peut être neutre : confiance ou méfiance, coopération ou individualisme, telles sont les alternatives. Sans cette relation préalable de confiance ou de coopération, c'est l'intégrité de la personne qui peut être en jeu dans la critique. L'étudiant se sent nu, vulnérable, réduit à ce qu'on voit dans son œuvre.

— Ça va mieux quand tu reçois les commentaires d'un «prof» qui te connaît, avec qui tu t'entends bien et qui t'a vu évoluer. Même si, lui, il dit que ton œuvre n'est pas correcte, tu le prends mieux que si c'était un autre qui n'a pas vu ton cheminement.

En lien direct avec ce qui précède, une autre condition essentielle à mettre en place pour faire de la critique une expérience féconde, est la mise en place de différents dispositifs qui favoriseraient davantage les échanges, tant dans les lieux formels que dans les lieux informels de rencontre. Dans les lieux informels, on comprend facilement les commentaires des étudiants qui ne s'imaginent pas très bien se promener dans des ateliers pour passer leurs commentaires aux uns et



aux autres. Il est peu probable que cela survienne, s'il n'y a pas, à partir des exigences des cours, des espaces et des temps prévus essentiellement pour cela. Pour que la communication s'installe, les étudiants ont besoin de contraintes structurantes qui les amèneraient à dépasser leur réserve et à s'investir dans une communication à propos du travail de leurs collègues. De la même manière, on comprend aussi que les étudiants ne soient pas intéressés à recevoir les commentaires de n'importe qui alors qu'ils sont en train de travailler ou à des moments qui ne leur conviennent pas.

— Ça prend quelque chose pour qu'on se connaisse, ne serait-ce qu'être forcé de se réunir pour faire un travail. C'est quand même un problème qu'on a à régler ensemble. Sinon, pour ma part, quand je suis en train de peindre, je ne suis pas intéressé à parler à quelqu'un qui vient me dire : «Qu'est-ce que tu fais? Une tortue?» Moi, je fais mes affaires. Ne me parlez pas.

S'il n'est pas établi clairement que la réaction à l'œuvre des autres est une exigence inhérente de la formation, il ne faut pas s'attendre à ce que les étudiants s'engagent spontanément dans une démarche aussi délicate et risquée. Consciemment ou inconsciemment, on peut supposer que les étudiants se disent à eux-mêmes : Pourquoi risquer de parler ou de s'exposer si on n'est pas forcé de le faire? Pourquoi risquer de blesser l'autre ou d'être blessé alors qu'on peut rester sur son quant à soi, garder pour soi ce qu'on pense? Pourquoi aller vers des gens qui n'ont pas d'affinités évidentes avec soi si on peut rester dans son monde? Pourquoi se mouiller et s'engager sur un terrain si plein d'embûches, si rien ne nous incite à le faire?

La participation aux critiques officielles semble, elle aussi, très facultative. Au moment de notre enquête, les critiques en classe réunissaient le plus souvent trois professeurs ainsi qu'un petit groupe d'étudiants. Au cours des trois heures de la rencontre, quelques étudiants désignés à l'avance présentent, à tour de rôle, une ou quelques œuvres de leur choix. L'étudiant recevant la critique fait face aux trois professeurs installés au premier plan, tandis que le groupe se tient derrière les professeurs, plutôt passif. Les témoignages ont été très éloquents pour expliquer le sentiment d'exclusion ressenti face à des professeurs engagés dans une joute oratoire en triade.

— Tu parlais des trois professeurs qui critiquaient. Je l'ai remarqué aussi : il y avait deux professeurs un en face de l'autre, un au milieu, et les élèves étaient placés derrière eux. Quand je suis entrée dans cette salle de critique, je me suis dit : «C'est vraiment flagrant», ils s'envoient la balle en triangulaire. Tous ceux qui étaient à l'extérieur étaient en-dehors de l'histoire.

Étant laissé au bon vouloir des plus loquaces, l'engagement des étudiants à réagir au travail des autres devient de plus en plus timide et aléatoire. Lorsque les professeurs prennent la place inoccupée, une dynamique de passivité s'installe. Par paresse, par crainte de se singulariser ou par manque de confiance en eux, les étudiants se taisent.

— Au début, on intervient parce qu'on est nouveau. Après, on est gêné. Alors, on ne dit plus rien et, de plus en plus, ces salles de critique sont vides. Il n'y a que trois professeurs qui se parlent entre eux. Ne pas voir la situation, c'est vraiment se mettre la tête sous le sable comme des autruches.

— Ça prend beaucoup d'acuité et de précision pour faire une critique. Moi, je n'ai pas l'impression d'être capable de critiquer l'œuvre de quelqu'un. De toute façon, je ne voudrais même pas me mettre ça sur les épaules.

— Je vais dire honnêtement que dans les critiques, je ne sais pas trop comment aborder les choses. Je ne sais pas trop quoi dire. Tu as tellement peur d'agresser les autres et c'est dur de cerner ce qui fonctionne moins.

Il suffit pourtant de mettre en place quelques règles qui encouragent leur participation pour que les étudiants apprécient pouvoir s'exprimer. Même s'ils se sentent parfois malhabiles ou s'ils ont peur de blesser, les expériences relatées montrent qu'ils sont tout à fait capables d'apprendre à réagir les uns aux autres avec générosité, respect et honnêteté.

— Tu dis ce qui t'attire dans une œuvre, ce que tu aimes moins. C'est super constructif parce que tu as les points de vue de quatre ou cinq personnes plutôt que juste celui du prof.

— Le prof, il engendre la conversation. Il va demander aux gens ce qu'ils en pensent et là, c'est sûr que tout le monde a quelque chose en tête. Ça demande de l'énergie et tu ne dis pas n'importe quoi.

— Au début, le cadre était placé au départ et les étudiants savaient ce qu'ils allaient devoir faire. On intervenait beaucoup plus que ce que on a fait par la suite. C'était beaucoup plus riche et intéressant. Et personne ne s'est tiré dans les pattes. Personne n'a manqué de respect envers d'autres individus.

D'autres facteurs semblent faire en sorte que les étudiants soient peu incités à développer leur compétence à donner des critiques et l'envie de le faire. En fait, certaines expériences répétées lors des critiques en classe amènent les étudiants à s'interroger sur la validité de l'exercice. On se demande d'abord si le professeur est vraiment toujours franc lorsqu'il fait une critique. À force d'entendre que leurs œuvres sont «intéressantes», ce qui peut tout dire et ne rien dire, les étudiants en viennent à se demander s'ils doivent croire ce qu'on leur dit. Ils ont souvent l'impression que certains professeurs essaient de les ménager. Si ce comportement peut procéder d'une bonne intention, il se traduit, aux yeux des étudiants, comme une forme de désengagement de la part du professeur. Il faut en effet accepter de s'investir dans une relation avec des étudiants pour décider de leur donner un feedback honnête, mais qui risque de les déstabiliser. À l'inverse, lorsqu'on en reste à des commentaires polis mais superficiels, on peut plus facilement garder ses distances. On a moins à s'expliquer.

— Des fois, je présente des choses que j'ai honte de présenter et, le pire, c'est que j'ai de bons résultats. Ça ne m'encourage pas. Je n'ai jamais eu de mauvaises

critiques. Les «profs» me disent : «On te fait confiance.» Il me semble que ce n'est pas tellement constructif.

— J'aime autant avoir une critique constructive et négative plutôt que ça soit toujours positif et qu'on dise : «Ça, c'est bien, c'est bien, c'est bien.» C'est comme si tu venais d'atteindre la perfection, mais c'est impossible. Tu te dis que le professeur n'a pas grand chose à dire.

Lorsqu'elles sont toujours positives, les critiques sont aussi perçues comme un désaveu des professeurs face à la capacité des étudiants d'assumer leur travail et de progresser. Le danger ici, c'est que si les professeurs ne disent pas ce qu'ils croient, les étudiants risquent de manquer de modèle et ne feront pas mieux.

— En fait, quand il n'y a pas de critiques négatives, ça veut dire qu'on considère les individus pas capables, pas adultes, par rapport à ce qu'ils ont fait. On leur dit : «Vous êtes gentils, tous beaux et vous avez fait des choses adorables.» Et on leur dit tout le temps ça. C'est vraiment passer le violon.

Tous les étudiants s'entendent pour dire à quel point ils apprécient le courage des professeurs qui s'investissent dans l'exercice avec plus d'authenticité et qui font confiance à la capacité des étudiants à profiter de ce qui leur est exprimé lorsque cela est fait correctement.

— Je n'ai jamais rien ressorti des critiques où tout est égal. Rien de vraiment bon, rien de mauvais. Tout est normal, moyen. Ce sont des travaux d'étudiants. Il y a des œuvres qui ressortent : ça serait bien qu'on dise que c'est génial. Mais il y a des œuvres mauvaises. On peut se planter. On a le droit. On est ici pour cela. Ça m'est arrivé qu'un «prof» me dise que ce que j'avais fait n'était pas valable. On pouvait reprendre le projet dans la session pour le re-travailler. Il m'a dit : «Tu en as trop fait. Ça tombe dans le cliché à cause de ça, de ça et de ça. Tel aspect de ton travail est à revoir, mais tel autre est une bonne idée.» Il m'a expliqué ce qui ne fonctionnait pas. C'est une critique qui a fait que j'ai re-travaillé et que j'ai été plus contente de moi. J'ai compris. Nous ne sommes pas niais !

Dans le même ordre d'idées, les étudiants se demandent parfois si les professeurs ont toujours quelque chose à dire sur l'œuvre présentée lorsqu'ils la commentent. Ils ont souvent l'impression que certains professeurs ne parlent que pour remplir le silence et donner le change. Cette façon de faire semblant ou d'éviter d'admettre que l'on n'a rien à dire se retrouverait aussi du côté des étudiants.

— Des fois, le «prof» peut parler pendant vingt minutes, même si c'est complètement vide. J'ai l'impression qu'il va chercher des choses détournées pour avoir quelque chose à dire.

— On a une impression de remplissage. Parfois, la personne elle-même ne sait plus quoi dire. Elle va dire «Oui, oui, c'est ça» aux suggestions du «prof» même si

c'est complètement en dehors de ce qu'elle vient de dire. Cela nous mélange encore plus et je crois que la personne qui se fait critiquer, elle est aussi mélangée.

— Les étudiants ne sont pas plus capables de se dire les vraies choses sur leurs œuvres, que ça soit bon ou mauvais. Ils ne sont surtout pas capables de dire : «c'est pas bon ça» ou, à l'inverse, «je n'ai rien à dire sur cela, ça ne me dit rien.»

Si, dans la très grande majorité des cas, les étudiants regrettent surtout qu'on les ménage trop, quelques étudiants sentent parfois qu'ils subissent le manque de diplomatie de quelques professeurs s'ils ont à passer à la critique un jour où si ceux-ci sont de mauvaise humeur. À ce propos, certains étudiants en viennent à se demander si leurs professeurs sont toujours véritablement bien disposés à faire une critique. Si on accueille favorablement la subjectivité inhérente à ce genre d'exercice, on sent parfois qu'il donne lieu à trop d'arbitraire. Des questions se posent aussi quant aux conflits personnels pouvant exister entre un étudiant et un professeur et influencer négativement le regard de ce dernier sur l'œuvre. Certaines expériences relatées amènent les étudiants à croire que quelques professeurs n'ont pas toujours la distanciation critique qu'on attend de leur part. On apprécierait qu'ils soient capables d'admettre leurs propres biais et préférences, mais cela, afin de pouvoir ensuite les mettre de côté et afin d'aborder le travail de l'étudiant avec plus d'ouverture.

— Je trouve que, certaines fois, à la critique, on dirait que le «prof» nous agresse. Tu peux te faire agresser «au boutte», alors tu vas être un peu sur la défensive. Mais là aussitôt que tu es sur la défensive, il dit : «Tu es sur la défensive.» Tu essaies de te stabiliser mais... Tu vas passer une autre critique puis... il te rentre encore dedans.

— Je suis quand même assez ouvert, mais des fois c'est vraiment un conflit professeur-étudiant. C'est qu'il ne m'aime pas la face et je ne lui aime pas la face. Là, il me niaise devant tout le groupe. C'est qu'un moment donné, ça n'a pas sa place. C'est dur parce que tu te dis : «C'est lui qui met ma note finale.» Même si c'est une critique négative, ça ne me dérange pas... Mais, parfois, je me demande s'ils étaient là quand la diplomatie est passée.

## **5.5 Des stratégies de retour à soi, de retrait et de fuite**

Les témoignages analysés dans les pages précédentes ont mis en lumière quelques sources de plaisir, mais aussi plusieurs sentiments pénibles. Face à une formation qu'ils jugent anémique ou confondante, les étudiants semblent se résigner à tirer profit de ce qui passe. Si nous avons senti poindre un peu d'exaspération dans leur propos, nous avons surtout entendu que plusieurs se sentaient perdus au début de leur formation et que cela pouvait ensuite affecter gravement leur motivation. Les pages qui précèdent ont également mis au jour la rareté de relations stimulantes avec les professeurs et entre les étudiants, un certain individualisme, une ouverture mitigée à la

différence ainsi que plusieurs réserves ou frustrations ressenties lors des exercices de critique. Les propos des personnes rencontrées convergent pour exprimer le sentiment d'être laissé à soi-même.

— On ne sent pas que l'École est avec les étudiants. Elle n'est pas «contre», mais pas «avec».

— Tout repose sur la motivation intérieure. Mais quand l'intérieur est épuisé, fatigué, tu n'as aucune relève à l'extérieur. Actuellement, je n'ai plus le goût de venir à l'école, je n'ai plus le goût de me lever le matin, je suis épuisée. Pourtant, la dernière session, je produisais et j'étais motivée. J'ai fait une exposition et cela m'a demandé de l'énergie. Ce n'est pas reconnu et là, je suis épuisée, je suis «à boutte». Mais, il n'y a pas d'appui ici. C'est toi, tout le temps.

Pour contrer ces sentiments pénibles, pour faire face à la situation et pour se former malgré une organisation du travail perçue comme problématique, les étudiants déploient différentes stratégies d'ajustement et de défense. Parmi ces stratégies, nous avons entendu plusieurs témoignages qui évoquaient la nécessité de toujours revenir à soi et aussi de compter d'abord sur soi.

### **Revenir à soi**

Dans un contexte où les enseignements reçus semblent souvent créer plus de confusion que de lumière, les étudiants rencontrés insistent sur l'importance de revenir sur leurs propres bases afin de poursuivre leur propre démarche. Ce souci de toujours rester centré sur ses projets est sans doute une source profonde de motivation qu'on cherche à préserver, mais c'est peut-être aussi un moyen de trouver un ancrage lorsqu'on ne sait plus qui croire et lorsqu'on est constamment déstabilisé et qu'on risque de se perdre. Dans certains cas, revenir à soi, c'est aussi bloquer l'accès à tout ce qui peut venir d'un milieu dont on a appris à se méfier.

— Je ne sais pas si c'est faire l'autruche : tu fais abstraction de tous ces problèmes-là, puis tu reviens dans ton monde. Tu continues à faire tes affaires. C'est ça ma motivation.

— Faire à sa tête de cochon. C'est tout le temps ça que j'ai fait, j'ai tout le temps fait à ma tête de cochon. Je me dis que c'est ça qui va faire que je vais m'en sortir.

Le désir de revenir à soi s'associe parfois au réflexe de ne compter que sur soi. Des étudiants nous ont dit comment ils tirent leur épingle du jeu en prenant ce qui leur convient et en tirant le plus possible profit de ce qui se passe sans trop se soucier de ce qui déçoit. Si cette stratégie est positive dans le sens où elle consiste à développer plus d'autonomie et à se placer dans une situation d'ouverture, elle prend parfois des airs de résignation. Dans ce cas, on se contente de ce qu'on récolte en réduisant ses espoirs d'obtenir davantage.

— Moi, j'ai l'impression, après deux ans ici, que c'est toi qui doit travailler sur toi-même. C'est un peu être autodidacte. Eux, ils te donnent des outils, mais tout ne te sera jamais donné. Il faut que ça soit toi qui aille le chercher pour toi-même. C'est un cheminement que tu fais par toi-même.

— En première année, je me suis rendu compte qu'il y avait des chicanes de professeurs, que tout le monde disait que la qualité des cours, «c'était de la merde». Sauf qu'on dirait que je ne me suis jamais attardée à cela. Je me suis dit : «S'il y a quelqu'un qui peut faire la différence dans tout ce troupeau-là, c'est moi qui peut la faire.»

Si cohérentes soient-elles dans un milieu où les relations avec les professeurs et entre étudiants semblent souvent marquées par la distance ou l'indifférence, ces stratégies de retour à soi peuvent sans doute devenir contre-productives lorsqu'elles compensent la froideur d'un climat social et qu'elles alimentent, en retour, l'individualisme qu'on déplore. Si la capacité d'introspection peut être cruciale en arts, l'échange l'est sans doute tout autant. Quand ça ne marche pas, il est parfois utile de prendre du recul et «d'écrire pour vider ce qu'on a dans la tête, pour relaxer ou pour mieux comprendre ce qui se passe», comme en a témoigné une participante. Pourtant, la marge est parfois très mince entre le retour à soi qu'on choisit et un certain repli dans son monde ou chez soi, parce qu'on ne se sent pas stimulé dans un milieu social donné et que cela a fini par compromettre sa motivation.

— Je mets de l'effort pour moi, pour ma progression. Je travaille plus chez nous et je me plais plus à travailler dans mon atelier, dans mes affaires qu'à travailler ici. Ça ne me donne absolument rien de travailler pour l'École. Après trois ans ici, je suis démotivée.

Le retrait observé s'accompagne parfois d'une intégration dans un petit groupe d'amis. Appartenir à ces petits groupes serrés, c'est un moyen de se nourrir et de se former. Mais, c'est aussi un moyen de compenser la pauvreté des relations qui peuvent s'établir avec des professeurs ou dans des groupes élargis. Dans certains cas, les cliques peuvent toutefois devenir très hermétiques en renforçant les clivages entre étudiants ainsi qu'une tendance à se juger les uns les autres et à retenir ce qu'on pourrait avoir à partager à propos du travail des autres ou de sa propre démarche. Paradoxalement, les étudiants qui cherchent à développer leur sensibilité et leur ouverture au monde se retrouvent, au quotidien, dans des cercles de plus en plus étroits. Dans les lieux formels d'échange élargis, c'est la règle du silence qui semble prévaloir.

— Il y en a beaucoup de petits groupuscules comme ça. C'est une nécessité puisqu'il n'y a pas de noyau. Alors les gens essaient de trouver un réconfort d'une autre manière.

— J'ai parlé à une amie aujourd'hui qui, elle, en veut beaucoup aux étudiants. Elle trouve que, bon les «profs» c'est les «profs», mais les étudiants sont responsables de leur formation. Elle a pété sa coche récemment à cause des étudiants dans un

cours, justement . Elle a dit : «Les gens ne parlent pas, les gens dessinaient, regardaient le plafond...» Elle n'est plus capable.

— Les étudiants entretiennent ça aussi. Les étudiants sont là dans une critique. Personne ne réagit. Il n'y a aucun échange entre les étudiants dans les critiques. Ça c'est vraiment une lacune.

### **Chercher à se nourrir de toutes les manières**

Une autre stratégie déployée consiste à chercher, de toutes les manières, à se nourrir afin d'enrichir sa formation. Cette stratégie est structurante parce qu'elle permet de passer au travers de difficultés en renforçant son sentiment de progresser et d'être en mouvement. Ainsi, on peut chercher à se nourrir en s'investissant intensément dans sa production. «Plus tu vas travailler, plus tu vas en retirer.» Pourtant cet investissement peut prendre la forme d'une surproduction qui permet d'étouffer ses doutes et de combler un vide.

— En constatant que ça n'allait pas du tout, je suis entrée dans une période de production intensive. J'étais, du matin à onze heures le soir, à l'école et je produisais. Je me suis créé une sorte d'atelier, j'avais mon coin. Je voulais me prouver à moi que j'étais capable de travailler par moi-même. J'étais dans une grosse période de zèle, vraiment. J'entrais en compétition avec moi-même d'une certaine manière. Je me suis dit : «Je vais produire comme je n'ai jamais produit de ma vie : j'ai la paix, j'ai le temps, j'ai les ateliers, c'est super.» J'ai produit beaucoup. Ça m'a aidée. Ça a duré jusqu'à la deuxième année. À la deuxième année, j'ai changé de coin dans l'atelier et je suis entrée dans l'association étudiante. Je me suis plus investie dans l'association. Là, j'arrive enfin en troisième année qui devrait être l'aboutissement et tout ça. Mais je me rends compte que : «Oups ! Où suis-je? J'ai passé à côté de quelque chose. Je crois qu'il m'en manque un bout.» En fait, je me retrouve dans un vide. Je n'ai pas l'impression d'avoir acquis une formation.

Pour se former, dans le réel, puisque l'organisation prescrite de la formation est souvent source de déception, plusieurs personnes parlent aussi de leur réflexe d'aller chercher des formations complémentaires sur le campus, de fréquenter la bibliothèque pour y faire des recherches personnelles ou de leur investissement dans des projets personnels non reconnus dans la formation proprement dite (expositions, organisations d'événements).

— J'essaie de trouver des palliatifs en allant chercher une formation en dehors, au niveau des livres ou, dès qu'on a la possibilité de faire autre chose que des cours obligatoires, en allant chercher une autre formation en histoire de l'art, en langues... J'ai essayé d'aller chercher beaucoup de choses dans d'autres domaines qui m'intéressaient. Et j'ai beaucoup apprécié parce que ça complète la formation. Et ça m'a permis d'endurer certains cours d'ici qui étaient très pénibles. Je calculais pour venir à ces cours une fois sur deux.

Histoire de prendre le recul dont elles ont besoin pour reprendre leur souffle et voir plus clair, d'autres personnes ont choisi ou projettent de prendre une session de relâche, de partir en voyage ou de trouver une autre école.

— Je n'avais aucune idée pourquoi je finissais mon «bacc», si ce n'est pour venir chercher le papier. Je nageais dans toutes les grandes questions sur l'art auxquelles je ne pouvais pas répondre. Je suis partie en voyage, finalement, et je suis quand même revenue en arts.

— En ce moment, je mets toutes mes énergies à me chercher soit une autre école pour aller faire une maîtrise ou mon projet pour l'année prochaine, soit aller faire un certificat en histoire de l'art avant de faire une maîtrise, mais je sors du pays. Ah oui, quelque part d'autre. Je veux quelque chose d'autre.

Ces stratégies sont très constructives dans la mesure où les personnes qui agissent ainsi font preuve d'autonomie et de détermination pour aller chercher ce dont elles ont besoin. Elle peuvent toutefois devenir contre-productives lorsqu'elles s'apparentent à la fuite des lieux formels de formation comme cela se produit parfois. Tout se passe alors comme si les étudiants obéissaient, sans trop s'en rendre compte, aux messages de certains professeurs dont nous avons parlé précédemment et qui leur disent : «Va ailleurs.»

— Cette session-ci, j'ai vraiment craqué. Aujourd'hui, [au début de novembre] ça a été la première fois que je venais travailler plus de deux heures consécutives ici à l'École depuis le début de la session. Tout le monde pensait que j'avais quitté. Et puis j'avais deux cours sur le campus en histoire de l'art. Donc j'étais beaucoup plus souvent sur le campus et ça me plaisait. Là je retrouvais des notions qui me plaisaient.

— Je pense que ma stratégie n'est pas vraiment bonne parce que justement je suis en train de décrocher complètement. Il faut que je prenne un «break». Je le ressens tellement fort. Ça me prend une période en-dehors du milieu scolaire. Je vais travailler, je vais voyager. Ce n'est pas encore défini, mais...

## **6. L'utilité de l'art et l'avenir de l'artiste**

Les pages qui suivent rendent compte des manières dont les étudiants se sentent considérés en tant qu'artistes et parlent de ce qu'ils éprouvent face à leur avenir professionnel. Nous y relevons aussi les stratégies pouvant être adoptées par les étudiants pour faire face à l'inquiétude qui les tenaille. Afin de traiter de ces sujets, il conviendra de revenir à l'importance du jugement d'utilité comme source de reconnaissance du travail. Pour les artistes professionnels, comme pour les artistes en formation, on verra que ce jugement d'utilité, qui confirme que son travail a un sens et une raison d'être pour les autres, est extrêmement difficile à obtenir.



## 6.1 Le déni du travail et des énergies investies

Étudier en arts est exigeant à bien des égards. Sur le plan psychique, plusieurs étudiants ont dit être constamment habités par leur création. Quoiqu'ils fassent, leur esprit reste mobilisé, en état de recherche. Physiquement, il faut mettre l'énergie requise pour trouver des matériaux adéquats, pour produire, pour transporter ses œuvres, que ce soit en vue de les exposer, de les entreposer, de les prêter. Financièrement, ces études sont coûteuses. On prend des années à ne pas être vraiment disponible pour travailler et à acquérir des compétences difficilement négociables sur le marché du travail. Non seulement on travaille gratuitement, mais il faut aussi accepter de consacrer une large part de son budget à l'achat de matériaux et d'outils dont on a besoin pour produire. On a vu aussi que cet investissement est d'autant plus remarquable qu'il se conjugue souvent avec l'incertitude et l'intangibilité de la récompense.

— On se sent ridicule de comparer notre passion pour l'art à une sorte de croyance intérieure en nous. C'est quelque chose qui s'apparente à la foi parce que c'est complètement irrationnel de rester dans ce domaine-là quand tu te rends compte de tout ce que ça implique. Et de tout ce que ça n'implique pas, parce que... Est-ce que ça implique un futur? C'est assez bouleversant. C'est une sorte de conviction qu'il y a quelque chose là, en nous. Quelque chose de très dur à identifier qu'on veut essayer de cerner, de comprendre.

Pour expliquer cet investissement, les étudiants ont surtout parlé de leur recherche personnelle et de leur besoin de créer une œuvre capable de traduire leur sensibilité et de toucher l'autre. La récompense correspondant à cette recherche relève du jugement de beauté puisqu'elle peut être donnée par un pair, un professeur ou une personne capable d'apprécier la valeur intrinsèque d'une œuvre et ses qualités artistiques. Lorsqu'ils sont dans ce registre, les étudiants semblent bien loin de la théorie du capital humain, qui dit qu'on investit dans sa propre formation afin de pouvoir récupérer la mise et en récolter les fruits plus tard. Cela ne devrait pourtant pas laisser croire que les étudiants sont insensibles aux questions d'argent ou que le jugement de beauté leur suffit. Comme toute personne qui travaille, ils sont préoccupés de recevoir aussi le jugement d'utilité qu'ils méritent, c'est-à-dire qu'ils espèrent des conditions de vie décentes, une reconnaissance de la valeur marchande et de l'utilité de leur travail.

Ces espoirs sont toutefois constamment refroidis par l'image de l'artiste inutile et sans valeur que leur renvoie une bonne partie de la société et parfois même leur propre entourage. La formation en arts, elle-même, n'est pas toujours prise au sérieux. On y voit un passe-temps. Les étudiants sont profondément blessés et choqués d'entendre ces messages qui véhiculent l'idée selon laquelle les artistes sont des «bons à rien» qui ne sont pas productifs. S'il y a une chose dont ils sont sûrs, c'est qu'ils travaillent beaucoup et qu'ils sont loin d'obtenir la reconnaissance qui

devrait correspondre à toute l'énergie matérielle, émotive et intellectuelle qu'ils déploient pour produire des œuvres et pour se produire eux-mêmes comme artistes.

— Le monde dit qu'on ne travaille pas ici. C'est tellement pas vrai! C'est vrai que ce n'est pas le même type de travail, sauf que ça t'engage tellement personnellement. Il y a une recherche de toi-même, une introspection.

— J'ai remarqué autour de moi que, étant donné qu'on a beaucoup de plaisir à faire notre travail, on n'est pas obligé d'être rémunéré parce qu'on aime ça. Oui, mais il me semble que si tu étudies dans une autre domaine, c'est parce que tu es supposé aimer ça. Parce que c'est dans le domaine des arts visuels, les chèques n'ont pas besoin de suivre. Sauf qu'on étudie dans ce domaine-là pour travailler. Ça va vraiment être notre métier.

— Quand je me fais dire, «Toi, tu ne fais rien? Qu'est-ce que tu fais en arts? Vous vous pognez le cul?» Ça me fait chier. Je me dis «Viens le faire! Viens voir ce qu'on fait nous autres.» Je suis presque sûr qu'ils ne sont pas capables de nous suivre...

— On a aussi des difficultés : des fois, tu es toute éreintée, tu es raquée, tu as mal partout, tu travailles toute la journée, accroupie, à «gosser», ou à souder... C'est exigeant physiquement et émotivement.

Dans une économie de production concurrentielle, le rôle social de l'artiste est souvent méconnu ou sous-estimé. La création artistique est vue comme un luxe qui ne se justifie que s'il donne lieu à des produits qui peuvent se marchander. Cette non-reconnaissance de la nécessité de l'art ainsi que l'indifférence perçue face au travail de l'artiste sont des réactions qui indignent les étudiants. Tous perçoivent l'iniquité de la situation, et cela d'autant plus intensément lorsqu'ils sont informés de ce qu'ils apportent à la société d'un point de vue culturel, mais aussi du strict point de vue financier.

— C'est bien de valeur, mais on apporte quelque chose. Entre autres, ici, dans le quartier, on apporte à peu près un million par année. Ce sont les artistes qui génèrent cela. Souvent les gens, la société en général, pensent qu'on est des «bons à rien». On est des «bons à rien passionnés en tabarnouche». Des fois on va s'empêcher quasiment de mettre du beurre sur notre toast pour aller s'acheter du matériel. On fait vivre plein de monde autour. Mais nous, on a de la misère à vivre par exemple!

Les réactions de l'entourage ne permettent pas toujours de mettre un baume sur la blessure. Lorsqu'elles ne prennent pas la forme de plaisanteries, il arrive fréquemment qu'elles exacerbent l'inquiétude des étudiants face à leur avenir professionnel ou qu'elles se traduisent par du scepticisme et de l'incompréhension.

— Ce qui me fait de la peine, c'est que les gens qui m'entourent, en dehors du monde universitaire, mes parents, mon copain, mes amis extérieurs à l'université, ils ne savent pas ce que je fais. Ils ne comprennent pas. Ça me fait carrément de la peine parce que le sujet qui me passionne le plus, je n'en parle pratiquement pas.

## 6.2 Des sujets tabous

Afin de faire face à ces réactions de l'entourage et du public en général, mais aussi afin de dompter leur propre inquiétude, les étudiants sont revenus à maintes reprises pour dire à quel point ils regrettent qu'on parle si peu du rôle social de l'artiste et du marché de l'art. Mais, encore ici et comme on l'a mentionné précédemment, la formation leur paraît déficiente en se limitant à effleurer ces sujets qui sont au cœur de leurs préoccupations. Selon les étudiants, même les cours qui devraient normalement traiter de ces sujets n'atteindraient pas leurs objectifs.

Au-delà de leur détermination ou de leur passion pour ce qu'ils font, on comprend que les étudiants aient besoin de renforcer leur conviction quant à la pertinence de leur orientation. S'ils savent qu'ils devront mettre énormément d'énergie pour gagner décemment leur vie en étant artiste et s'ils s'attendent à rencontrer des embûches, ils apprécieraient au moins sentir qu'ils ont une place reconnue dans la société et se rappeler entre eux que l'art est socialement nécessaire. Le fait qu'on parle peu de ces sujets fait que les personnes restent prises avec leurs préoccupations, sans espace pour partager leurs espoirs et leurs craintes, sans espace pour nourrir collectivement le sens de la démarche dans laquelle ils sont engagés individuellement. Le silence à ce sujet peut exacerber l'isolement.

Sur un plan plus pratique, les participants déplorent aussi le fait que la formation évacue presque systématiquement toutes leurs interrogations concernant la valeur marchande de leurs œuvres et la manière dont ils pourraient se préparer plus concrètement à vivre, au moins un peu, de leur art.

— C'est tabou. Ils n'en parlent jamais. Jamais tu ne vas aller dans une classe et on va te dire : «Ça marche comme ça pour vendre.» On dirait que c'est quasiment un mythe : l'artiste qui ne fait pas ça pour l'argent. Tu fais ça par pure passion céleste.

En plus de ne pas avoir été initiés aux règles du marché de l'art, les étudiants sont stupéfiés de voir qu'on ne reconnaît pas tout le travail qu'ils font lorsqu'ils montent des expositions ou lorsqu'ils participent à l'organisation d'événements en arts visuels. Tout se passe comme si ce travail, qui fait partie intégrante du travail de l'artiste, n'avait pas de lien avec la formation. Les personnes qui ont eu la chance de travailler dans un milieu artistique disent pourtant à quel point ils ont appris de ces expériences.

— Je trouve qu'il y a vraiment un gros manque. J'ai travaillé dans un centre d'exposition et j'ai appris beaucoup, beaucoup plus que durant trois ans ici. J'ai appris des choses que tout le monde devrait savoir ici, sur le marché de l'art, sur comment tu présentes un dossier, sur la manière de monter une exposition. Ici, il n'y a absolument rien. C'est tout un monde en parallèle.

— Pourtant, je pense que le métier d'artiste, c'est aussi de faire de l'organisation. Tu te débrouilles. Tu organises des événements et des symposiums. Tu cours après les appels d'offre.

À l'École même, on accorde peu de soutien à tout le travail réalisé par les étudiants qui organisent l'exposition de fin d'année des finissants.

— La seule place où on peut faire nos armes, c'est lors de l'exposition de finissants, sauf qu'on prend tout en charge. C'est nous qui allons chercher le cash. Cette exposition a un très gros standing. C'est tout le monde qui fait tout : la publicité, les accrochages. Tout le monde travaille beaucoup. On n'a aucune aide de l'école. On repeint tout nous-mêmes et on a de la misère à obtenir de l'école que, au moins, on polisse les planchers...

Si on dit partout que les artistes doivent, de plus en plus, être gérants de leur propre carrière, les étudiants semblent totalement laissés à eux-mêmes lorsqu'ils veulent apprendre les règles de ce métier. Ils aimeraient savoir davantage comment chercher des contrats, fixer le prix d'une œuvre, faire une demande de subvention, etc.

— Je suis en train de monter une exposition solo, parce que j'ai envoyé un dossier et j'ai été acceptée. Quand tu en parles à un prof, il n'est pas plus content que ça et ça ne compte pour rien. Ce qu'il y a de dommage, c'est qu'étant donné qu'on n'a pas de stage dans notre domaine, ce que je fais dans le fond c'est un stage, ce qu'on fait pour sa vie professionnelle, ça n'est pas du tout reconnu. C'est difficile.

— La reconnaissance de l'artiste, c'est aussi de pouvoir exposer parce que, en fait, si on fait de l'art, c'est pour que ça soit vu. Mais, à ce niveau-là, il n'y a pas de conseils qui sont donnés. Faire des expositions, ça devrait faire partie du bagage du «bacc». Il pourrait y avoir des stages pour monter des expositions par groupe de quatre. Il n'y a rien qui est fait à ce niveau-là.

Dans le même sens, les étudiants conçoivent mal qu'une école d'art ne donne pas à ses étudiants des occasions d'exposer leurs œuvres alors que cette pratique est reconnue et appréciée dans d'autres milieux. Ils déplorent le fait que la galerie d'arts de l'école ne soit pas vraiment aussi accessible qu'elle pourrait l'être aux étudiants.

— Je trouve ça vraiment horrible qu'ils aient bâti cette école-là spécialement pour les nouveaux besoins des étudiants en arts visuels et qu'ils n'aient même pas réservé un espace, même pas une chambre, pour nous permettre d'exposer.

— Ça nous amène au fameux débat sur la question de la galerie des arts visuels en bas. C'était supposé être une galerie étudiante et les «profs» s'en sont accaparée. L'Université a débloqué de l'argent pour cette galerie-là. Ça pouvait nous permettre d'inviter des artistes d'outre-mer et de les rencontrer dans notre milieu. Cette galerie-là peut nous apprendre à monter une exposition, à tout faire. Ici, entre les profs, il y a un gros débat. Certains veulent qu'il y ait le moins possible d'étudiants.

Ils nous ont donné une «nanane», ils nous ont donné un mois pour qu'on puisse se taire.

Les étudiants sentent que certains professeurs surveillent d'abord leur propres intérêts lorsqu'ils définissent la mission de cette galerie, et ce, même si la politique adoptée a comme effet de priver les étudiants d'un lieu essentiel d'apprentissage et de visibilité.

— Les professeurs ont commencé à exposer à la galerie d'en bas pour la faire rouler. Cela faisait l'affaire des professeurs d'ici parce que la part de recherche dans leur tâche, c'est d'exposer pour conserver leur standing professionnel. Alors, ils se sont accaparés le lieu pour en faire une galerie professionnelle. Puis, il y a une sorte de comité qui s'est créé et qui a dit aux étudiants : « Non, vous ne pouvez pas exposer, c'est une galerie professionnelle. » Une des phrases qu'on a entendue c'est que s'il y a des étudiants qui exposent là, ça va baisser le niveau de professionnalisme. Faisons au plus court : parce qu'on n'est pas professionnels, si on expose à cette galerie, ça va baisser la cote des professeurs.

Face à la grande réserve de certains professeurs à initier les étudiants au marché de l'art et à partager leur terrain, leur expertise et leurs connaissances, les étudiants s'interrogent. Certains croient que les professeurs ont peine à se mettre dans la peau d'une personne qui se demande comment gagner sa vie en étant artiste parce qu'ils sont trop loin de cette réalité-là.

— On n'a pas affaire à des artistes qui vivent de leur art. On a affaire à des enseignants qui gagnent 80 000 \$ par année et qui sont très très confortables. S'il y en a qui exposent, ils n'ont pas le même souci que nous de devoir mettre leurs œuvres en galerie.

En plus de cette possible insouciance, plusieurs étudiants vont jusqu'à se demander si des professeurs ne choisissent pas de les laisser délibérément dans l'ignorance afin d'éviter la compétition que les étudiants peuvent représenter dans la course aux subventions ou aux contrats. Si cette perception n'est pas partagée par tous les participants, elle s'exprime néanmoins à plusieurs reprises.

— Ils veulent peut-être qu'on ne sache pas monter un dossier. On nomme un peu les démarches à faire, mais on ne les voit pas en profondeur. On est concurrents. On pourrait leur piquer leur marché à eux. Parce qu'ils exposent aussi. Ils essaient de vendre leur art.

### **6.3 L'art véritable et l'art suspect**

Du point de vue des participants, en refusant ou en omettant de parler du marché de l'art et de son utilité, les professeurs transmettent un message qui signifie implicitement qu'un véritable artiste ne devrait pas se préoccuper de gagner sa vie. En blaguant, une participante a raconté être sans contredit une véritable artiste : « La preuve? Je ne vends à peu près rien et je suis pauvre. »

Derrière ce ton blagueur et ce cynisme, le dépit et l'inquiétude transparaissent puisqu'on risque de se sentir coincé dans une situation intenable et désespérante.

— C'est un peu comme si on devait être à un niveau plus élevé. On devrait faire de l'art pour faire de l'art, sans se soucier de ces considérations pratiques. Par pure passion, par don de soi. On n'est même pas supposé d'y penser à faire de l'argent. C'est un problème! La preuve? On n'en parle même pas. C'est un tabou.

Si on peut comprendre la préoccupation d'amener les étudiants à produire à partir d'eux-mêmes et non à partir des attentes ou des goûts du public acheteur, il faut aussi s'interroger sur l'impact de toutes ces contraintes sur la vision que développent les étudiants quant à leur avenir professionnel. Si plaire et vendre équivalent à dévaluer sa production, ne vaut-il pas mieux mettre de côté toute velléité de vivre de son art? Mais si nous ne vendons pas et si nos œuvres, si pures soient-elles, restent rangées dans le fond des ateliers, à quoi et à qui notre travail sert-il?

Oui, l'artiste qui a connu la réussite peut être parfois tenté de répéter une recette gagnante pour mieux vendre. Il peut souvent risquer de mettre au second plan sa propre recherche créatrice ou ce qu'il a à exprimer, s'il sait que l'œuvre qui en résultera sera moins vendable. Cela ne veut pas dire pour autant que la réussite soit forcément synonyme de prostitution. Dans le discours ambiant, partiellement intériorisé par les étudiants, l'artiste qui vend ses œuvres ou qui produit quelque chose qui plaît devient rapidement suspect. Il pourra être soupçonné de verser un peu trop dans le commercial ou dans l'art en série. Dans les coulisses de son succès, on pourra se demander ce que ce dernier a dû faire pour vendre ou dans quelle «gamique» a-t-il dû tremper. Avec une certaine condescendance on pourra aussi juger celui ou celle qui se prétend artiste alors qu'il ne fait que de l'artisanat. Dans un tel contexte, on comprend que des étudiants se défendent bien de vouloir plaire ou qu'ils s'en accusent.

— J'ai comme un petit faible à plaire aux autres. J'ai quasiment ce besoin-là. Ça ne paraît pas. C'est quelque chose que je camoufle super bien.

— C'est comme si ce qu'on avait vendu, étant donné qu'on l'a vendu, c'est moins valable que le reste. On dirait que c'est moins valable parce qu'il y a eu un preneur.

Cette association tronquée entre ce qui se vend ou ce qui plaît et l'art commercial, de second niveau, conduit plusieurs étudiants à opérer un clivage dans leur production et sans doute aussi dans leur élan. D'un côté, il y a ce qu'on peut amener à l'École, ce qu'on pourrait mettre dans un CV d'artiste et ce qui relève d'un processus de création prétendument non perverti par le goût du succès. De l'autre côté, il y a ce qu'on fait pour soi et qu'on n'amène surtout pas à l'École, ce qu'on fait pour maîtriser une technique ou ce qu'on fait pour vivre. Plusieurs témoignages révèlent ce clivage. Parmi ceux-ci, on peut reconnaître la stratégie des personnes qui préservent ce qu'elles aiment faire du regard ou de l'influence de l'École.

— Au début, je faisais du dessin et de la peinture. Je me suis tellement fait rabattre souvent que je me suis mis à faire juste du moulage, parce que le moulage, ça ne m’implique pas personnellement, parce que c’est très technique. Et j’ai continué à faire mes trucs chez moi.

— J’ai entendu une personne qui faisait de l’aquarelle, puis qui disait, je ne mets pas cela dans mon CV d’artiste. Je n’en parle à personne. Ici, c’est zéro. Pourtant, c’est de l’art comme autre chose.

Une autre stratégie décelée consiste à ne surtout pas inclure certaines de ses œuvres dans sa production artistique. Ce qui inquiète ici, ce n’est pas tant la conscience de la différence entre les diverses formes de production auxquelles les étudiants s’adonnent, ni même leur capacité de discerner ce qui est attendu selon les milieux auxquels ils s’adressent, mais bien la dévalorisation implicite de certaines de leurs activités. Les étudiants regrettent l’opposition et la hiérarchisation entre l’art actuel d’une part et en haut, et différentes autres formes d’art mineur : l’art populaire, l’art utile ou l’art qui se vend. Ne sachant plus toujours ce qu’est l’art et ce qu’il n’est pas, ceux-ci participent pourtant à cette opposition et à cette hiérarchisation.

— Il faut que tu choisisses dans quel monde tu veux être. Est-ce que, toi, tu veux être dans l’art populaire, l’artisanat, ou tu veux être dans l’art contemporain, quelque chose qui a une réflexion plus profonde.

— Il y a une production pour manger et une production pour s’épanouir. Mais quand c’est plus vendable, ce n’est pas réellement toi. Tu sais que ça va plaire, mais ce n’est pas toi. Ce sont vraiment deux choses totalement différentes, c’est séparé.

— Moi j’en ai fait des contrats. S’ils me sortent l’argent, je vais faire tout ce que vous voulez. C’était purement décoratif. J’ai du plaisir à faire ça, sauf que je n’endosserai pas ça dans ma production artistique. Ça ne me dérange pas de le faire, si ça me permet de gagner de l’argent, mais jamais je vais venir ici et montrer ça.

#### **6.4 L’avenir, une bombe à retardement : des stratégies pour tromper l’inquiétude**

On l’a déjà dit, les étudiants en arts savent bien que leur formation n’ouvre pas automatiquement la porte d’un travail dans leur domaine. Ils savent que la reconnaissance qui pourrait leur permettre de vivre sera liée à la valeur artistique de leurs œuvres, mais qu’elle sera aussi tributaire de leurs relations, d’une part de chance, de leur capacité à se faire des réseaux, de leur sens des affaires, d’événements ponctuels pouvant favoriser une meilleure réceptivité du public ou d’un éventuel jury de sélection, etc. S’ils se sont engagés dans la formation en connaissance de cause, leur grande lucidité ne diminue en rien leur inquiétude.

Cette inquiétude, on l’a vu, est exacerbée par les doutes de leur entourage à propos de leur avenir ainsi que par les tabous qui bloquent la communication sur ces sujets dans la formation.

Plutôt que de mener à l'échange, à la solidarité et à la recherche collective de solutions, le silence à ce propos devient un poids, une souffrance que l'on porte seul et qui, avec le temps, peut devenir de plus en plus oppressante.

À l'analyse des témoignages, nous avons pu déceler quelques stratégies de défense utilisées par les étudiants pour contrer cette panique devant le vide appréhendé. Une première stratégie, partagée par plusieurs personnes, consiste à s'efforcer de ne pas y penser, à se concentrer sur sa création et à rester au présent.

— Au début, tu ne penses pas que tu vas finir un jour. Ça fait que là, tu produis, tu produis et tu as tout le temps le cerveau qui marche. Moi, la première année, je ne pensais à rien : «Je m'en fiche, je vais continuer mes cours.»

— Quand on arrive, on évite le plus possible de se demander : «J'aime ça, mais je vais faire quoi, là ?» On essaie d'oublier la question et quand ça marche, tout devient correct! Il y a des grandes semaines, tu n'y penseras même pas du tout. Parce que quand tu y penses, tu as envie de paniquer. Hou! Que tu files mal!

— Par rapport au futur, j'ai peur d'y penser. Quand tu y penses ça... J'ai l'impression que c'est une bombe qui va m'exploser un moment donné. Je vois la fin du «bacc» s'en venir et tout le monde de mon année se demande: «Qu'est-ce qu'on fait après?»

Les questions troublantes de l'avenir rattrapent toutefois les étudiants et les lâchent de moins en moins facilement à mesure qu'ils avancent dans leur formation. Plusieurs hésitent quand à la direction qu'ils vont prendre après leur baccalauréat et sur la façon dont ils pourront utiliser leur bagage. On prend conscience que la formation en arts peut mener à n'importe quoi d'autre qu'à l'art. À ce propos les personnes qui doivent rembourser leurs dettes étudiantes ressentent une anxiété nettement plus vive. Pour elles, la fin des études est appréhendée avec terreur.

— Mais, là, quand tu finis, tu te dis : «Ouais, c'est bien beau, mais j'ai pas grand matériel et j'ai pas grand bagage.» C'est vraiment depuis cet été que je n'arrête pas d'y penser : «Qu'est-ce que je fais?»

— Enlève-moi mes dettes d'études et je ne serais pas stressée du tout. Mais je sais qu'à partir du moment où l'école est terminée, j'ai 20 000 \$ de dettes à rembourser. Ce que je vais devoir payer mensuellement, c'est plus que le petit loyer que je paie actuellement. Je vais être combien d'années encore à vivre dans ce trou-là. Je ne peux me ramasser avec le salaire minimum, parce que je ne pourrai pas vivre : je ne pourrai pas payer le strict minimum : mes dettes, l'appartement et la bouffe. C'est ça ma peur. Je sais que je suis à ma place en arts mais, là, j'ai peur. Je ne veux pas retourner vivre chez mes parents et aller travailler au «Mac Do».

La stratégie consiste alors à résister le plus possible à l'envie de s'inscrire à la maîtrise pour retarder le moment fatidique du remboursement. Dans cette dynamique, la maîtrise devient un



dernier recours, un coussin de sécurité relative, un bouée à laquelle on peut éventuellement se raccrocher quand on ne trouve pas vraiment le moyen de vivre décemment autrement.

— Pourquoi pensez-vous qu'il y a tant de personnes qui continuent à la maîtrise? Il y en a qui essaient de se trouver de l'emploi mais qui ne trouvent pas. Hier, j'ai vu un étudiant qui a fini il y a un an et qui revenait pour s'inscrire à la maîtrise. Il était vraiment en petits morceaux. On s'en va là nous autres aussi. Ce gars-là, il était engagé et ses affaires allaient bien. En voyant à quel point il était démuné, j'avais envie de le prendre dans mes bras et de le consoler. C'était terrible. J'espère que cela ne sera pas moi, l'année prochaine, qui va être obligée de m'inscrire à la maîtrise!

— Ma stratégie est de me garder en réserve une maîtrise plutôt que de continuer pour ne pas avoir peur en me refermant les yeux pendant trois autres années. Je vais aller tâter le marché du travail. Si je me plante et si je suis vraiment dans la dèche, je me trouverai bien un projet pour rentrer à la maîtrise et pour faire «Ouf!» pendant deux ans.

Pour plusieurs étudiants, le fait de devoir être à la fois un artiste et son propre imprésario vient ajouter à l'inquiétude et au sentiment d'impuissance face au futur. Les habiletés à mettre en marché sa production et faire de la «business» peuvent bloquer plusieurs personnes.

— Il y a du monde ici qui sont super sensibles et qui sont super bons. Ils font des choses vraiment excentriques, qui touchent beaucoup de monde à l'école. Sauf que tu vois que ces personnes-là, elles sont gênées. Elles ne sont pas faites pour faire des relations publiques.

— Moi, la situation que je trouve difficile, c'est l'obligation que tu as de te former en «business» tout autant que de devenir sensible face aux arts. C'est quelque chose parce que je sais que c'est une «business» les arts. Je me demande souvent : «Est-ce que je suis faite pour ça?»

— On n'essaie pas de vendre parce qu'on est encore à l'université et ne sait pas comment faire. Moi, c'est la chose qui me fout la trouille, je n'ai jamais vendu quoi que ce soit. Je n'ai rien vendu de ma vie. Ça me donne la trouille.

Une autre stratégie pour contrer l'angoisse consiste à se dire qu'on n'a pas tout le contrôle de toute façon et qu'en l'occurrence, il vaut sans doute mieux ne pas forcer les choses. Cette position n'est pas toujours simple à tenir puisqu'on sait que l'avenir dépend aussi de sa capacité à se faire des relations et à faire partie de réseaux d'artistes. Alors qu'on entend partout que la carrière artistique est une question «de cliques et de gamiques», on espère ne pas avoir à entrer dans ce monde qu'on associe «à une jungle dans laquelle il faut sauter et savoir se défendre». On voudrait bien avoir un peu de répit et pouvoir s'en remettre à sa bonne étoile. L'équilibre entre la naïveté et l'opportunisme est parfois difficile à trouver.

— Moi, je fais mon chemin toute seule. Si je veux faire une «expo», je la monte puis je me trouve une place où la présenter et ça finit là. Je ne m'en fais pas du tout avec ces cliques-là. De toute façon, est-ce que je suis ici pour le succès?

— Tu espères que ces contacts-là, un moment donné, vont te servir. Moi, je me fie beaucoup là-dessus. J’espère que ça va se développer de soi-même à quelque part.

— J’essaie d’avoir confiance dans l’avenir. J’espère que j’ai une bonne étoile. C’est comme quelque chose qui arrive selon moi. On ne peut pas vraiment décider. Tu peux contrôler un peu, mais pas vraiment décider que ce but sera atteint dans ta vie.

Une dernière stratégie décelée peut consister à s’inventer un avenir d’artiste en y mettant ses couleurs préférées. Certains se préparent à voyager, d’autres décuplent leur énergie en combinant plusieurs activités professionnelles. Pour éviter de penser au pire, c’est-à-dire à la nécessité de gagner péniblement sa vie sans avoir d’énergie ou de temps en réserve pour poursuivre sa démarche artistique, on se raconte des histoires qui oscillent entre le rêve et la réalité. Dans l’imaginaire, les carrières internationales se dessinent assez bien malgré quelques zones d’ombres. Dans l’imaginaire, on ne pense pas que sa production artistique puisse rester inconnue et la combinaison de conciliation de divers projets personnels et professionnels ne compromet pas le projet artistique.

— Il n’y a pas de marché de l’art au Québec. Si tu veux faire de l’art au Québec, c’est, minimum, Toronto. Après ça, tu t’en vas soit à New York, soit en France, en Europe... Mais une chose est sûre, c’est : «Tu ne restes pas ici!» À moins que tu sois «prof» en même temps. Il y a toujours la possibilité d’être «prof», comme ici. Tu es «prof» et en même temps, tu as une production.

— Rien ne nous empêche de temps en temps d’avoir une certaine production qui est plus vendable, qui est plus commerciale. Tu t’embarques, ça peut prendre quelques jours, tu fais quelques toiles et quelques travaux et tu risques de les vendre assez rapidement.

— Je ne m’en irai pas à Tombouctou demain matin pour dix ans! Si je pense à ma carrière, ça ne me dérange pas de voyager, de me promener ici et là. Mais, si on veut fonder une famille et si je veux continuer à avoir quelqu’un dans ma vie, ce n’est pas évident si tu voyages tout le temps, partout.

## **Conclusion**

Comme cela a été mentionné dans la méthodologie de cette enquête, la psychodynamique du travail s’intéresse aux rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. Cela signifie que les témoignages rapportés ne rendent pas compte d’une réalité objective ou d’une vérité indiscutable, mais bien d’une réalité intersubjective vécue, discutée et partagée par les sujets

de la recherche. Dans la présente enquête, nous avons observé une grande convergence des propos, et ce, même si les sujets de la recherche ne se fréquentaient pas avant de participer aux entrevues de groupe. Selon les principes de la recherche qualitative, cette forte convergence des témoignages constitue un indice important de validité des résultats. C'est un indice qui permet de croire que les témoignages transcendent les perceptions subjectives et les expériences isolées. Si on peut discuter de l'analyse que les personnes participantes font de leur réalité, les expériences qu'elles ont accepté de livrer ne peuvent pas être mises en cause de l'extérieur. Elles méritent d'être entendues et les questions qu'elles soulèvent méritent d'être adressées à une population élargie. En ce sens, le présent rapport est une invitation à un échange qui doit se poursuivre pour donner tous ses fruits.

L'enquête menée a révélé des sentiments de confusion, de déception, d'isolement et d'inquiétude. Elle a ainsi mis en lumière un ensemble de facteurs combinés qui risquent de rendre l'équilibre des étudiants extrêmement précaire. On pourrait rétorquer que le déséquilibre recherché par une formation universitaire est un élément constitutif de toute formation qui se respecte. Il permet en effet aux étudiants de mettre en question leurs manières de faire et de penser, puis de trouver un nouvel équilibre caractérisé par l'ouverture et la souplesse. Si cette argumentation est fondée, l'expérience relatée par les étudiants en arts se rapproche davantage d'une rupture non planifiée, d'une rupture qui se produit sur plusieurs plans à la fois en augmentant ainsi leur risque de perdre les balises dont ils ont besoin pour s'orienter et donner un sens à leur démarche. En ce sens, il s'agit d'une expérience se rapprochant davantage d'une souffrance qui isole et fragilise que d'un déséquilibre formateur.

Sur le plan de la relation maître-élève, les participants déplorent le fait qu'ils se sentent laissés à eux-mêmes, abandonnés par certains professeurs qui paraîtraient peu intéressés à eux. Alors que les relations qualifiées d'égalitaires avec certains professeurs du cégep amenaient les étudiants à se considérer comme des artistes en formation, le fait que des professeurs de l'université ne semblent voir en eux que des étudiants et non plus des artistes les amènent à se sentir rabaissés.

Sur le plan des relations entre étudiants, l'arrivée à l'université se caractérise par une diminution de l'importance accordée à son appartenance à des groupes primaires et par la nécessité de s'insérer dans des groupes secondaires. Les groupes primaires se définissent par des relations simples et spontanées, quoique pas nécessairement faciles, avec sa famille, des amis de longue date ou d'autres personnes avec lesquelles on a des contacts très réguliers et personnels. Les groupes secondaires abritent davantage des relations impersonnelles et limitées, de prime abord, à leur caractère fonctionnel. Tout nouvel arrivant à l'université est donc confronté à la nécessité de

s'intégrer dans son nouveau milieu et la formation en arts plastiques ne fait pas exception. Les témoignages recueillis nous amènent toutefois à croire que cette transition peut être plus longue et difficile à vivre pour plusieurs étudiants de ce programme. En ce sens, elle correspond à une rupture supplémentaire pour eux.

Une autre rupture significative vécue par les étudiants rencontrés se situerait sur le plan de leur pratique artistique. Alors que la formation artistique collégiale semblait amener les étudiants à progresser par rapport à eux-mêmes en leur donnant un encadrement personnalisé, la formation universitaire déstabilise : les normes du progrès sont maintenant perçues comme étant floues, cachées, changeantes ou inexistantes. Tandis que le cégep permettait aux étudiants de développer leurs compétences, de découvrir leurs préférences pour certains médiums et d'accroître leur maîtrise de nouveaux moyens d'expression, le passage à l'université ébranle toutes leurs certitudes et leur assurance. La prescription de l'ouverture à de nouvelles façons de voir et de créer, plutôt que de favoriser l'apprentissage, semble plus souvent se traduire chez les étudiants par une véritable dépossession de leurs moyens. En les incitant, vaille que vaille, à travailler avec d'autres matériaux, d'autres techniques, d'autres formats, d'autres couleurs, on les amènerait souvent à se sentir malhabiles ou débutants. C'est un peu comme si, pour s'ouvrir à la nouveauté, il fallait renier ses élans ou renoncer à ses formes préférées d'expression. On peut comprendre l'intention pédagogique, mais ses effets semblent parfois contre-productifs.

L'idée de déséquilibre se retrouve aussi lorsque les étudiants échangent sur leur vision de l'art et de l'avenir. Avant l'arrivée à l'université, plusieurs étudiants créaient avec une certaine insouciance. À mesure que la fin des études approche, ils éprouvent le besoin de s'assurer qu'ils auront une place dans la communauté artistique et dans la société en général. Avant l'université, l'avenir professionnel est encore loin. Mais, plus tard, quand les soucis financiers et les responsabilités se rapprochent, chacun sent qu'il porte seul les inquiétudes qui s'y associent. Plus on avance, plus ces préoccupations s'imposent. Quand on ne peut plus ne pas y penser, le besoin d'en parler et d'ancrer son travail dans la vie réelle s'impose avec urgence.

Les témoignages recueillis dans cette enquête parlent d'un malaise troublant qui dépasse les histoires singulières ou les situations ponctuelles. Même s'ils sont parfois exprimés brutalement, il ne faudrait pas les associer à une attaque gratuite et sans fondement. Il faut y voir un signal d'alarme et de détresse, mais aussi un désir de mettre au jour des espoirs et des déceptions qui méritent d'être pris au sérieux. Plusieurs perceptions et certaines réalités pourraient sans doute être transformées si le dialogue souhaité avec les différentes personnes concernées pouvait s'ouvrir. C'est dans cette perspective que ce rapport est soumis à tous ceux qui pourront trouver le courage de s'y exposer. Il s'adresse aussi à tous ceux qui pourraient vouloir faire écho à cette étudiante qui

se demandait pourquoi les gens en arts n'utiliseraient-ils pas leur potentiel créateur ailleurs que dans la production artistique proprement dite pour l'étendre à la transformation même de leur formation et de leur milieu social.

## **Bibliographie**

- Dejours C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (dir.) *Paroles au travail* (p. 181-221). Paris: L'Harmattan.
- Dejour, C., Dessors, D. et Molinier P. (1994) Comprendre la résistance au changement. Institut national de recherche et de sécurité. France : Ministère du travail. *Documents pour le médecin du travail*, 58, 112-117.
- Dejours C. (1993a). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours C. (1992). Pathologie de la communication. *Raisons pratiques*, Cahier 32, 3.
- Dejours C. (1993b). *Travail : Usure mentale, de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, 2e édition. Paris : Bayard Éditions.
- Dejours C. (dir.) (1988a). *Plaisir et souffrance dans le travail*, tomes I et II. Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Dejours C. (1988b). La méthodologie en psychopathologie du travail. In Dejours, C. (dir.) *Plaisir et souffrance dans le travail*, tome I (p. 99-113). Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Leclerc C. et Maranda, M.-F. (1998). *Enquête de psychodynamique du travail sur la formation universitaire dans un contexte de crise de l'emploi*. Programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. En partenariat avec le Service d'orientation et de counseling et avec la Clinique de counseling et orientation de l'Université Laval. 410-98-0661.
- Université Laval (1997). *École des arts visuels. Rapport du comité d'évaluation*. Septembre