

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

LES ATTITUDES PROPICES À LA TRANSFÉRABILITÉ  
DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION COMME MODE DE CONNAISSANCE  
AUX DISCIPLINES DU CURRICULUM SCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ART

CONCENTRATION ENSEIGNEMENT ET TRANSMISSION

PAR

DIANE SAVARD

AVRIL 2008



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Ce travail de recherche a été réalisé  
à l'Université du Québec à Chicoutimi  
dans le cadre du programme  
de la Maîtrise en art

CONCENTRATION : ENSEIGNEMENT ET TRANSMISSION

Pour l'obtention du grade : Maître ès arts M.A.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire explore les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création (Gosselin, 2003) comme mode de connaissance, aux disciplines du curriculum scolaire. Il s'agit d'une recherche appliquée. Elle est arrimée à la réalité du milieu scolaire actuel. Le programme de formation du ministère de l'éducation du Québec (2003) a choisi ce modèle théorique, qui structure puis explicite les compétences à développer dans les quatre disciplines du domaine des arts.

Cette recherche a des visées pratiques. Elle veut insister sur la mise en œuvre d'un mode de connaissance développé par les artistes depuis toujours et qui a fait l'objet des travaux de nombreux chercheurs. Présenter le modèle choisi, constater la justesse du propos quant à l'éducation à la création et l'expérimenter pour laisser apparaître quelles seraient les attitudes permettant de l'intégrer comme mode de connaissance aux divers domaines de formation, voilà le but, la nature et l'envergure de cette recherche.

Il est question principalement de la création sous l'angle d'un processus et d'une démarche. La dynamique de création décrit avec précision les caractéristiques de ce véritable mode de connaissance. Les autres sujets traités découlent de cette approche. De plus, pour assurer la transférabilité du phénomène à l'étude aux disciplines du curriculum, il est nécessaire de considérer les conditions de travail des enseignants et la réalité du milieu scolaire.

Une expérience de plusieurs années en enseignement des arts et une réflexion approfondie du programme de formation, en regard des méthodes d'apprentissage proposées dans les différents domaines de connaissance, fournissent le cadre des hypothèses de travail. Le choix de la phénoménologie comme méthodologie de recherche a permis de rester près de la réalité du phénomène à l'étude. Les actions faites pour cueillir les données, se déroulent en trois temps : des entretiens individuels traitant des expériences de création d'un groupe d'enseignants, une expérimentation artistique commune aux participants et une intégration de la dynamique de création dans leurs cours réguliers, indépendamment de la discipline enseignée.

Les principaux résultats portent sur les attitudes propices au transfert du phénomène étudié chez les principaux intervenants : soit le chercheur, les enseignants, les dirigeants scolaires et les élèves. Les conclusions pourront déboucher sur un plan de formation continue et un accompagnement des enseignants.

Mots clefs : création, processus, connaissance, dynamique.

## *REMERCIEMENTS*

La contribution de la direction à la recherche est essentielle. J'ai bénéficié de la riche expertise de madame Diane Laurier, Ph.D., professeur au département des arts et lettres de l'UQAC. La qualité de son accompagnement m'a permis de vivre cette recherche comme une aventure créatrice rigoureuse. J'ai grandement apprécié son écoute attentive, ses conseils judicieux et le respect apporté à ma démarche personnelle tout au long de mon processus de recherche.

Je tiens à remercier les enseignants de l'école La Carrière qui ont participé à cette recherche. Leur engagement personnel m'a permis d'ancrer celle-ci dans la réalité du monde scolaire. Leur généreuse participation a établi des liens de qualité entre nous et rendu les données recueillies significantes.

Le projet n'aurait pu voir le jour sans l'appui de monsieur Hervey Beaulieu, directeur de l'école La Carrière et de monsieur Serge Tremblay, enseignant en arts et responsable de la «vocation» artistique de cette école primaire. Leur collaboration a facilité mon passage dans leur école. Merci à la direction de l'école et à l'UQAC pour leur soutien financier.

Je remercie les membres du jury pour leurs commentaires constructifs et leur encouragement. Il s'agit d'un rôle qui demande à mon avis de la disponibilité, une attention rigoureuse et beaucoup de générosité. Le jury était composé de Diane Laurier, Ph.D., directrice de la recherche, de Pauline Tremblay, conseillère pédagogique en arts à la Commission scolaire de La Jonquière et d'Élisabeth Kaine, Ph.D., professeur au département des arts et lettres de l'UQAC.

Un merci particulier à Robert Maltais. Son expérience d'auteur et son amitié m'ont soutenue aux moments difficiles de la rédaction de cette recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES .....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE, ANCRAGES PERSONNELS ET THÉORIQUES :	
MON TRAJET VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE DU PROCESSUS	
CRÉATEUR.....	5
1.1 L'OUVERTURE AUX PERCEPTIONS .....	5
1.2 LE REGARD SUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE.....	7
1.2.1 Les intérêts personnels .....	7
1.2.2 Les essais de changement en éducation .....	8
1.2.3 Le nouveau programme.....	9
1.3 L'ANCRAGE DES MOTS CLEFS .....	11
1.3.1 La création.....	12
1.3.2 Le processus .....	13
1.3.3 La connaissance .....	14
1.3.4 La dynamique.....	16
1.4 LA DYNAMIQUE DE CRÉATION.....	17
1.4.1 La phase d'ouverture.....	18
1.4.2 La phase d'action productive .....	19
1.4.3 La phase de séparation .....	20
1.5 LES INTERROGATIONS .....	22
1.5.1 Les autres démarches cognitives.....	22
1.5.2 La question principale.....	26

CHAPITRE 2	MÉTHODE DE RECHERCHE : CHOIX DE L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE .....	31
2.1	LA CONCORDANCE ENTRE L'OBJET DE RECHERCHE ET L'APPROCHE CHOISIE.....	31
2.1.1	Les concepts de base de la phénoménologie.....	31
2.1.2	Les liens avec l'objet de la recherche.....	33
2.2	LES MOYENS CHOISIS.....	35
2.2.1	Les entretiens semi-dirigés ou semi-structurés .....	35
2.2.2	L'observation .....	36
2.2.3	Les retours réflexifs.....	38
2.2.4	La technique de la visualisation .....	38
2.3	LA DÉMARCHE DE LA RECHERCHE .....	39
2.3.1	La description des étapes de la recherche .....	40
2.3.2	Les conditions de mise en œuvre et les ajustements nécessaires .....	42
2.4	LES ÉLÉMENTS PARTICULIERS À CETTE RECHERCHE .....	45
2.4.1	La recension des écrits : la revue sélectionnée de la littérature.....	45
2.4.2	La façon de faire la collecte des données et leur analyse.....	46
2.4.3	L'expérience personnelle : changement significatif dans le processus de recherche .....	49
CHAPITRE 3	COMPTE-RENDU DES RENCONTRES ET ANALYSE DES DONNÉES : UN PORTRAIT RÉALISTE DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE .....	52
3.1	LA MISE EN CONTEXTE.....	52
3.1.2	L'expérimentation du groupe d'enseignants .....	53
3.1.3	Les projets avec les groupes d'élèves .....	68
3.2	LE SENS APPROFONDI DES THÈMES REGROUPÉS ET HIÉRARCHISÉS .....	86
3.2.1	Présentation des thèmes et des sous thèmes.....	87
3.2.2	Définitions et propriétés des thèmes centraux.....	93
3.3	LA SYNTHÈSE DES THÈMES REGROUPÉS ET HIÉRARCHISÉS .....	98
3.3.1	La signification émergente.....	98
3.3.2	La synthèse issue de l'arbre thématique.....	99

3.3.3	Les liens avec la structure du processus et de la dynamique de création .....	105
CHAPITRE 4 LE RÉCIT DE L'EXPÉRIMENTATION DU PHÉNOMÈNE		
	À L'ÉTUDE : LA VISION SENSIBLE DU CHERCHEUR .....	111
4.1	LES APPROCHES DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE .....	111
4.1.2	La compréhension du phénomène .....	115
4.1.3	Les contraintes reliées à son application .....	118
4.2	LES COULEURS PARTICULIÈRES DES DONNÉES RECUEILLIES .....	121
4.2.1	Les paradoxes irrésolus .....	122
4.2.2	Les préjugés tenaces .....	124
4.2.3	La visibilité du phénomène à l'étude .....	128
4.3	L'EXAMEN RÉTROSPECTIF DE L'EXPÉRIMENTATION .....	130
4.3.1	La prise de conscience du malaise : l'éclairage obligé .....	131
4.3.2	La question de départ: les réponses a posteriori .....	134
4.3.3	La poursuite de l'avancée : les recommandations .....	136
CONCLUSION .....		141
ÉPILOGUE .....		144
BIBLIOGRAPHIE .....		146
ANNEXE A	GUIDE D'ENTRETIEN .....	149
A.1	Table des matières .....	i
A.2	Introduction .....	1
A.3	Le type d'entretien .....	2
A.4	Les questions lors du premier entretien .....	3
A.4	Les questions lors du deuxième entretien .....	5
ANNEXE B	LA PROPOSITION DE CRÉATION .....	8
ANNEXE C	RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIMENTATION .....	11



## *LISTE DES TABLEAUX*

Tableau 1 :	.....	109
Tableau 2 :	.....	140

## *LISTE DES FIGURES*

Figure 1 : Réalisation de Tommy. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	56
Figure 2 : Réalisation de Jean. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	57
Figure 3 : Réalisation de Ginette. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	58
Figure 42 : Réalisation de Jérémie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	59
Figure 5 : Réalisation de Marie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	60
Figure 6 : Réalisation de Sophie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	61
Figure 7 : Réalisation de Rosie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.....	62
Figure 8 : Réalisation de Tommy, Jean et Jérémie. Dimension 65 cm x 50 cm. Techniques mixtes. ....	64
Figure 9 : Réalisation de Marie et Ginette. Dimension 65 cm x 50 cm. Techniques mixtes. ....	65
Figure 10 : Réalisation de Rosie et Sophie. Dimension 65 cm x 50 cm. Techniques mixtes. ....	66
Figure 11 : Réalisation élèves-groupe de Rosie. Dimension inconnue. Techniques de maquette : boîte de carton et objets récupérés .....	71
Figure 12 : Réalisation élèves-groupe de Rosie. Dimension inconnue. Techniques de maquette : boîte de carton et objets récupérés .....	72
Figure 13 : Réalisation élèves-groupe de Rosie. Dimension inconnue. Techniques de maquette : boîte de carton et objets récupérés .....	73
Figure 14 : Réalisation élèves-groupe de Jean. Pyramide.....	75
Figure 15 : Réalisation élèves-groupe de Jean. Pyramide.....	76
Figure 16 : Réalisation élèves-groupe de Jean. Pyramide.....	77

Figure 17 : Réalisation élèves-groupe de Jérémie. Dimension 21,5 cm x 28 cm Technique : dessin crayon de plomb et couleurs. ....	79
Figure 18 : Réalisation élèves-groupe de Jérémie. Dimension 21,5 cm x 28 cm Technique : dessin crayon de plomb et couleurs. ....	80
Figure 19 : Réalisation élèves-groupe de Jérémie. Dimension 21,5 cm x 28 cm.....	81
Figure 20 : Réalisation élèves-groupe de Sophie. Dimension 21,5 cm x 28 cm Technique : dessin crayon de plomb.....	83
Figure 21 : Réalisation élèves-groupe de Sophie. Dimension 21,5 cm x 28 cm Technique : dessin crayon de plomb.....	84
Figure 22 : Réalisation élèves-groupe de Sophie. Dimension 21,5 cm x 28 cm.....	85

## *INTRODUCTION*

Ce mémoire porte sur les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance, aux disciplines du curriculum scolaire. La question s'est posée à la suite du renouveau pédagogique instauré depuis quelques années dans le monde de l'éducation. Plusieurs milieux scolaires ont déjà franchi différentes étapes qui favorisent une implantation progressive. Les changements souhaités prennent forme même s'il existe de fortes résistances qui ralentissent les multiples transformations préconisées par ce renouveau. Les visées de ce programme de formation rendent nécessaire, à mon avis, une réflexion nouvelle sur les processus d'apprentissage.

L'éducation à la création, présentée dans les disciplines du domaine des arts, trouve son fondement et les programmes leur structure, dans la dynamique de création, modèle développé par Pierre Gosselin. (1993) En ce sens, il est à propos que ce modèle soit l'élément principal du cadre théorique de cette recherche. Il sera présenté dès le premier chapitre afin d'assurer au point de départ la compréhension du phénomène étudié. Il s'agit d'une recherche appliquée qui s'intéresse particulièrement à la mise en œuvre de la transférabilité du phénomène.

Des caractéristiques du milieu éducatif ainsi que les conditions de travail des enseignants seront prises en compte quant à la faisabilité de ce transfert. Cet aspect de la recherche s'est imposé de lui-même, il l'a située dans un contexte respectueux de la réalité actuelle de l'enseignement. Comprendre la portée du phénomène à l'étude et en percevoir les effets positifs sur les apprentissages est une étape obligée au départ de cette recherche. Le problème à résoudre se situe au niveau des attitudes à développer afin de lui assurer une place prépondérante comme mode de connaissance.

Un premier objectif est d'assurer un contact significatif avec les enseignants d'une école sensibilisée à la création pour que la recherche soit bien arrimée à la réalité scolaire. Un second est d'avoir comme chercheur des attitudes propices à l'engagement des participants dans le processus. Un troisième objectif vise à expérimenter comment et dans quelles conditions peut s'effectuer le transfert de la dynamique de création aux autres disciplines du curriculum scolaire.

La phénoménologie apparaît comme tout indiquée pour répondre à la question et aux objectifs poursuivis par le phénomène à l'étude. Les caractéristiques et les fondements de l'approche choisie permettent d'en cerner les principaux aspects. La démarche adoptée respecte l'esprit de cette méthodologie et utilise les moyens reconnus en phénoménologie.

Les entrevues individuelles avec les participants sont l'occasion d'un retour sur la place de la création dans leur vie. L'expérimentation du phénomène actualise les étapes du processus de création et ses effets sur les attitudes et les perceptions des participants. L'intégration de la dynamique de création à l'enseignement des autres disciplines du curriculum permet d'observer les changements qu'elle apporte. Les données recueillies lors de ces différentes actions constituent le corpus qui est analysé par la suite.

Le premier chapitre présente donc les éléments de la problématique ainsi que les ancrages personnels et théoriques de la question de recherche. Le chapitre deux décrit la concordance entre l'objet de recherche et l'approche phénoménologique, les moyens utilisés, la démarche de la recherche ainsi que les éléments particuliers à celle-ci. Le compte-rendu des rencontres et l'analyse des données sont détaillés au troisième chapitre tandis qu'un récit de l'expérimentation, selon la vision sensible du chercheur, conduit aux recommandations permettant de poursuivre l'avancée.

Cette recherche s'achève sur un tableau résumant les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance privilégié. Celui-ci trace sommairement les grandes lignes d'une formation continue pour les enseignants concernés par l'éducation à la création.

## CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE, ANCRAGES PERSONNELS ET THÉORIQUES :  
MON TRAJET VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE DU PROCESSUS CRÉATEUR

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE, ANCRAGES PERSONNELS ET THÉORIQUES : MON TRAJET VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE DU PROCESSUS CRÉATEUR

Ce chapitre présente en premier lieu mes réflexions sur la création. Ensuite, je trace mon itinéraire d'enseignante en art et je précise ma position actuelle quant à l'éducation artistique. Ce sont là des préalables à ma décision d'entreprendre ce projet de recherche.

J'explique les concepts clefs à la base de ma réflexion afin de préciser la portée du sujet dont il est question. Je présente le processus de création complété par la vision élargie de la dynamique de création, telle que décrite par la thèse de Pierre Gosselin. (1993) Celle-ci donne une orientation précise à l'objet étudié dans ce travail de recherche. Finalement, j'examine d'autres démarches cognitives propres à certaines disciplines inscrites dans le nouveau programme de formation, afin d'établir le contexte de la question dont traite cette recherche.

#### 1.1 L'ouverture aux perceptions<sup>1</sup>

Le petit matin m'appelle de ses rayons encore ambrés, tamisés par les feuilles de mon érable. Je sors sentir les premiers effluves du jour naissant. Ce contact avec le réel éveille mes sens endormis. Jusque là, rien qui ne soit différent de tous les autres êtres vivants. Pourtant, les chants d'oiseaux m'entraînent en d'autres lieux, les senteurs attisent ma curiosité, les nuances de vert m'enveloppent de douceur, la fraîcheur humide hydrate ma peau et la rend vibrante. Les canaux de perception de mon corps sont maintenant ouverts. Je deviens disponible à toutes les images emmagasinées en moi, j'ai le goût de découvrir mille royaumes, je voudrais partager cette euphorie avec d'autres êtres humains. Heureux sommes - nous d'avoir la possibilité de vivre sous de multiples visages, cet état de grâce.

---

<sup>1</sup> Compte tenu de la nature du sujet de recherche, cette section débute par un propos intimiste en regard aux perceptions.



Les prémisses conduisant à un acte créateur ne se retrouveraient-elles pas dans cette ouverture des sens? L'appel discret ou pressant d'un contact avec les images intérieures ne vient-il pas me mettre en action? L'espoir de découvrir quelque chose de précieux et le besoin de communiquer cette découverte à d'autres ne pourraient-ils pas soutenir cette action? J'ai l'intuition que chaque être peut devenir conscient de la force en lui qui le pousse à créer et finalement constater qu'elle se renouvelle au quotidien.

Cependant, il est impossible d'oublier le lourd passé de l'humanité, celui que chacun porte en soi. Autant chaque jour peut me donner espoir et force, autant il peut me tourmenter par mes peurs et mes échecs. Si je remonte dans mes souvenirs, mes moments de création conservent un goût de satisfaction profonde. Même si le résultat n'avait rien de génial, il me reflétait, je me découvrais à travers lui. Créer m'offre souvent un refuge afin de contacter l'essentiel de moi-même, d'exprimer mes expériences soigneusement enfouies et de les projeter au dehors, transformées peut-être par un regard plus mûr.

Comment ne pas chercher à retrouver cet état de plénitude le plus souvent possible? Ces réflexions se présentent suite à mes expériences de création, celles vécues tout au long des années. La nécessité de conserver et de faire grandir ma capacité de créer demeure bien ancrées. Il s'agit là de réalités qui ont été et demeurent pour moi, incontournables. À mon avis les humains découvrent là leur essence, puis leurs couleurs individuelles.

J'enseigne depuis de nombreuses années et j'ai choisi d'enseigner en arts visuels afin de contribuer au développement du pouvoir de créer chez mes élèves. L'éducation à la création m'apparaît primordiale pour l'épanouissement d'un être complet. Voilà en résumé, ce qui me

motive à tenter de cerner les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création dans le contexte éducationnel.

## **1.2 Le regard sur l'éducation artistique**

Ce regard portera d'abord sur mes intérêts personnels face à la création. Je tiendrai compte ensuite des essais de changements qui se sont produits dans le monde de l'éducation au cours des années. Enfin, ma participation à l'analyse des nouveaux programmes, dont ceux du domaine des arts, permettra de mesurer la place réelle qu'ils occupent dans le curriculum scolaire.

### **1.2.1 Les intérêts personnels**

Le trajet que j'ai choisi comme enseignante et particulièrement comme spécialiste en arts visuels m'a gardée à l'affût des découvertes des chercheurs et des praticiens de l'art. Dès le début de ma carrière, mes efforts constants pour saisir les processus d'apprentissage laissaient présager que la création attirerait mon attention sous l'angle de la poïétique (Passeron, 1996). Je les comprends maintenant, comme un parcours obligé, celui qui mène à l'œuvre et qui lui donne tout son sens. Les réalisations des artistes renommés ont nourri et conservé mon besoin de créer.

Le questionnement de plusieurs artistes en art actuel, leurs discours, leurs installations éphémères, ont confirmé pour moi l'importance, de la démarche menant à l'œuvre plus encore que l'œuvre elle-même. Ceci est particulièrement vrai en éducation artistique. Pour moi, l'expression artistique a cessé d'être l'apanage de personnes élues, pour s'ouvrir à toutes celles qui sont intéressées à s'approprier les langages spécifiques à plusieurs formes d'art et à s'exprimer par ces derniers.

La lecture du *Corps de l'œuvre* et du *Moi - Peau* (Anzieu, 1981, 1985), m'a aidée à comprendre comment le processus de création pouvait se vivre de l'intérieur. Ce regard psychanalytique plein de nuances a ouvert un peu plus mon esprit à la place de choix qu'occupe le processus créateur pour développer la conscience de soi et il m'a fait voir comment l'histoire personnelle de l'artiste laissait des traces dans son œuvre.

Parallèlement à ces réflexions, j'étais préoccupée par les attitudes à développer et par les moyens concrets à mettre en œuvre pour favoriser le goût de la création chez mes élèves. J'ai consulté plusieurs ouvrages sur les techniques de créativité. Ces techniques sont utilisées depuis fort longtemps dans d'autres milieux. Celui de Michèle Lambert (1991), m'a aidée à actualiser mes croyances et j'ai pu répondre plus facilement aux besoins de mes jeunes élèves en démarche de création. J'ai utilisé ces techniques comme des outils supplémentaires pour les encourager à créer plutôt qu'à reproduire les images des autres.

### **1.2.2 Les essais de changement en éducation**

Bien sûr le rapport Rioux (1968) et les nouveaux programmes du ministère de l'éducation des années 80, ont fait avancer les conceptions de l'éducation artistique, sans à mon sens, vraiment changer les mentalités dans le réseau de l'éducation et dans la société en général. Les arts sont demeurés de petites matières, obligatoires oui, mais surtout d'agréables passe-temps pour détendre les élèves après les cours reconnus comme sérieux et nécessaires à leur réussite personnelle et sociale. Cette affirmation pourrait être appuyée par bon nombre d'enseignants.

Pourtant, plusieurs projets artistiques réalisés dans certaines écoles et à l'extérieur de celles-ci (Giroux St-Denis, 1986) démontraient clairement l'efficacité de ces formes d'expression pour un

développement complet des potentialités de l'enfant. L'ambivalence est demeurée malgré tout, dans le réseau de l'éducation. J'ai connu plusieurs praticiens pour qui il valait mieux miser sur les acquis et promouvoir les valeurs reconnues traditionnellement.

Il aura fallu un décrochage alarmant, une défection de nombreux jeunes de l'école publique pour qu'enfin l'attention des dirigeants se fixe sur ceux-ci. Les États généraux sur l'Éducation (1995-1996) ont mis en branle une série de consultations des différentes instances en éducation, où les jeunes ont eu vraiment droit de parole, eux les premiers concernés.

### **1.2.3 Le nouveau programme**

À la suite de ces États généraux, des appuis financiers importants sont venus confirmer une volonté politique d'instaurer des changements majeurs. Remonter le fil du temps permet de comprendre l'origine de ce vaste renouvellement de notre système d'éducation qui tente de s'implanter depuis plusieurs années. Conjointement à ce phénomène de décrochage, l'ouverture aux nombreux marchés internationaux, les communications de plus en plus rapides avec le monde, les résultats de recherches, par exemple, sur le fonctionnement du cerveau humain (Pinker, 2000) et plusieurs autres facteurs, ont enclenché un mouvement concerté partout sur la planète. Rendre l'école plus adaptée à la réalité actuelle et outiller davantage les jeunes face à leurs prochains défis, cela apparaît comme incontournable.

Les courants de pensée retenus par les concepteurs du nouveau programme de formation placent l'élève au centre de ses apprentissages : il doit construire activement ses connaissances, développer des compétences tant disciplinaires que transversales et devenir conscient de sa façon personnelle d'apprendre (Ministère de l'éducation du Québec, 2003a). La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité, le développement du pouvoir d'action sont les visées de

formation décrites dans ce document. Je crois qu'elles sont éloquentes quant au citoyen idéal que l'école veut former. Il est intéressant de noter la place donnée à la culture dans le premier chapitre du programme. Il présente les assises théoriques et les orientations générales de celui-ci.

Enfin, la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines. (Ministère de l'éducation du Québec, 2003, p. 7).

De spectateur quelquefois réceptif et souvent passif, l'élève devient l'acteur principal appelé à s'actualiser dans des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives. L'appropriation des rôles attribués à chacun représente d'énormes défis à relever autant pour l'enseignant que pour l'élève.

Certains enseignants en arts, à l'occasion de journées de formation sur le nouveau programme, reconnaissent dans les principales caractéristiques de celui-ci, leurs préoccupations et leurs actions pédagogiques habituelles. C'est une mise en mots de leur pratique quotidienne où déjà l'élève part de ses expériences, élabore son travail de création, pose un regard critique sur celui-ci et partage des opinions sur ses réalisations et celles des autres. Lors d'échanges avec quelques-uns d'entre eux, j'ai pu constater que le passage difficile du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, prôné par le programme de formation, (Ministère de l'éducation du Québec, 2003) semblait en bonne partie s'effectuer, entre autres par ceux qui connaissent et ont expérimenté le processus de création.

Le nouveau programme reconnaît le domaine des arts comme un domaine d'apprentissage au même titre que celui des langues ou celui de la mathématique, de la science et des technologies. Il s'agit là d'une réelle avancée permettant aux arts d'occuper la place qui leur revient dans le

curriculum scolaire et qui, semble-t-il, ouvre une porte à l'importance de l'éducation à la création pour les jeunes.

Il reste encore bien des failles à colmater, dont l'absence à peu près complète des spécialistes en arts au primaire et la responsabilité de l'éducation artistique laissée aux titulaires qui n'ont pas la plupart du temps la formation adéquate. De plus, suite aux besoins de milieux de plus en plus diversifiés, des adaptations devront être élaborées afin qu'une réelle éducation artistique puisse se concrétiser dans toutes les écoles québécoises. À mon avis, des ponts restent à construire pour assurer une place équitable à chaque domaine d'apprentissage dans le programme de formation et pour permettre des changements de mentalité.

Je suis portée à croire, suite à la vision transversale que j'ai développée de l'analyse de l'ensemble des programmes, lors de mon mandat de trois ans à la Commission des programmes d'étude, qu'une unification dans les démarches d'apprentissage des différents domaines de connaissance ou du moins, qu'une compréhension univoque de celles-ci, favoriseraient ces changements. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect que je juge primordial.

### **1.3 L'ancrage des mots clefs**

Quelques mots occupent un espace privilégié dans mon discours et bien sûr la création vient en tête de liste. Je m'intéresse à la création et particulièrement à l'entrée de l'individu dans un processus, un parcours obligé qui l'amène à créer. Comment la création peut-elle conduire à la connaissance? Il s'agit ici de décrire les étapes de ce processus. Qu'est-ce au juste que la connaissance? Et qu'ajoute le concept de dynamique à celui de processus? Je tenterai de définir

ces concepts de façon intuitive et j'utiliserai d'autres ressources pour en avoir une idée plus juste, avant de continuer l'exposé de la problématique de recherche.

### **1.3.1 La création**

Il suffit de penser au mot création pour que mille images se bousculent dans ma tête. Derrière celui-ci se cachent la nouveauté, le monde sensible et l'objet inédit. Pour moi la création est semblable à la boîte de Pandore, magique et angoissante en même temps. Elle permet l'apparition, la manifestation de parcelles d'êtres, habitants inconnus des replis de mon monde intérieur. La création c'est aussi le pouvoir d'arrêter le temps réel pour plonger dans une mer pleine de surprises. Ce qui rend la création passionnante pour moi, c'est cette oscillation entre le magnifique pouvoir qu'est l'aptitude à créer et l'inquiétante absence parfois du contrôle de la raison. Cette exploration du monde émotif m'apparaît nécessaire à la survenance des trésors enfouis.

Ce sont des intuitions, des images tirées d'une pratique de plusieurs années en création qui me permettent d'appuyer mes dires. Ce concept à plusieurs sens. Nombre de chercheurs ont permis d'en comprendre les divers aspects. La création selon Koesler est le résultat d'une interaction entre une pulsion, un élan et entre l'imagination et la raison. Elle se situe en continuité, d'une situation initiale à une situation finale (1965). Dans une perspective générale, on s'entend pour désigner la création comme l'action de créer ou l'acte de donner l'existence, de sortir quelque chose du néant, de mettre de l'ordre dans le chaos. Une autre définition de la création est également associée au produit même qu'elle génère (Lagounaris, 1986).

Anzieu (1981) en avait une vision plutôt élitiste en la voyant comme l'invention et la composition d'une œuvre d'art ou de science qui apporterait du nouveau et dont la valeur serait

reconnue tôt ou tard. Dans cette perspective, la faculté de créer est souvent l'apanage des êtres d'exception. Une autre façon de considérer la création offre à l'action éducative une possibilité de la développer. Cette conception est basée sur la croyance que chaque individu est virtuellement créateur (Robillard, 1998). Elle s'oriente alors vers l'actualisation du potentiel de chacun.

Il serait utile de développer les distinctions entre la création associée à ce qui relève de la poïétique (Passeron, 1996) ou de l'esthétique, autrement dit, l'art en train de se faire ou l'art qui se consomme. Le concept de la création a de multiples aspects. Cependant la présente recherche abordera surtout la création comme un processus permettant l'actualisation du potentiel de chacun.

### **1.3.2 Le processus**

Le concept de processus, quant à lui, peut se définir comme une suite d'opérations se succédant en fonction d'un but (Legendre, 1993). Les processus peuvent être de nature convergente quand la science est en cause et de nature divergente quand il est question des arts. Cette dichotomie entre ce qui converge c'est-à-dire ce qui est organisé, structuré, logique et ce qui diverge donc qui est anarchique, imprévisible, intuitif, m'agace toujours parce qu'elle ne tient pas compte de l'entière de l'être, du fait que les deux tendances habitent et agissent à l'intérieur d'un même individu.

Bien sûr, un processus se déploie à l'intérieur d'un temps donné et il assure un mouvement qui fait surgir l'espoir de réaliser un progrès, d'acquérir une connaissance, de créer un objet original, en somme d'atteindre un but.



À mon sens, entrer en processus demande un engagement personnel, exige une mise en marche volontaire. Pour y accéder, une impulsion intérieure et extérieure est nécessaire. Il intègre l'idée de progression, de marche en avant, de croissance et demandera des efforts constants dans l'atteinte du but poursuivi.

Le point de départ prendra graduellement de l'expansion, pour ensuite ouvrir une porte favorisant l'évolution d'une image, d'une idée, d'une émotion. L'expérience vécue pourra donner le goût de recommencer ou permettra de conserver pendant longtemps le souvenir d'un plaisir satisfaisant. Je garde en mémoire plusieurs de ces départs qui se sont avérés fructueux pour moi. Entrer en processus de création régulièrement amène peut-être à accepter d'évoluer?

### **1.3.3 La connaissance**

Les connaissances du monde renvoient, quand j'y pense, à l'image d'un puits sans fond. Elles s'accumulent ainsi depuis des siècles. Chaque humain a la possibilité d'en découvrir les richesses tout au long de sa vie. J'imagine comme des méandres sans fin qui conduisent à ces trésors de connaissances. Ils font peur à plus d'un par leur complexité. C'est peut-être la soif de chacun qui déterminera la somme de connaissances accumulées dans sa vie.

Legendre définit la connaissance, « (...) comme des faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (1993, p. 240). C'est aussi « (...) la totalité ou une partie des données acquises à une époque, par une société ou une personne » (Ibid p. 240). Dépendant du point de vue, elle peut se définir « (...) comme une collection d'informations interconnectées confirmées par l'expérience des experts dans un domaine d'activité » (1993, Pavel in Legendre p. 241).

Il me semble que la distinction entre la connaissance objective et la connaissance subjective vient questionner depuis toujours leur valeur respective. Pourtant la combinaison optimale de la connaissance pour l'action comprendrait ces deux types de connaissance (Leroux, 1988). La compréhension intellectuelle et l'expérience directe sont, selon cet auteur, deux processus complémentaires et nécessaires à une connaissance complète. À mon avis cet aspect de la connaissance reste souvent obscur et la tendance demeure d'accorder plus de crédit à la seule connaissance intellectuelle.

Cependant, selon leur contenu épistémologique, les connaissances n'auront pas une valeur égale. Elles peuvent être vagues, formelles, évolutives ou incertaines. La distinction de différents types de savoir tente d'intégrer ces aspects de la connaissance. On reconnaît trois grands types de savoir : les savoirs ou les connaissances déclaratives, le savoir que; le savoir-faire ou les connaissances procédurales, le savoir - comment; le savoir - être ou connaissances selon les contextes, conditionnelles ; et on pourrait ajouter, le savoir-faire faire et le savoir faire pourquoi (Le Ny, in Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés, 1997, p. 86).

Ce que je me souviens avoir appris sont des connaissances pour lesquelles j'avais des intérêts personnels et qui venaient se rattacher à d'autres que j'avais conscience de posséder. Je me rappelle avoir été émue de saisir comment se transformait la matière dans les réactions chimiques, de découvrir la beauté des minéraux aux innombrables formes et aux couleurs captivantes, de me laisser hypnotiser par les reflets de l'eau et apprendre ensuite comment son pouvoir immense transforme la planète. Le plus important dans l'acquisition des connaissances ne serait-il pas d'apprendre à apprendre, en lien avec notre expérience propre?

### 1.3.4 La dynamique

En fait, en quoi le concept de dynamique est-il différent de celui de processus? Legendre (1993) définissait celui-ci comme une suite d'opérations se succédant en fonction d'un but. Pour moi une impulsion y était associée. C'était comme un élan qui donne ce qu'il faut, pour vivre chacune des étapes et assurer une continuité à l'engagement de départ. La dynamique, selon des recherches sur Internet (Wikipédia), est l'étude des forces qui provoquent le mouvement des corps, donc ce qui est relatif au mouvement. Cette définition se rapporte aux sciences physiques, en particulier à la science mécanique. Le mouvement est alors considéré dans ses rapports avec les forces qui en sont les causes. Au figuré, on se servira de ce terme pour parler de forces orientées vers un progrès, une expansion.

Selon le point de vue où on l'aborde, que ce soit en sociologie (CEDREA.net) ou en psychologie (Wikipédia) quand il est question de la dynamique, s'y retrouve une idée d'évolution, de progrès, de devenir, de mouvement. Si on qualifie une personne ou un projet de dynamique, ce sera qu'il y a manifestation de grande vitalité, de prise de décision efficace et de l'entrain (Le Petit Robert, 2004). Je comprends la dynamique comme le moteur, la force qui amènera le mouvement, la circulation, le changement de perspective.

Définir des mots pourrait s'avérer une tâche bien inutile si ces mots ne renfermaient rien de tangible, s'ils étaient sans signification personnelle, c'est-à-dire sans liens avec l'expérience réelle. En résumé, le désir de créer m'interpelle, il permet de m'engager dans un processus, malgré la bonne part d'inconnu que j'y retrouve. Cependant, une dynamique, un élan me conduit et m'accompagne vers le but, l'achèvement de ce processus. Tout au long de ce parcours chaque

créateur aura agrandi son champ de connaissances, développé de nouvelles compétences et en aura approfondi certaines autres.

Il est temps de rendre compte du travail d'un chercheur, enseignant en didactique des arts et praticien en arts visuels qui s'est vivement intéressé au processus de création et qui continue ses recherches quant aux moyens de le rendre effectif dans la réalité d'une classe d'art. Pierre Gosselin, dans sa thèse (1993) a élaboré un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire qui a permis de bien saisir les enjeux cognitifs de la dynamique de création. Il s'agit d'une vision élargie, créée par des liens originaux avec d'autres chercheurs et par des intuitions personnelles. Sa vision approfondit, en les détaillant, les phases du processus de création et montre bien la place des mouvements de la démarche et leur influence sur celle-ci.

Cette recherche prend ses assises théoriques particulièrement sur les travaux de ce chercheur. Le modèle de la dynamique de création a été utilisé comme pierre angulaire dans la structuration de chaque programme des disciplines artistiques. Elle est au cœur de l'enseignement du domaine des arts. Je m'oblige, soucieuse de respecter l'esprit de l'approche phénoménologique<sup>2</sup>, à limiter mes recherches théoriques. J'accorde ainsi plus d'espace à l'expérimentation du phénomène afin d'en saisir toute la réalité.

#### **1.4 La dynamique de création**

J'aurais voulu faire ressortir les aspects du processus de création gravés dans ma mémoire par mes expériences personnelles et aussi par celles de mes groupes d'élèves, et que mon discours soit complet. Cependant, l'expérience seule ne peut répondre de toute l'ampleur d'un objet d'étude. La

---

<sup>2</sup> L'approche phénoménologique est celle retenue pour des finalités méthodologiques (voir Chapitre 2 p. 30).

lecture de la thèse de Gosselin a été très éclairante parce qu'elle dégage et explique le dynamisme inhérent au processus de création. Cette idée de démarche, introduit l'image d'un individu en action, et ce nécessaire mouvement d'introspection qui va du dedans au dehors et du dehors au dedans. Certes, avec l'idée de processus cohabite le temps, mais il n'est plus linéaire car les mouvements ondulatoires d'inspiration, d'élaboration et de distanciation sont présents à chacune des phases du processus.

Qu'est-ce que cela ajoute? Ces mouvements dont l'action est variable à chacune des phases permettent d'expliquer plus clairement la façon de connaître spécifique à cette dynamique et circonscrivent les aptitudes que l'individu pourra développer tout au long de son déroulement. L'explication de la phase d'ouverture, entre autres, à laquelle sont adjoints les mouvements de la démarche de création, prend une dimension insoupçonnée.

#### **1.4.1 La phase d'ouverture**

La phase d'ouverture demande à l'individu d'être sensible tout à la fois à ce qui l'interpelle du monde extérieur et à ce qui émerge ensuite de son monde intérieur. Pour que le mouvement d'inspiration assure la mise en route du processus, celui-ci doit être réceptif, c'est-à-dire accepter de laisser monter les émergences de l'intérieur et ainsi risquer la diminution de son contrôle rationnel pour finalement apprendre à se laisser immerger par elles. Cet état peut être agréable et stimulant mais il peut être aussi pénible et angoissant dépendant des images qui remontent à la conscience.

Le mouvement d'inspiration vient donner l'élan, nourrir le besoin de créer et ce qui déclenche cette poussée est éminemment personnel en même temps que tout à fait indispensable. L'individu fait alors appel aux processus primaires de la pensée, au savoir de l'expérience. Selon Noy, (1979,

in Gosselin 1993), les représentations intérieures qu'une personne se donne résultent de la conjugaison synthétique de deux dimensions: la dimension expérientielle et la dimension conceptuelle. Bien sûr, la dimension conceptuelle bien que présente dans la première phase sera plus active lors des autres phases et mouvements de la dynamique de création. Cependant, même si le mouvement d'inspiration est plus présent lors de la phase d'ouverture, les mouvements d'élaboration et de distanciation le sont aussi quand il s'agit de choisir une idée. Le créateur aura imaginé plusieurs scénarios, élaborés sommairement, aura à se distancier des possibilités entrevues pour pouvoir ensuite faire un choix.

L'éducation à la création devient possible, selon Gosselin, si la capacité d'avoir des rapports sensibles avec le monde extérieur peut se développer. Pour que l'individu puisse entrer en ouverture et créer, une sensibilité au monde doit exister. L'aptitude à vivre la première phase du processus se développe elle aussi avec le nombre d'expérimentations significatives vécues pleinement (1993).

#### **1.4.2 La phase d'action productive**

La phase d'action productive apparaît comme allant de soi. Cependant les aptitudes à développer pour la vivre complètement sont nombreuses. L'ouverture au monde intérieur et extérieur de la première phase et le mouvement entraînant qu'est l'inspiration, doit être canalisée, resserrée, même si l'appel intérieur doit garder son influence tout au long du mouvement d'élaboration. La capacité de rester en contact s'affermi dans l'action. Les deux mouvements vont s'interpénétrer tout au long de cette phase pour permettre à l'idée pressentie d'être visible, dans un premier temps, sous différentes formes. Ensuite cette recherche de formes symboliques amènerait

le créateur à affiner son potentiel d'organisation symbolique. Les processus secondaires de la pensée sont ici plus actifs et la dimension conceptuelle est à l'avant-garde.

Les contraintes techniques et matérielles sont des défis continuels à surmonter pour l'individu en processus de création et elles viennent ajouter une troisième dimension aux représentations expérientielle et conceptuelle, soit la dimension matérielle. En fait, c'est la conjugaison, l'interaction entre ces trois dimensions qui permettra la mise au monde d'un produit, but de l'entrée dans cette phase.

Vers la fin de celle-ci, l'œuvre commande elle-même son achèvement, elle acquiert une certaine autonomie. Le mouvement de distanciation se présente alors que la deuxième phase et le mouvement d'élaboration suivent leur cours actif. Cette brève description montre bien la vraie richesse de cette étape ainsi que les apprentissages nombreux qu'elle permet de faire.

#### **1.4.3 La phase de séparation**

Lors de la phase de séparation l'œuvre est devenue autonome, la représentation matérielle de celle-ci permet à un mouvement de distanciation de s'amorcer. Il faut un certain recul pour que le créateur interagisse avec sa réalisation et qu'il puisse s'en séparer après ce temps fort, presque de symbiose, vécu lors de l'élaboration de l'œuvre. L'individu créateur aura à développer plusieurs aptitudes à cette étape de séparation.

Il aura d'abord à vivre avec sa réalisation telle qu'elle est, imparfaite même s'il l'a amenée à son développement optimal. Comme il demeure encore habité par ses émergences, il cherche une correspondance avec son monde intérieur, il se demande à quel point l'œuvre évoque son monde à

lui. Ce qu'il a réalisé est aussi porteur de messages nouveaux, messages qu'il n'a pas vu avant ce mouvement de distanciation. Ces messages sont en interrelation avec ses représentations intérieures, ce temps d'arrêt pourrait permettre d'en parachever l'élaboration.

Cette élaboration pourrait prendre le sens d'une stabilisation des représentations expérientielles et conceptuelles selon Gosselin (1993). C'est aussi l'occasion de prendre conscience des changements personnels entraînés par la production de l'oeuvre. L'épanouissement de son potentiel de saisie de l'expérience créatrice et de son potentiel de représentation symbolique est alors de première importance.

Il peut décider de soumettre son oeuvre au regard des autres, en assurant à celle-ci des conditions favorables à une communication autonome avec le public. L'oeuvre n'étant pas toujours statique, la distanciation se complexifie dans ce cas mais demeure possible. Lors de cette phase de séparation, les actions posées lorsque la distanciation s'opère, vont projeter le créateur vers d'autres réalisations, elles vont servir de tremplin, car chaque actualisation permet d'accroître ses possibilités créatrices.

Cette présentation sommaire du modèle de Gosselin (1993) nous amène à nous questionner sur les processus cognitifs qui sont en jeu lors de l'expérimentation de la dynamique de création et à les comparer aux démarches mises de l'avant dans d'autres disciplines du curriculum scolaire, suite à la réforme amorcée par le nouveau programme de formation de l'école québécoise.



## 1.5 Les interrogations

Si je tente de résumer les propos précédents, il semble que la création permet à l'individu créateur d'évoluer. Celui-ci développe une vision du monde où bon nombre d'individus se reconnaissent, du moins en partie. Une expérience de création dans laquelle l'individu s'actualise est nécessaire à la création de soi. La création exige un engagement, demande une ouverture sensible au monde, développe une communication originale et personnelle avec soi et les autres, enfin elle construit et utilise tout à la fois des connaissances expérientielles et conceptuelles.

Vue sous cet angle la dynamique de création de Gosselin comme processus et comme démarche, se différencie-t-elle des autres démarches cognitives adoptées, par exemple, par la mathématique, la science et la technologie? Un aperçu des compétences développées par l'enseignement du français, de l'éducation physique et de la santé, l'enseignement moral et même l'enseignement préscolaire, aide à distinguer les ressemblances et les différences des modes de connaissances préconisés en regard du phénomène à l'étude.

### 1.5.1 Les autres démarches cognitives

Si nous nous référons au programme approuvé du premier cycle du secondaire, (Ministère de l'éducation du Québec, 2003) le programme de mathématique rend compte des démarches utilisées dans cette discipline. Celle-ci est présentée comme une science et un langage universel servant à appréhender le réel. La mathématique, c'est un fait accepté, aide au développement intellectuel de l'enfant et contribue de cette façon à structurer son identité. Ce programme veut développer trois compétences. Cependant, la première, «résoudre une situation - problème», est au cœur des activités mathématiques comme de celles de la vie quotidienne (Programme de formation de l'école québécoise, ch.6, p. 231). Cette compétence est considérée

comme un processus et comme une modalité pédagogique qui se retrouve dans la plupart des démarches d'apprentissage de la discipline. Regardons de plus près les composantes de cette compétence.

D'entrée de jeu, résoudre une situation - problème semble être une démarche heuristique, une démarche de la découverte. Selon les concepteurs de ce programme, il s'agit d'un processus dynamique qui comprend l'anticipation, le retour en arrière et le jugement critique (op.cit, p. 240). L'élève doit y effectuer une suite d'actions telles que décoder les éléments qui se prêtent à un traitement mathématique, représenter la situation par un modèle mathématique, élaborer une solution mathématique, valider cette solution et partager l'information relative à la situation - problème et à la solution proposée. Cette habileté, ainsi développée, est un outil intellectuel efficace pour approfondir et développer d'autres habiletés intellectuelles qui font appel au raisonnement.

La situation peut provenir de réels problèmes vécus par les élèves. Cependant, ils doivent chercher à travers un réseau de concepts et de processus mathématiques, afin de trouver les possibles solutions. Est-ce que les avenues de solutions trouvées permettent un investissement de toute la personne? Est-ce que ces processus laissent des traces, des mémoires chez l'individu? Cela est peu probable.

En science et technologie, deux démarches servent à la résolution de problème soit respectivement les démarches d'investigation qui visent à expliquer des phénomènes et les démarches de conception qui ont pour objectif la construction d'objets techniques. La dynamique de la recherche (op. cit. p. 276) est découpée en plusieurs étapes. Il s'agit de cerner un problème de

nature scientifique ou technologique, puis choisir un scénario d'investigation ou de conception, concrétiser sa démarche et, selon la nature du problème, effectuer l'expérience ou collecte des données ou bien fabriquer le prototype. L'autre étape sera d'analyser les résultats ou de procéder à la mise à l'essai. La dynamique de la recherche se termine par un retour sur sa démarche ou une proposition en vue d'améliorer le produit conçu.

Les problèmes à résoudre semblent ici plus vastes, probablement parce que les univers touchés par le contenu de formation représentent tout ce qui existe autour de nous et même en nous. Il y a donc plus de marge de manœuvre, davantage de choix dans les objets d'étude. La conception d'objets techniques s'approche du mouvement d'élaboration de la dynamique de création. Il s'agit encore là d'une dynamique plutôt intellectuelle où la part d'expérience personnelle est bien mince. Les connaissances intégrées le sont-elles parce qu'elles sont rattachées à une situation connue et ressentie par l'élève?

Il est intéressant de regarder les compétences que le programme de formation veut développer en français (2003, pp.101 à 143). On y retrouve les compétences : lire et apprécier des textes, écrire des textes variés et, communiquer oralement, selon des modalités variées. Celles-ci se développeront à partir de familles de situations signifiantes pour l'élève. Les liens avec la dynamique de création semblent évidents même si le matériau principal sont les mots : les mots écrits et les mots dits. Cependant les notions et les concepts à connaître sont si nombreux et les familles de situations tellement complexes et détaillées que le contact avec le monde de l'élève qui apprécie, crée ou communique semble se perdre dans les règles à suivre et la lourdeur du contenu.

Un survol du programme d'éducation physique pourra s'avérer révélateur des liens à faire avec la dynamique de création. Les composantes des compétences visées décrivent les étapes qui mènent à leur développement. Trois mouvements sont identifiés : en premier lieu, analyser et élaborer; en deuxième lieu exécuter des actions et les mettre en œuvre; en troisième lieu, évaluer sa démarche, ou son plan d'action. Bien sûr l'objet d'étude diffère. Cependant, la démarche pour acquérir des connaissances possède des liens avec de la dynamique de création. Je pense, entre autres, à la nécessité d'élaborer des plans et de les mettre en action. Le corps étant ici le matériau.

Quant à l'enseignement moral, le libellé des composantes révèle déjà la nécessité de contacter les préoccupations et les valeurs de l'élève : construire un référentiel moral, se positionner devant des enjeux d'ordre éthique, pratiquer le dialogue moral. Comment assurer ce contact? Les situations proposées doivent être proches de la réalité des jeunes, et les référents, rejoindre l'expérience individuelle. L'engagement dans ce processus les amènera tout de même vers un objet extérieur : un savoir-vivre ensemble. Une capacité personnelle à prendre position, à choisir plus adéquatement.

Finalement, qu'en est-il de l'enseignement préscolaire? Une lecture du programme et ses principales orientations, fait ressortir les liens importants, qui existent entre le développement des six compétences, leur interrelation, et le phénomène à l'étude dans cette recherche (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). Celles-ci s'appuient sur le monde du jeu et sur les expériences de vie du jeune enfant. « Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant (...) » (op. cit. p53). Affirmer sa personnalité, agir sur le plan sensoriel et moteur, mener à terme un projet, interagir de façon harmonieuse, communiquer, construire sa compréhension du monde, sont les compétences à

développer. Ces actions sont souvent des pré-requis quand l'individu entre en processus de création.

Ces programmes disciplinaires sont en lien avec une étape de cette recherche : les cours- atelier qui poursuivent l'expérimentation des enseignants en vue d'intégrer la dynamique de création aux disciplines enseignées.

### **1.5.2 La question principale**

Ce regard rapide sur quelques démarches d'apprentissage, décrites dans les programmes disciplinaires, veut délimiter le contexte dans lequel la question principale de cette recherche est posée. La dynamique de création est présentée au même titre que les autres démarches d'apprentissage dans le nouveau programme de formation. Ne pourrait-elle pas être la démarche à entreprendre, peu importe le domaine de connaissance touché, et ainsi unifier les différents styles d'apprentissage? La question précisée sera : « Quelles sont les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance, aux disciplines du curriculum scolaire? »

Nous croyons que la dynamique de création vient solliciter toutes les ressources de l'individu créateur. Les dimensions expérientielle, conceptuelle et matérielle sont touchées lors des étapes du processus de création. L'entièreté de l'être est prise en compte. Cela permet un engagement véritable dans un processus menant à une connaissance vivante, à une réalisation significative qui laisse des traces et transforme l'individu.

Maintenant que le phénomène de la création a cessé d'être jugé suspect et réservé aux seuls initiés, maintenant que des études scientifiques ont permis de saisir comment l'individu crée et quelles aptitudes sont alors développées, peut être serait-il temps de considérer sérieusement l'apport original de ce mode de connaissance ? Pourquoi les apprentissages en mathématique, par exemple, doivent-ils se faire en utilisant la seule dimension conceptuelle, en limitant les dimensions expérientielle et matérielle à un rôle d'illustration du concept à apprendre? Plus sournoise encore est l'utilisation de l'expérience du jeune pour l'attirer, sans lui demander vraiment de s'impliquer dans ses apprentissages. Quelles sont les attitudes à adopter pour permettre ce transfert?

Cette question est devenue claire suite à un long trajet, elle est issue d'un questionnement ancien, précisé par une réflexion récente et l'écriture de cette problématique. Des remous oubliés, des images lointaines, des émotions familières sont venues réactualiser une préoccupation qui me fait vibrer comme éducatrice, comme pédagogue et comme être humain tout simplement. Pour moi, la dynamique de création est une façon de connaître particulièrement riche et respectueuse de l'être en évolution.

La réforme actuelle en éducation a réveillé des espoirs, espoirs partagés par d'autres enseignants, en projet depuis longtemps. A titre de représentante de l'enseignement des arts au secondaire, à la Commission des programmes d'études de 2002 à 2005, j'ai eu l'opportunité d'analyser tous les programmes disciplinaires du nouveau programme de formation de l'école québécoise avec une équipe d'individus passionnés et engagés en éducation. Cette longue analyse a développé pour chaque membre de l'équipe, une unique et riche vision transversale des programmes présentés.

Bien sûr, je me suis intéressée davantage aux programmes en art. J'y ai retrouvé la dynamique de création de Gosselin comme pierre angulaire, comme une pièce centrale autour de laquelle s'articulent les quatre programmes d'art. Approfondir, lire, relire et discuter, détecter des faiblesses, des ambiguïtés, pour finalement faire des liens avec d'autres démarches cognitives, ont été des actions qui m'ont conduite à la question principale. Celle-ci est apparue précise, comme une suite logique à ma profonde préoccupation de préserver et de nourrir le désir de connaître, de découvrir et d'exprimer. Ce désir si intense chez les jeunes enfants est un héritage d'une valeur incalculable.

Et si... les apprentissages significatifs, ceux que nous transférons parce que nous les avons intégrés, étaient rattachés à nos expériences sensibles, émotives, proches de la matière? Et si...notre mémoire oubliait en peu de temps les connaissances objectives, surtout celles qui restent inutilisées dans notre vie quotidienne? Et...si les liens affectifs étaient essentiels à tous les apprentissages?

Ces interrogations surviennent autour de la question principale comme un trop plein, comme un pétilllement! Les si... font éclater les barrières et naître les possibles. Voilà ce qui résume l'essentiel de l'élan qui m'assure l'énergie pour entreprendre ce trajet, cette démarche de recherche que je veux proche de l'expérience vécue.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie, qui m'est apparue comme la plus apte à rendre compte de l'expérimentation de la dynamique de création vécue en premier lieu, par un groupe d'enseignants et par la suite dans des projets avec leurs élèves. Ceux-ci touchaient différents domaines de connaissance et visaient l'engagement des élèves dans une dynamique de création.

J'ai privilégié l'approche phénoménologique qui permet d'observer les phénomènes humains en action, collés à la réalité des êtres.



## CHAPITRE 2

### MÉTHODE DE RECHERCHE : CHOIX DE L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE .

## CHAPITRE 2

### MÉTHODE DE RECHERCHE : CHOIX DE L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Ce chapitre permet de faire ressortir dans un premier temps, la concordance entre l'objet de la recherche et le choix de l'approche méthodologique. Je reviens sur les concepts de base de celle-ci pour pouvoir faire des rapprochements avec l'objet de la recherche et vérifier la pertinence de ce choix. Je m'attarde dans un deuxième temps, aux moyens employés soit, des entretiens semi dirigés, une expérimentation de la dynamique de création par les participants et des échanges prévus après la réalisation de celle-ci.

J'examine ensuite la démarche de cette recherche. La description des étapes prévues pour l'expérimentation, les conditions dans lesquelles elle est mise en œuvre et les ajustements qui sont nécessaires à sa réalisation, permettent d'explicitier cette démarche. Il faut considérer les éléments particuliers qui la caractérisent concernant la recension des écrits, la collecte des données et leur analyse, ainsi qu'une expérience de création, faite comme en filigrane à la recherche.

#### **2.1 La concordance entre l'objet de recherche et l'approche choisie**

Les concepts de base de l'approche phénoménologique permettent d'envisager le phénomène à l'étude sous l'angle de l'expérience vécue. Les liens entre les concepts de base de l'approche et l'objet de la recherche permettront de vérifier la pertinence de ce choix.

##### **2.1.1 Les concepts de base de la phénoménologie**

Selon une étude de Chantal Deschamps, (1993) les caractéristiques de cette approche sont au nombre de cinq et elles en sont les principes directeurs. La première concerne la fidélité au phénomène. Ce phénomène n'est pas caché derrière les apparences, mais ce qu'il est, est révélé par l'apparence même. Il est question de saisir la signification de cette expérience dans le respect du vécu des participants.

La deuxième caractéristique touche à la manière d'aborder le phénomène étudié. Deux concepts clarifient les attitudes justes à adopter face à la recherche entreprise : la *lebenswelt*, expression qui fait référence à l'expérience vécue, et l'*epochè* terme qui fait appel à la suspension du jugement.

La première expression permet de reconnaître que dans le vécu de l'expérience se trouve l'essence du phénomène à l'étude. « Aussi l'essence de la perception est-elle entendue comme un accès à la vérité, même si cet accès est imparfait » (Deschamps, 1993, p. 16). Quant à l'*epochè*, ou réduction phénoménologique, il ne peut être vraiment complet. Comment faire abstraction entièrement de toute connaissance théorique? Comment aborder le sujet sans que la subjectivité entre en ligne de compte, laissant uniquement place à la conscience? Le chercheur tentera de conserver une attitude « pure et désintéressée » pour être le plus proche possible de l'expérience vécue.

La troisième caractéristique porte sur la qualité descriptive du phénomène. Dans la perspective phénoménologique, décrire signifie « se rendre à l'évidence de l'expérience ». Il me semble important ici d'éclaircir le concept d'intentionnalité, sur lequel repose cette approche. Bien sûr, je dois accepter une simplification de ce concept, développé par nombre de philosophes et de chercheurs.

L'intentionnalité, c'est la particularité qu'à la conscience d'être conscience de quelque chose. La conscience est toujours à la fois conscience d'elle-même et conscience de quelque chose, ouverture sur le monde se saisissant elle-même comme telle. « Comme l'intentionnalité saisit l'unité du monde, avant même que celle-ci soit connue, identifiée ou préconçue : elle est, rappelons-

le, le pacte primordial qui s'établit entre la conscience et le monde; (...) » (Deschamps, 1993, p. 53). Pour assurer une signification juste du phénomène, le procédé d'analyse doit nécessairement tenir compte de la logique de la description, appuyée sur l'expérience. C'est la qualité descriptive des données qui permet l'accès à la signification des thèmes ressortis lors de l'expérience.

Respecter le contexte de l'expérience selon la perspective du participant caractérise aussi cette approche. Ce point semble aller de soi. Cependant la manière dont le participant considère et exprime l'expérience vécue, apporte une vision personnelle à la compréhension du phénomène. Il ne faut pas oublier, que le phénomène se vit à un moment donné, qu'il peut évoluer. L'expression qui en a été faite est juste, si je tiens compte du contexte où il a été vécu.

Cette citation démontre bien l'importance de décrire le contexte dans lequel l'expérience a été vécue.

Le monde phénoménologique c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres; il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. (Merleau-Ponty, in Deschamps, p. 18-19).

### **2.1.2 Les liens avec l'objet de la recherche**

L'objet de la recherche porte sur les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création, mode de connaissance spécifique aux arts, aux autres domaines de connaissance. Je suis préoccupée par une saisie sensible de ce phénomène. Que se passe-t-il quand les personnes sont en train de créer? Qu'est-ce que ces gestes de création leur apportent? Peuvent-ils apprendre quelque chose? Comment se font les apprentissages ? Juste la teneur de ces questions fait apparaître l'évidence : une orientation méthodologique qualitative est indiquée. Et comme je veux appuyer ma

recherche sur l'expérience vécue, je me suis naturellement tournée vers l'approche phénoménologique.

L'exploration de l'objet de cette recherche m'a montré que la dynamique de création est un processus, une action en elle-même. C'est une expérience d'engagement de la part de l'individu qui l'entreprend. Cet objet même ne se conçoit pas sans expérience préalable. J'ai pu me rendre compte de la place prédominante qu'il a occupée dans ma vie, en réfléchissant sur les origines de ce travail de recherche. Les connaissances que j'ai de ce phénomène sont tirées des expériences de création que j'ai vécues personnellement. Les connaissances acquises en enseignement des arts et les connaissances théoriques inhérentes à ma formation, transparaissent inévitablement dans ma démarche de recherche.

Ce que je souhaite vérifier, soit les attitudes propices au transfert de la dynamique de création, comme façon d'apprendre, aux autres domaines de connaissance, s'ajuste très bien aux fondements de la phénoménologie. Comment ne pas reconnaître l'aspect expérientiel de la connaissance véhiculée par le processus de création. C'est aussi ce rapport au monde, cette visée de la conscience qui nous interpelle vraiment. L'essence des phénomènes présente dans la juste description de ceux-ci, donne toute sa valeur à l'expérience. Je reconnais même dans les fondements de la phénoménologie, mon positionnement quant aux valeurs qui ont guidé ma vie jusqu'à maintenant. C'est là ma rencontre personnelle avec la logique sensible de cette approche. Elle est connectée à la position que j'ai choisie, sans en avoir toujours pleinement conscience, de ma propre saisie du monde.

J'ai vérifié ce qui apparaît pour moi quand je vis ce phénomène, cependant le vivre avec d'autres assure une compréhension plus juste. L'éventail des perceptions ainsi déployé, en démontre la richesse et l'exactitude. Chaque nouvelle expérimentation du phénomène peut livrer d'autres facettes restées dans l'ombre précédemment.

Les liens de l'approche choisie avec l'objet de recherche, montrent bien la pertinence de ce choix, sans qu'il soit nécessaire de développer davantage cet aspect. J'examinerai les moyens utilisés pour mettre en œuvre l'expérimentation du phénomène à l'étude. Il est important de vérifier s'ils sont concordants avec l'esprit de cette approche méthodologique : la phénoménologie.

## **2.2 Les moyens choisis**

Avant de décrire ces moyens, il est bon de se rappeler que ceux-ci devront donner une description juste du phénomène. La qualité des données recueillies « (...) autorise l'accès à la signification de l'expérience et qui, en définitive, rend possible l'analyse phénoménologique proprement dite » (Deschamps, 1993, p. 53).

### **2.2.1 Les entretiens semi-dirigés ou semi-structurés**

Cet outil est souvent utilisé en phénoménologie car il permet de connaître l'expérience du participant en lien avec le phénomène à l'étude, dans son histoire de vie et dans son rapport au monde. La discussion porte sur des questions ouvertes qui encouragent le participant à commenter, et à décrire ce qui a été vécu en le détaillant. Les perceptions du participant, au moment précis de l'expérimentation du phénomène dans sa vie, reviennent à la conscience comme épurées. Les traces conservées peuvent livrer quelque chose qui touche à la signification profonde du phénomène.

Le fait de faire le récit de l'expérience créatrice ravive non seulement la compréhension que les participants ont de la création, mais il constitue un acte important de formation. De la sorte, cette première étape de recueil des données entame un mouvement de formation en regard de la création. Il sera poursuivi par l'expérimentation directe du processus créateur par le groupe. Puis suivra la lecture du texte de Gosselin, l'expérimentation du phénomène en classe ainsi que le retour réflexif.

Les données recueillies de cette façon tiennent compte de la relation du participant avec le chercheur. La compréhension du monde du participant par le chercheur est directe et issue d'un échange réel entre les deux. Les entretiens favorisent un climat de confiance, tissent des liens significatifs entre le participant et le chercheur. Ce rapport intersubjectif, permet d'appréhender le phénomène avec plus d'ouverture et de présence à l'autre.

Les discussions seront enregistrées. Les entretiens individuels auront lieu sur une courte période de temps. Dans cette recherche, elles dureront environ une heure chacune et seront au nombre de deux. Le groupe de participants se compose de sept enseignants volontaires issus d'une même école primaire.

### **2.2.2 L'observation**

Il existe plusieurs méthodes pour observer un phénomène. L'approche phénoménologique utilise davantage l'observation participante. Ce type d'observation, permet de regarder le phénomène dans un contexte. Il est vécu par les personnes impliquées dans le projet. Les données recueillies sont alors plus proches de l'expérience vécue. Elles sont vivantes, étant rattachées à un contexte de lieu mais aussi enrichies des perceptions et des attitudes propres à chaque participant.

Le chercheur choisit de quelle façon il participera à l'expérience. Le fait d'être présent au phénomène vécu, en même temps que les participants qui le vivent, donne accès à une compréhension plus large, développe l'aspect sociologique du phénomène. L'observation participante lors de l'expérimentation, permet de voir comment chacun vit le phénomène certes, mais aussi de constater l'influence des interrelations sur le vécu du phénomène.

Les interrelations touchent les participants entre eux et aussi avec le chercheur autant individuellement que comme groupe. Ces données sont riches de plusieurs niveaux de compréhension pour l'apparaître à la conscience du phénomène étudié. Peu de temps après les entretiens individuels avec chaque participant, j'ai animé une journée d'expérimentation du phénomène à l'étude, à partir d'une proposition de création en art visuel. Les rencontres ont permis que les participants s'y engagent avec confiance ayant pris conscience de leur rapport à la création dans leur histoire de vie. Un seul parmi eux connaissait la dynamique de création pour l'avoir expérimentée nombre de fois.

À la suite de l'expérimentation, les participants ont tenté d'intégrer le phénomène à l'étude dans leurs cours réguliers, avec leur groupe respectif. Ils l'ont utilisé comme mode de connaissance, comme démarche pour faire des apprentissages. Mon observation participante a été différente : aucun rôle d'animation. Mais l'observation couvrait un champ plus vaste : l'influence de la prise de conscience du phénomène à l'étude chez les participants eux-mêmes, sur leur enseignement actuel et sur la réponse de leurs élèves.



### **2.2.3 Les retours réflexifs**

Je rattacherai le retour réflexif à la fois, à la méthode du témoignage personnel et à celle du journal de bord. Le retour réflexif s'appuie sur une réflexion personnelle, un questionnement à la suite des faits vécus par le participant lors de l'expérimentation. La réflexion personnelle est partagée avec le chercheur ce qui lui permet de faire le suivi, de prendre conscience de l'évolution des perceptions du participant face au phénomène. Ce retour peut être personnel ou réunir toutes les personnes engagées dans la recherche.

Il y a eu trois temps de retours réflexifs avec les participants. Le premier s'est déroulé immédiatement après l'expérimentation et tout le groupe y a participé. L'autre retour a été individuel. Il s'est passé environ une semaine après l'expérience de création du groupe. Chaque participant avait à préparer un cours pour le groupe d'enfants dont il avait la responsabilité quotidienne. Ce cours -atelier intégrait le phénomène à l'étude. Le dernier retour réflexif s'est vécu, huit mois plus tard, à la demande des participants. Il portait sur l'appropriation du phénomène et sur le suivi de l'expérience dans leur enseignement.

### **2.2.4 La technique de la visualisation**

Nous insérons une brève explication de cette technique car elle a été utilisée lors de l'expérimentation du processus créateur par les participants. Elle a apporté une aide efficace afin de leur permettre d'entrer en phase d'ouverture et de laisser remonter leurs souvenirs. Il s'agit d'un moyen qui respecte les principes de la phénoménologie.

Cette technique est utilisée depuis longtemps dans des domaines différents allant de la science à la technologie, de la psychologie à la médecine, en passant par l'éducation et même la

performance sportive. Elle trouve son fondement dans le fait que « (...) la pensée est une projection mobile d'images vibratoires qui apparaissent dans l'imagination et qui sont ressenties à travers le corps » (Galyean, 1986, p. 21). Visualiser permet l'apparition d'images qui rendent la pensée vivante parce que rattachée à l'expérience et aux perceptions.

La visualisation a été présente dans les inventions de nombreux savants. De plus, à mesure que l'on étudie le fonctionnement du cerveau, elle se présente comme un outil puissant pour nous aider à évoluer. Pour visualiser, il est indispensable de s'arrêter et de laisser venir les images. Cet arrêt volontaire permet de se connecter avec ses propres images. Le guide, celui qui énonce des paroles porteuses d'images, aide à créer un climat de confiance, à donner le goût d'explorer le monde de l'imaginaire.

Les effets observés sur les personnes qui la pratiquent sont très positifs. Nous ne citerons que les six étapes fondamentales pour utiliser efficacement la visualisation : la détente, la concentration, la présence au corps et aux sensations, l'imagerie, l'expression et la communication ainsi que la réflexion. Elles sont détaillées au chapitre trois de l'ouvrage de Galyean (1986).

### **2.3 La démarche de la recherche**

Les points précédents, en traitant de la concordance entre l'objet de recherche et l'approche méthodologique choisie, ainsi que des moyens utilisés pour mener à bien cette étude, ont déjà présenté la démarche de la recherche en cours de façon formelle. Le propos des paragraphes suivants, se situe davantage dans ma saisie personnelle de la démarche, c'est-à-dire sous un aspect expérientiel. Je traite d'abord des étapes précédant la mise en œuvre de cette recherche, ensuite des

conditions dans lesquelles s'est faite l'expérimentation du phénomène à l'étude, pour terminer par les adaptations nécessaires à la poursuite de cette recherche.

### **2.3.1 La description des étapes de la recherche**

L'objet de ma recherche s'est précisé bien sûr, avec l'élaboration de la problématique. Cependant, il est devenu de plus en plus important pour moi, lorsque j'ai pris conscience de la place prépondérante qu'il avait occupée dans ma vie et de celle qu'il occupait encore. J'ai réalisé que le processus de création non seulement était présent depuis toujours, mais qu'il était à l'origine de bien des choix de vie. En cherchant à comprendre les approches méthodologiques, afin de choisir celle qui conviendrait le mieux à cette recherche, j'ai été confrontée à une de mes fausses croyances : la méthodologie venait régler mon désir de créer et risquait de tuer l'inspiration, ou si l'on veut, l'élan qui me poussait à comprendre le phénomène de la création dans tout son dynamisme. C'est lorsque j'ai découvert les assises épistémologiques des approches méthodologiques que j'en ai compris toute la valeur et aussi la nécessité.

Il est essentiel de choisir la vision du monde qui nous rejoint le plus comme être humain. Avant d'être entièrement logique, la saisie du monde nous est donnée intuitivement. Ce dont on a conscience porte en lui-même sa signification. Il s'agit de porter une attention suffisante et utiliser des méthodes précises pour avoir une description juste de ce dont on veut faire l'étude. Ces idées décrivaient un terrain connu : j'ai choisi l'approche phénoménologique.

Il a été question par la suite, de déterminer comment j'allais mener l'expérience concrètement. Le choix des collaborateurs à la recherche et les démarches préliminaires avant de pouvoir compter sur leur participation, demandaient de prendre tout le temps nécessaire. En fait, la

qualité des relations établies lors de la première approche avec eux serait garante de celles qui suivraient. Pour continuer de définir le cadre dans lequel nous allions évoluer, il fallait décider de méthodes spécifiques à la phénoménologie, ce qui assurerait des données descriptives de qualité.

Avant de réaliser les entrevues semi-dirigées, il a fallu bâtir un guide précis, permettant une discussion approfondie et ouverte sur la place de la création dans l'histoire de vie des participants et sur leur façon actuelle de voir le phénomène à l'étude. Ce qui paraît simple de prime abord, demande en réalité un long temps de réflexion avant de cerner le questionnement essentiel. Ce guide d'entretien a été préparé selon les principes établis par Pierre Paillé (2003).

Voici les étapes suivies pour réaliser cet outil. Il y a eu l'élaboration du premier jet c'est-à-dire une liste composée d'un relevé de mes interrogations, d'idées à vérifier, d'éléments d'investigation et de questions venues à la suite d'expériences antérieures. Puis la deuxième étape consistait dans l'organisation d'un regroupement thématique. Ce regroupement s'est fait en trois temps : soit le regroupement interne des thèmes, puis l'approfondissement des thèmes qui aidera à l'émergence de questions significatives et finalement les ajouts de « probes » pour favoriser la clarté et à la fidélité des informations recueillies lors de l'entrevue. La présentation du guide dans une version professionnelle a complété le travail.

Les entretiens se sont déroulés dans un court laps de temps. Ils ont eu un effet positif chez les participants. Le phénomène à l'étude s'est rapidement réactualisé. Ils permettaient un temps d'arrêt, une réflexion personnelle approfondie. Ce fut aussi un temps de connaissance réciproque. Cet apprivoisement était nécessaire avant de vivre en confiance l'expérimentation de la dynamique de création.

L'autre étape de la démarche visait l'intégration de l'expérience de création vécue par l'équipe de participants. Il s'agissait d'intégrer les caractéristiques de la dynamique de création, comme mode de connaissance, dans leurs cours réguliers autant pour l'apprentissage du français, des mathématiques, de l'éducation physique, de l'enseignement moral ou de l'enseignement au préscolaire que pour les arts. Élargir l'expérimentation du phénomène étudié au groupe classe de chaque participant donnait un niveau différent de compréhension de l'expérience : celui de son transfert à d'autres disciplines.

Comme décrit précédemment, il y a eu deux moments de retour sur les expérimentations : un après l'expérimentation de la dynamique de création avec les participants et un autre, suite à son transfert dans une situation d'apprentissage avec leur groupe classe. La dernière étape de la démarche a eu lieu environ huit mois après les expérimentations. Cette rencontre a été demandée par le groupe et a permis de faire un retour réflexif approfondi. Nous avons pu reconnaître les traces laissées par l'expérience. La technique d'analyse des données recueillies sera présentée plus loin dans ce chapitre (2.4.2). Elle s'est effectuée plus tard que prévue à l'échéancier. Le dernier point du chapitre en traitera.

### **2.3.2 Les conditions de mise en œuvre et les ajustements nécessaires**

Il semble important de revoir comment, dans les faits, l'expérience a pu être concrétisée. Le propos de ce point sera de décrire les conditions qui ont été réunies afin que le projet voit le jour. Il tracera ensuite les lignes de démarcation entre la conception, l'idée que l'on se fait d'un milieu, l'image que l'on garde des personnes rencontrées et, la réalité de ce milieu, ainsi que celle des personnes qui y vivent quotidiennement.

Le projet a été présenté comme une réponse possible, à une demande faite à l'université, afin d'offrir un perfectionnement adapté aux enseignants d'une école primaire à vocation artistique. L'objet de ma recherche, les attitudes propices au transfert de la dynamique de création, comme mode de connaissance, aux autres disciplines du curriculum scolaire, a intéressé la direction de l'école et une partie des enseignants.

Lors d'une première rencontre pour présenter les étapes de la recherche et les implications personnelles des participants, une dizaine de personnes étaient présentes. Plusieurs ont paru intéressé à s'engager dans cette démarche. Il y avait un délai nécessaire pour l'organisation de l'expérience. Je devais avoir des autorisations de l'université, bâtir le guide d'entretien, évaluer les coûts et m'assurer des ressources financières nécessaires. Une nouvelle rencontre a été fixée plus tard. Un manque de clarté dans les communications n'a pas permis cette deuxième rencontre. La situation d'attente a créé un malentendu et plusieurs ont abandonné le projet.

Rapidement, les participants qui voulaient s'engager dans le projet, aidés par la direction, ont refait une approche pour trouver d'autres enseignants intéressés. Alors que j'avais presque perdu espoir de réaliser l'expérimentation cette année-là, un appel téléphonique m'a annoncé la participation de sept enseignants volontaires.

Une deuxième réunion s'est tenue à l'école. Elle portait sur de brèves explications à propos du projet et surtout, sur l'organisation matérielle et les délais de réalisation de l'expérimentation. Nous avons déterminé quand se tiendraient les rencontres individuelles, la journée d'expérimentation des enseignants et les cours ciblés avec leur groupe classe. Ces cours spéciaux,

d'une durée de deux heures, tenteraient d'intégrer la dynamique de création, comme mode de connaissance.

Nous étions en avril, les délais de réalisation étaient très courts. L'année scolaire se terminerait rapidement. La démarche complète s'est déroulée du début d'avril au début de juin. Tous ont accepté de tenter l'expérience à l'intérieur de ce court laps de temps. Un agenda serré et une généreuse disponibilité des participants aux heures du midi a permis d'y arriver.

Une autre condition de mise en oeuvre a été assurément, l'ouverture d'esprit de la direction qui a facilité et encouragé le projet auprès de ses enseignants. L'engagement plus particulier d'un participant parmi ceux-ci a assuré une collaboration solide et a rendu, en bonne partie, le projet possible. Nous pourrions aussi souligner la participation financière conjointe de l'école, de la commission scolaire et de l'université, essentielles à la réalisation du projet.

Le passage obligé de la vision théorique d'une problématique à son ancrage dans la réalité matérielle d'un milieu de vie, doit se faire en souplesse. Cette vision est vécue par des personnes réelles, engagées dans une action avec des jeunes tout aussi réels. Le respect, l'écoute et la discrétion étaient nécessaires pour créer un sentiment de sécurité et de confiance avec les participants. Leurs réponses toujours en ouverture, leur disponibilité et leur engagement ont été garants d'une expérimentation riche, respectueuse des réalités individuelles.

Toutes les personnes impliquées ont dû faire de la place dans leur horaire quotidien, ajouter une nouvelle préoccupation à leurs responsabilités, partager leur vécu personnel en me faisant pleine confiance. Ces ajustements représentaient un engagement volontaire des personnes et la valeur d'un tel engagement ne se comptabilise pas. De plus pour le milieu de l'école, la présence

pendant plusieurs semaines, d'une personne extérieure à l'organisation, exigeait une bonne dose d'ouverture et de confiance.

Selon moi, le milieu de la pratique se méfie de celui de la recherche. Souvent, on y associe les chercheurs, à des individus coupés de la réalité des enseignants, qui minimisent la valeur de leur pratique. Il a fallu dépasser de part et d'autre, des préjugés tenaces, pour nous retrouver en terrain favorable au respect des forces de chacun. Je crois que le fait que j'enseigne moi aussi a facilité cette relation de confiance.

## **2.4 Les éléments particuliers à cette recherche**

Cette dernière partie du chapitre deux traite de mon positionnement par rapport à la recension des écrits. Puis je détaille la façon de faire la collecte des données et la méthode d'analyse choisie. Je rattache aussi à ce point, un événement personnel qui a influencé le processus de ma recherche et m'en a donné une lecture plus précise, me plaçant au cœur du phénomène à l'étude.

### **2.4.1 La recension des écrits : la revue sélectionnée de la littérature**

J'ai décidé, étant donné l'orientation de ma recherche, de limiter la recension des écrits au modèle de Pierre Gosselin, (1993) décrit lors du premier chapitre. Il a été comme le point de départ de ma réflexion. Il fait partie intégrante de ma problématique et en fait, il s'agit de mon cadre théorique. Il est la pierre angulaire de mon objet de recherche. Comme il a été noté au premier chapitre, il est aussi à la base des programmes du domaine des arts. J'ai voulu détailler les phases du processus de création, y adjoindre les mouvements de la démarche qui respectent sa dynamique et assurer ainsi une meilleure compréhension des chapitres subséquents.



Le souci de rester fidèle à l'esprit de la méthodologie de recherche choisie m'a amenée à remettre à plus tard de nouvelles lectures sur l'objet de ma recherche ou sur des sujets connexes à celle-ci. Comme nous avons pu le voir plus avant dans ce chapitre, l'*epochè*, ou suspension du jugement, est une des caractéristiques de base de cette approche. C'est sur cette idée que repose le concept de réduction phénoménologique. Cette réduction relègue les connaissances théoriques au second plan, pour laisser le phénomène se présenter à la conscience tel qu'il se montre.

Au reste, le fait d'accorder la primauté à la *lebenswelt* et à l'*epochè* dans la manière d'aborder le phénomène exploré fait foi des critères de fiabilité et de légitimité des données qualitatives dans la démarche de recherche. (Deschamps, 1993 p. 17).

Il y a sans doute des liens à établir avec d'autres recherches. Un prochain travail permettrait d'appuyer ou de développer certains aspects du phénomène ressortis lors de l'analyse des données qualitatives recueillies. Une revue de la littérature sur le sujet, faisant suite à l'analyse thématique et aux recommandations du chapitre quatre, pourra s'avérer utile dans un autre contexte de recherche.

#### **2.4.2 La façon de faire la collecte des données et leur analyse**

La plus grande partie des données recueillies proviennent des rencontres semi-dirigées. Le déroulement de ces rencontres a été soutenu par un guide. Il a été soigneusement préparé. Cependant, il demeure ouvert à la réalité particulière du participant. Il propose un ordre aux questions mais c'est d'abord un guide pour l'échange, cet ordre n'étant pas imposé. Même s'il ne s'agit pas d'une entrevue en profondeur comme telle, ce type d'entrevue explore sous plusieurs angles, l'objet de la recherche présenté par la question spécifique. Le guide d'entretien est vraiment un guide, distinct d'un questionnaire à faire passer aux participants, le chercheur s'en inspire et doit l'avoir intégré lors de l'entrevue.

L'expérimentation de la dynamique de création a été présentée au groupe d'enseignants comme une journée de formation adaptée à leur groupe et elle a permis de prendre connaissance de la façon dont le phénomène peut être appréhendé par des participants n'ayant, pour la plupart, aucune formation artistique. Il est possible d'identifier les conditions à respecter pour une possible intégration de la dynamique de création dans leur enseignement. Cette expérimentation donnera l'opportunité de faire des commentaires pertinents sur le phénomène à l'étude. Je peux parler d'observation participante partielle, puisque mon rôle consistait aussi à animer le groupe.

La méthode de l'observation participante a été utilisée lors de l'expérimentation de la dynamique de création dans les groupes d'élèves de chaque enseignant. Cette observation m'a permis d'être en contact réel avec le phénomène vécu en classe et avec le participant à la recherche qui en faisait l'expérience. L'atmosphère de la classe et tout l'univers de création des enfants présents, m'ont été ainsi accessibles. Les notes de l'observation participante sont utiles quant aux conditions à mettre en œuvre pour assurer un transfert de la dynamique de création aux autres disciplines du curriculum scolaire.

D'autres données ont été recueillies lors des trois retours réflexifs. Nous rattachons ces retours aux méthodes du témoignage personnel et au journal de bord. Bien que ces retours aient eu la forme d'échanges tantôt en groupe, tantôt individuels, ils nous ont permis de connaître les perceptions des participants quant à leur expérience personnelle du phénomène. Le dernier retour a tracé un portrait, des effets à long terme de cette expérience pour les participants. Les retours au départ devaient être enrichis par le journal de bord, ce qui s'est avéré impossible à réaliser.

L'analyse thématique est la méthode d'analyse des données utilisée pour cette recherche. (Paillé, 2003) Ce type d'analyse proche de la phénoménologie, vise à dégager la trame expérientielle de ce qui a été vécu ou observé. Il s'agit en fait de répondre à la question : qu'y a-t-il dans ce propos, de quoi traite-t-on dans ce texte? La méthode sert au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus. Le type de la démarche choisie, a été une thématisation continue.

C'est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes. Ces thèmes sont identifiés au fur et à mesure de la lecture de texte. Puis ils sont regroupés et quelquefois fusionnés, lorsque c'est pertinent. L'arbre thématique se construit à mesure que les thèmes s'associent et deviennent des thèmes centraux. Thématiser revient à attribuer un thème à un extrait, texte papier et inscription en marge. Dans la thématisation continue, le corpus est examiné progressivement. Il y a des transformations tout au long de l'analyse. La récurrence de certains thèmes permet les regroupements d'où l'émergence de thèmes plus généraux ou centraux. Ce type d'analyse n'est jamais un acte objectif posé hors contexte. La compréhension des thèmes se reliera au contexte de la cueillette des données.

La thématisation exige des efforts du chercheur au niveau de son attention, pour comprendre et pour synthétiser les données recueillies. Celui-ci doit mettre à profit sa sensibilité générale et aussi sa sensibilité théorique. En fait, la sensibilité générale est plus présente si le chercheur est familier avec des situations comparables à celle vécue par les participants. Sa sensibilité théorique permet d'extraire l'essentiel des parties du corpus recueilli.

L'analyse thématique pourrait se terminer par l'arbre thématique. Nous aurions alors un portrait thématique du corpus. Ce type d'analyse est facile d'accès et de manipulation légère.

Cependant, elle exige une bonne autonomie sur le plan intellectuel et une connaissance intime du corpus étudié. Malgré la relative aisance des opérations, rien n'est automatique ni gratuit.

Les entretiens réalisés avec les participants ont été enregistrés. Cependant, il n'y a pas eu de rédaction de verbatim complet. Après deux écoutes attentives des enregistrements, des notes détaillées ont été prises, témoins fidèles des propos des participants. Ces notes ont été tapées par la suite, pour une meilleure saisie des thèmes. Ils ont été mis en évidence à l'aide d'un système de couleurs qui a permis de les identifier et ainsi de pouvoir suivre les étapes prévues par la méthode d'analyse.

Les observations notées lors des expérimentations, autant avec les participants qu'avec leur groupe classe, complètent les données transmises lors des entretiens. Les comptes-rendus des retours réflexifs sont signifiants pour la mise en contexte du phénomène à l'étude. Ils seront intégrés au chapitre quatre qui traitera des attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création, comme mode de connaissance, aux disciplines du curriculum.

#### **2.4.3 L'expérience personnelle : changement significatif dans le processus de recherche**

Ce dernier point du chapitre deux, traitant de méthodologie, s'est imposé de lui-même. Un événement marquant dans ma vie allait influencer mon processus de recherche : un moment de chaos créateur puissant. J'ai été emportée par un mouvement intérieur qui m'a propulsée au cœur du phénomène à l'étude. J'ai été en création toute l'année après cet événement. Si cet événement : la disparition de mon frère schizophrène, un soir d'automne pluvieux, n'avait pas déclenché cette urgence de créer, je ne le signalerais pas ici. Déjà, pour les participants à la recherche,

l'expérimentation de la dynamique de création et les cours où elle avait été intégrée, avaient eu lieu. J'allais débiter l'analyse thématique des données recueillies lors de ces activités.

Bien sûr j'ai toujours eu une production artistique, mais elle était entrecoupée par de longues périodes d'arrêt. Cet événement m'a comme à nouveau ouverte à ma création personnelle. Je me suis engagée dans le processus de façon expérientielle, en même temps que je faisais l'expérience de l'approche phénoménologique pour l'étude du même phénomène. Je la vivais dans les faits.

Cette situation est venue renforcer le choix de mon approche méthodologique, me la faire saisir en tant que ma propre vision du monde. Je pense que cet événement a été l'occasion de faire table rase de mes connaissances sur le phénomène à l'étude. L'intensité de l'émotion, le plongeon obligé vers les profondeurs de mon être, m'ont conduit tout naturellement dans un lieu connu, celui de la création artistique. Ce fut une occasion de créer un pont sensible entre mes connaissances théoriques de ce phénomène et l'expérience vécue.

Je suis ressortie de cette expérience sensibilisée, ouverte, comme si mes canaux de perception avaient été renouvelés. Il me semblait important de parler de cette étape difficile, survenue à un moment charnière de ma recherche. Je la vois maintenant comme un ajout tangible, comme une prise de conscience plus profonde quant à l'orientation que je voulais donner à mon travail. Ma compréhension de l'approche méthodologique choisie s'était affinée et élargie.

On pourrait avancer qu'une telle expérience du chaos est quasi réductrice, dans le sens phénoménologique ; qu'elle est une façon d'écarter les réalisations et les accomplissements antérieurs pour que la personne créatrice soit entièrement guidée par l'expérience de la tâche actuelle. (Amadeo Giorgi in *Le chaos créateur*, Deschamps, p. III et IV).

Une recherche n'est-ce pas une création à part entière?

### CHAPITRE 3

#### COMPTE-RENDU DES RENCONTRES ET ANALYSE DES DONNÉES : UN PORTRAIT RÉALISTE DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE

## CHAPITRE 3

### COMPTE-RENDU DES RENCONTRES ET ANALYSE DES DONNÉES : UN PORTRAIT RÉALISTE DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE

Afin de rendre plus précise l'analyse des données, la mise en contexte de la collecte de celles-ci m'apparaît nécessaire. Ce chapitre décrit comment se sont déroulées les rencontres individuelles avec chaque participant. Il détaille les étapes de l'expérimentation réalisée avec eux et rend compte des ateliers vécus dans leur groupe classe respectif.

La présentation des principaux thèmes et sous thèmes ressortis lors de l'analyse thématique des données est effectuée. Je donne la définition ainsi que les caractéristiques de chacun des thèmes. Cet exercice permet de dégager une signification plus approfondie et de bâtir une forme de classification. Une synthèse de l'ensemble des thèmes favorise l'émergence de significations particulières et met en évidence les liens avec la structure de la dynamique de création.

#### **3.1 La mise en contexte**

Au départ, comme précisé plus avant, les deux rencontres individuelles ont permis d'établir une relation de confiance avec chaque participant. Il s'agissait ensuite de vivre une expérience de création à partir d'une mise en situation significative pour chacun. La plupart de ces enseignants n'étaient pas familiers avec les disciplines artistiques et n'avaient jamais vécu, selon eux, un processus de création. La prise de conscience de ce processus s'est faite en vivant une expérience et aussi en prenant connaissance de la théorie de Gosselin sur le sujet. Une réflexion sur l'expérimentation a suivi pour tenter de dégager comment les étapes de la dynamique de création ont été vécues par chacun et leur permettre une première appropriation de celle-ci.

##### **3.1.1 Les entretiens individuels**

Précédant l'expérimentation, deux rencontres individuelles ont été réalisées afin de sensibiliser chaque participant à la place de la création dans son histoire de vie. Ces entrevues

visaient aussi à établir un lien de confiance entre nous, ce lien étant une condition essentielle à la bonne marche de l'expérimentation.

Elles ont eu lieu dans un laps de temps relativement court, permettant ainsi de créer des liens rapidement par des échanges suivis et intenses. Elles ont duré en moyenne une heure chacune. Un local de l'école, un peu retiré, assurait une relative intimité. Les participants étaient disponibles à l'heure du midi.

Lors du premier entretien, la question spécifique était : comment le participant a-t-il expérimenté la création et quels liens garde-t-il avec elle? Autrement dit, quelles sont les expériences de création qui ont été signifiantes pour le participant, de son enfance à aujourd'hui? Comment influencent-elles, encore maintenant, sa façon de voir la création?

La deuxième rencontre portait sur la possibilité d'apprendre à créer. Peut-on faire des apprentissages qui nous rendront aptes à créer? Bien entendu, plusieurs sous questions permettaient de développer ces questions principales (voir annexe).

### **3.1.2 L'expérimentation du groupe d'enseignants**

Cette expérimentation a eu lieu deux semaines après la fin des rencontres individuelles. C'était un temps de maturation idéal pour conserver l'intérêt et inciter à l'action. Les enseignants avaient été libérés de leur tâche d'enseignement pour la journée complète. Un local à l'extérieur de l'école a permis à tous de «décrocher» de leurs préoccupations quotidiennes, de se retrouver en terrain neutre et d'être ainsi plus disponibles à l'expérience.



La salle avait été préparée afin de rendre l'accueil chaleureux. J'ai fait des liens avec les entretiens individuels et j'ai pris le temps de souligner l'importance de considérer cette journée comme un temps privilégié, un moment de formation unique, offert gratuitement. Il s'agissait d'un perfectionnement adapté, proche de leurs préoccupations et respectueux de ce qu'ils sont comme individus. Après la présentation de l'horaire de la journée, le temps était venu de faire connaître la proposition de création. Elle se voulait signifiante pour tous, porteuse d'images et d'émotions diversifiées, assez déterminante pour susciter l'élan créateur (voir annexe).

La visualisation, technique présentée au chapitre deux, a permis une prise de contact avec leurs expériences personnelles, un regard sur les particularités de celles-ci et la remontée des émotions vécues à ce moment-là. La concentration des enseignants était intense et ils ont pris le temps nécessaire pour laisser apparaître leurs images personnelles. J'avais demandé de rester silencieux. Puis, ils ont pris des notes ou fait quelques croquis pour fixer les images venues de leurs souvenirs.

À cette étape, certains ont eu du mal à rester centrés sur eux-mêmes. Soit qu'ils se disaient incapables de dessiner, soit que les préoccupations extérieures tentaient de faire surface. Un court arrêt a été nécessaire afin de donner quelques notions sur la technique de l'aquarelle et prendre un premier contact, pour la plupart, avec les outils, les couleurs et les supports proposés.

Ils se sont regroupés naturellement par affinités. Après un temps nécessaire d'apprivoisement au matériel et surtout l'acceptation de la présence des autres autour d'eux, juges potentiels de leurs réalisations, ils ont goûté au plaisir de la découverte et de l'expression. Il y avait un climat presque euphorique dans le local. J'ai constaté l'importance de soutenir les plus fragiles pour éviter le

découragement, même s'il s'agissait d'adultes. Deux participants ont eu plus de mal que les autres à s'abandonner à l'expérience. La présentation des réalisations s'est faite rapidement. Personne n'avait pris de temps d'arrêt depuis le début de l'atelier et la fatigue se sentait bien. Insister n'aurait probablement apporté rien de neuf. Les figures 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 sont un résultat reprographié, des réalisations de chacun des participants à la recherche (pages 66 à 72).

J'avais proposé que le dîner se prenne sur place car je tenais à ce que le lien créé en avant-midi ne soit pas en interférence avec toutes sortes d'influences extérieures à l'expérimentation. Je me suis absentée pour photocopier, en quelques exemplaires, chacune de leurs œuvres en vue de la création à réaliser, en après-midi.

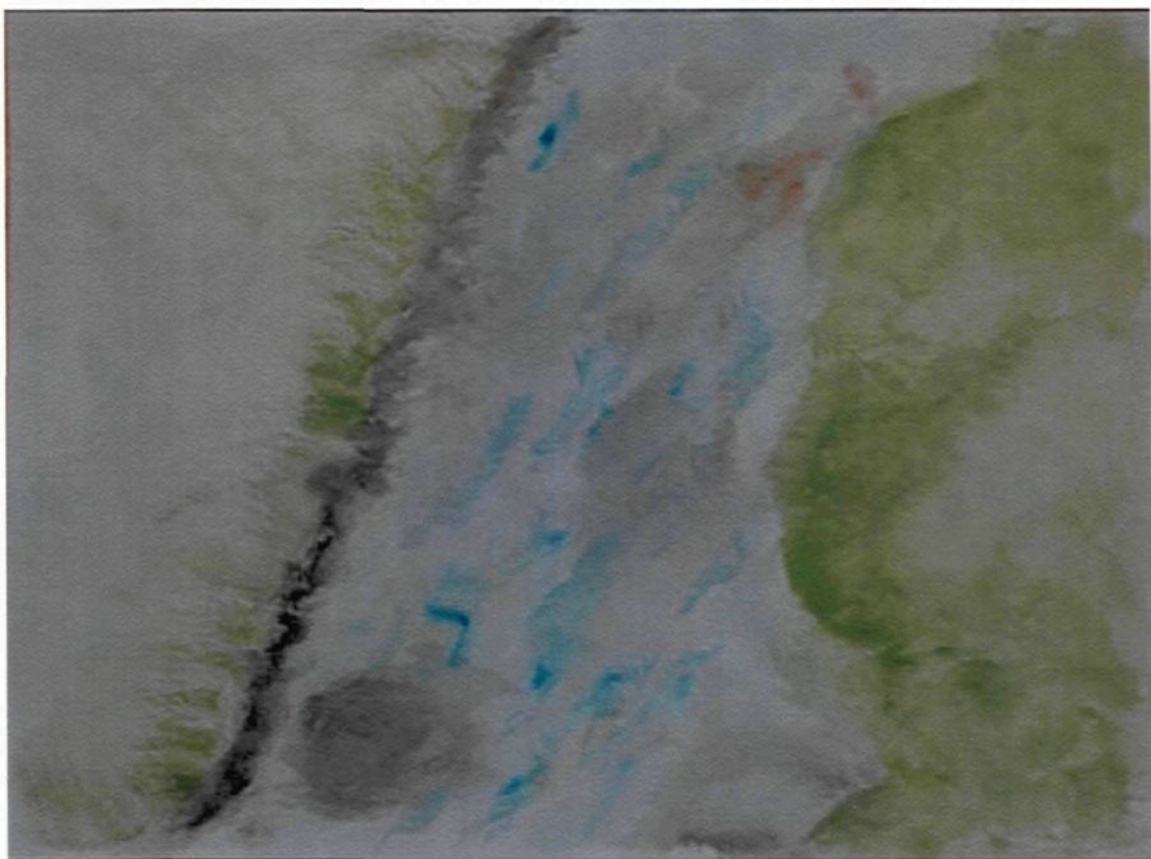
J'ai fait les liens avec l'expérimentation du matin en résumant ce qui avait été fait. J'ai expliqué en quoi consistait la réalisation du projet d'équipe. Le projet demandait d'utiliser les photocopies de leurs réalisations à l'aquarelle devenues noires et blanches, pour créer une œuvre originale. Il y a eu ajout de matériel pour assurer un plus large éventail de possibilités à la création de l'équipe. Bien sûr la réalisation demeurerait en rapport avec la proposition de création.



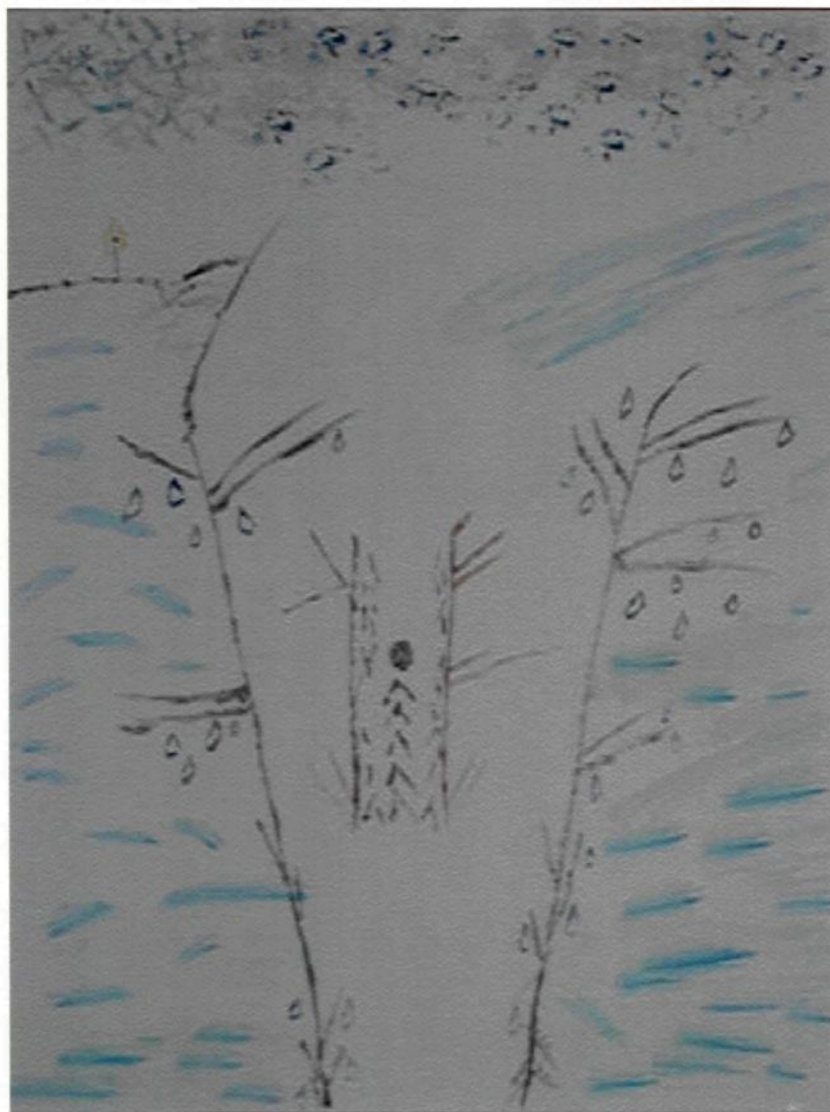
*Figure 1* : Réalisation de Tommy. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.



*Figure 2 : Réalisation de Jean. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.*



*Figure 3* : Réalisation de Ginette. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.



*Figure 4 : Réalisation de Jérémie. Dimension 30 cm x 22.5 cm.  
Technique de l'aquarelle.*





*Figure 5 : Réalisation de Marie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.*



*Figure 6 : Réalisation de Sophie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.*





*Figure 7 : Réalisation de Rosie. Dimension 30 cm x 22.5 cm. Technique de l'aquarelle.*

Là encore, je les ai vus s'enflammer, se concerter et réaliser de façon personnelle une œuvre originale. Les gars, en se regroupant, ont acquis une nouvelle audace. Leur œuvre est sortie du cadre, à leur grand plaisir. Les deux équipes de filles étaient très différentes. Pour l'une, c'était une entente tacite, un plaisir discret et une activité intense. Elles ont fait éclater les formes. Pour l'autre équipe, tout aussi concentrée, les formes ont été sélectionnées selon leurs critères de beauté et la composition exprimait bien leurs perceptions personnelles. Les figures 8, 9 et 10, représentent les réalisations des trois équipes (pages 74 à 76).



*Figure 8 : Réalisation de Tommy, Jean et Jérémie. Dimension 65 cm x 50 cm.  
Techniques mixtes.*



*Figure 9* : Réalisation de Marie et Ginette. Dimension 65 cm x 505 cm. Techniques mixtes.





*Figure 10* : Réalisation de Rosie et Sophie. Dimension 65 cm x 505 cm. Techniques mixtes.

L'étape du regard sur les œuvres réalisées, la phase de séparation, a été escamotée. Il a été presque impossible d'entendre comment ils avaient vécu leur phase d'action productive et ce qu'ils avaient à dire sur leurs œuvres terminées. Les réactions avaient eu lieu tout au long de la phase d'action productive. Ils se sont désintéressés rapidement de leurs réalisations.

La dernière partie de l'atelier était consacrée à une réflexion commune sur l'expérience que nous venions de vivre ensemble. Elle visait à prendre conscience de ce qui caractérise les phases et les mouvements de la dynamique de création. Le partage des temps forts et des inévitables difficultés a été un moment important. Ce temps d'arrêt a permis aux participants d'exprimer leurs réactions face à cette rencontre. Voici ce qu'ils ont remarqué.

La phase d'ouverture a été appréciée. La salle répondait aux besoins du groupe : bien éclairée, retirée des bruits environnants et de dimension adéquate. Le temps de concentration a été suffisant. Il a respecté un rythme naturel leur permettant de se contacter intérieurement. Le climat calme, le silence volontaire et l'absence de pression, ont aidé à la venue d'images et d'idées. Variant selon les individus, un sentiment de confiance a été créé. La proposition de création les a rejoints, les images sont venues facilement.

Cependant la difficulté était de les matérialiser, de trouver des moyens de les faire naître à la réalité. Certains se sont questionnés sur leur manque de confiance face à un simple croquis à faire, même devant quelques notes à prendre. Ils ont parlé du malaise introduit par la page blanche : n'avoir pas d'idées ou de moyens. Cela les a aidés à ressentir le malaise des élèves dans la même situation.

La phase d'action productive leur a permis de se laisser emporter par leur action et prendre plaisir à expérimenter. Ils ont pu voir une évolution de la première expérimentation aux autres réalisations. Leur façon d'utiliser l'aquarelle a changé. Chacun a travaillé à sa manière, découvrant ainsi un peu plus ce qu'il est. La confiance en soi s'est développée graduellement. Sentir les autres en action a été stimulant et prendre le temps de regarder la réalisation des autres les a influencés positivement. Cependant, il leur a été difficile de rester concentrés, de garder un silence relatif au moment de l'action productive. Ils ont pris conscience que certains commentaires pouvaient transformer négativement le climat de création. Ils voulaient demeurer vigilants sur ce point.

La phase de séparation a été peu élaborée. Le temps pour le retour réflexif était écoulé. La constatation : on n'a pas gardé assez de temps. Il s'agissait de la même situation lors de l'expérimentation. J'ai remis un document sur la dynamique de création écrit par Pierre Gosselin sans autres explications. Ils avaient à en faire la lecture avant de préparer le canevas du cours dans lequel ils intégreraient cette dynamique.

Cette expérimentation avec les enseignants voulait leur permettre de vivre les phases et les mouvements de la dynamique de création comme individu. L'appropriation partielle de la démarche propre aux arts devait les habiliter à lui donner une place dans l'élaboration de leurs situations d'apprentissage en français, en mathématiques et dans d'autres disciplines.

### **3.1.3 Les projets avec les groupes d'élèves**

Les projets ont eu lieu sur une période d'un mois, du début mai au début juin. Avant chaque atelier en classe, j'ai rencontré l'enseignant concerné afin qu'il me présente son canevas de

préparation. J'ai discuté avec chacun comment il pouvait y intégrer la dynamique de création. Les ateliers ont duré deux heures sauf pour un enseignant spécialiste qui voyait ses groupes une heure seulement. Le cours - atelier se déroulait dans le local de classe de chacun des groupes et l'encadrement habituel a été appliqué. Les enfants ont été prévenus de ma présence et leur enseignant a expliqué pourquoi j'étais là. Quelques photographies de leurs créations ont été prises. Je donnerai un court résumé de chacun des projets et j'intégrerai des réalisations pour certains groupes.

La première expérimentation a eu lieu avec des enfants de première année lors d'un cours régulier en arts. Le thème portait sur le gribouillis. Dans un premier temps, ils devaient visualiser des expériences où ils avaient vécu des émotions agréables ou tristes. Ensuite, ils présentaient après un court temps de préparation, une petite scène aidant à interioriser leur expérience. Ils avaient formé des petites équipes. Ils ont eu du mal à faire le lien entre les expériences en question et la scène à présenter.

Après quelques explications sur ce qu'est un gribouillis, ils en ont créé un, en se rappelant leur expérience agréable ou triste. Puis, ils ont fait ressortir des formes sur leur gribouillis et appliqué de la couleur. Un temps d'arrêt a suivi permettant de donner leurs impressions sur l'expérimentation. La deuxième partie de l'atelier était une intervention des enfants sur les gribouillis d'un groupe de cheminement particulier. Ils avaient la même tâche à faire qu'auparavant, sauf que le support était une photocopie du gribouillis d'un autre enfant de la classe spéciale. Il y a eu des commentaires sur les réalisations.



La seconde expérimentation a été présentée à des élèves de 6<sup>ième</sup> année lors d'un cours de mathématiques. La proposition de création était de créer une maquette de leur chambre idéale. La notion de mathématiques à enseigner portait sur les mesures. Après un temps de visualisation, soutenue par la musique, ils ont eu à prendre des notes, à réaliser des croquis pour se rappeler leurs idées et ensuite concrétiser cette chambre de rêve. Un dessin à l'échelle du plan de leur chambre était la tâche à accomplir avant de construire la maquette. Après le temps alloué à la phase d'action productive, il en restait très peu pour la phase de séparation. Chacun a pu s'exprimer sur ce qu'il voulait réaliser. Cependant l'enseignante a dû terminer le travail un autre jour (Voir les figures 11, 12, 13, pages 81 à 83).



*Figure 11* : Réalisation élève, groupe de Rosie. Dimension inconnue. Technique de maquette : boîte de carton et objets récupérés.



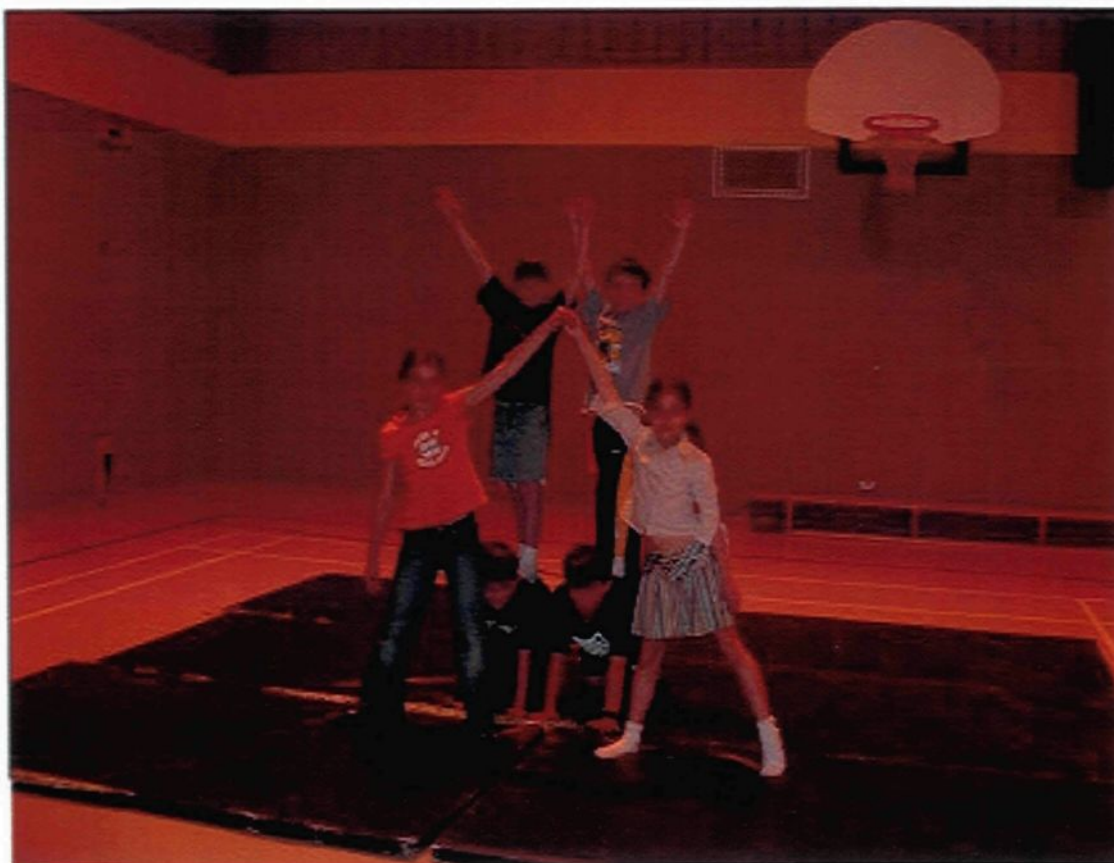
*Figure 12* : Réalisation élève, groupe de Rosie. Dimension inconnue. Technique de maquette : boîte de carton et objets récupérés.



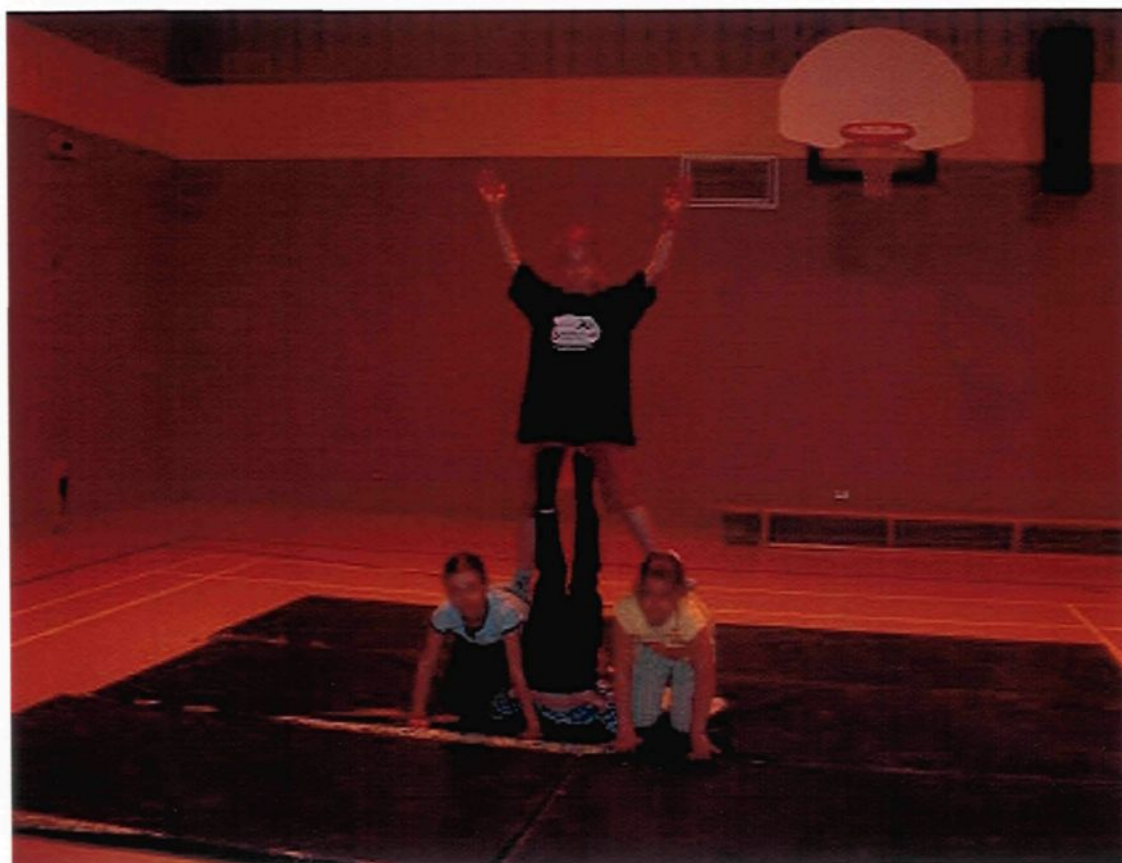
*Figure 13* : Réalisation élève, groupe de Rosie. Dimension inconnue. Technique de maquette : boîte de carton et objets récupérés.

Un atelier en éducation physique avec des élèves de 4<sup>ème</sup> année traitait des pyramides. Il y a eu un temps de visualisation pour permettre aux enfants de se remémorer leurs connaissances dans ce domaine. Chaque équipe, composée de trois à cinq personnes, devait créer deux à trois pyramides originales qui respectaient les consignes émises précédemment. Chaque équipe était invitée à présenter ses pyramides. Le temps alloué à la phase d'action productive est venu raccourcir le temps de la phase de séparation. Cette étape du processus prenait la forme d'un retour sur la présentation des pyramides. Il y a eu partage sur les difficultés et les réussites vécues, ainsi que sur le respect des consignes de départ (Voir les figures 14, 15, 16, pages 85 à 87).

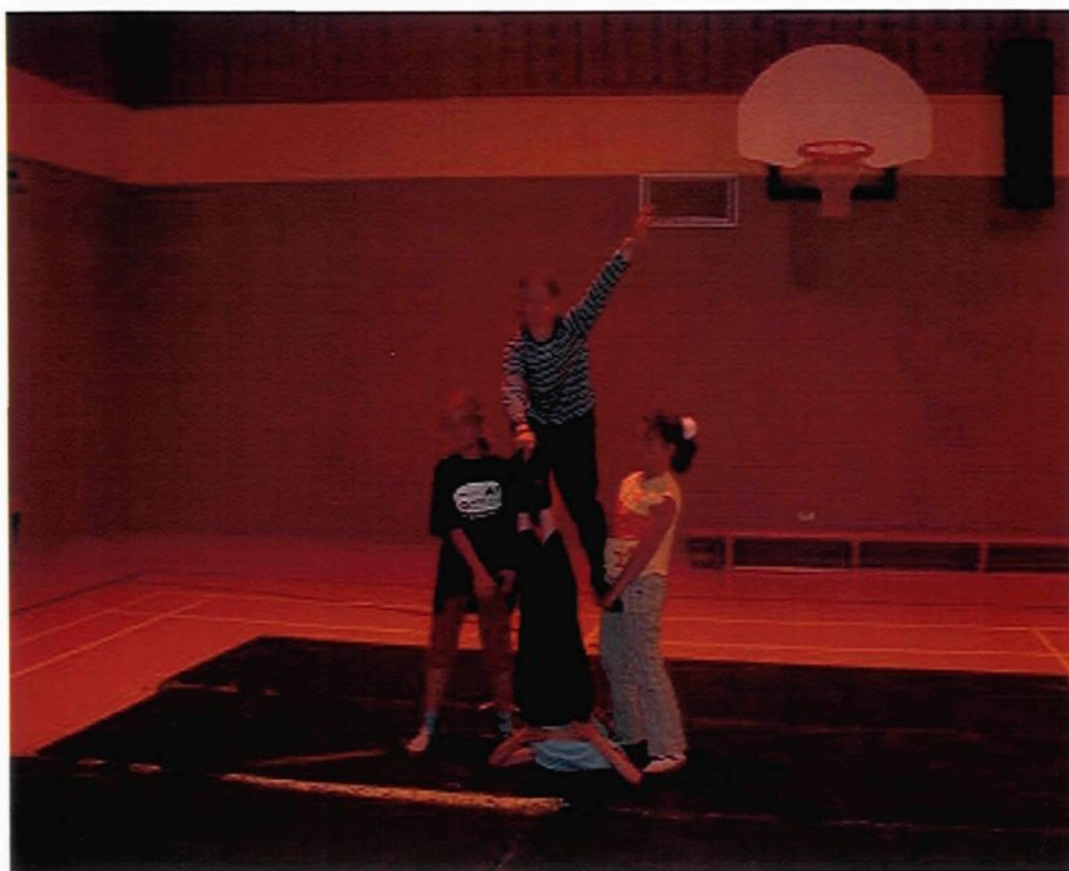




*Figure 14 : Réalisation d'élèves, groupe de Jean. Pyramide.*



*Figure 15 : Réalisation d'élèves, groupe de Jean. Pyramide.*



*Figure 16 : Réalisation d'élèves, groupe de Jean. Pyramide.*



Un groupe de 5<sup>ème</sup> année a vécu, avec un animateur à la vie communautaire, une sensibilisation aux différentes formes de violence. Celui-ci a préparé cette activité en intégrant, le mieux possible, la structure de la dynamique de création. Les élèves devaient puiser dans leurs souvenirs et se rappeler de possibles situations où ils auraient vu ou subi de la violence. Ils ont dessiné cette situation par la suite. Ils ont eu le choix bien sûr de l'afficher ou non. En deuxième partie de l'atelier, ils ont visionné des petits films qui montraient des exemples de violence. Par la suite un montage « Power Point » résumait les connaissances utiles pour la reconnaître et développer des outils en vue de la diminuer ou la faire disparaître. L'animateur est allé chercher les réactions des élèves, pendant la présentation des deux documents visuels (Voir figures 17, 18, 19, pages 89 à 91).

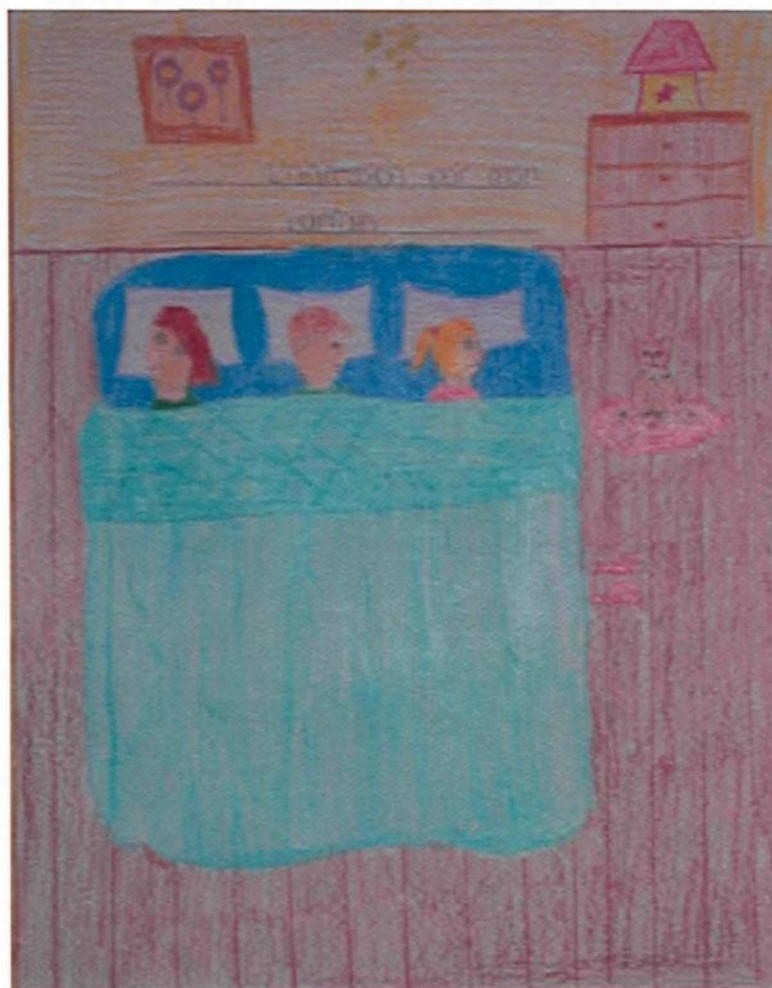
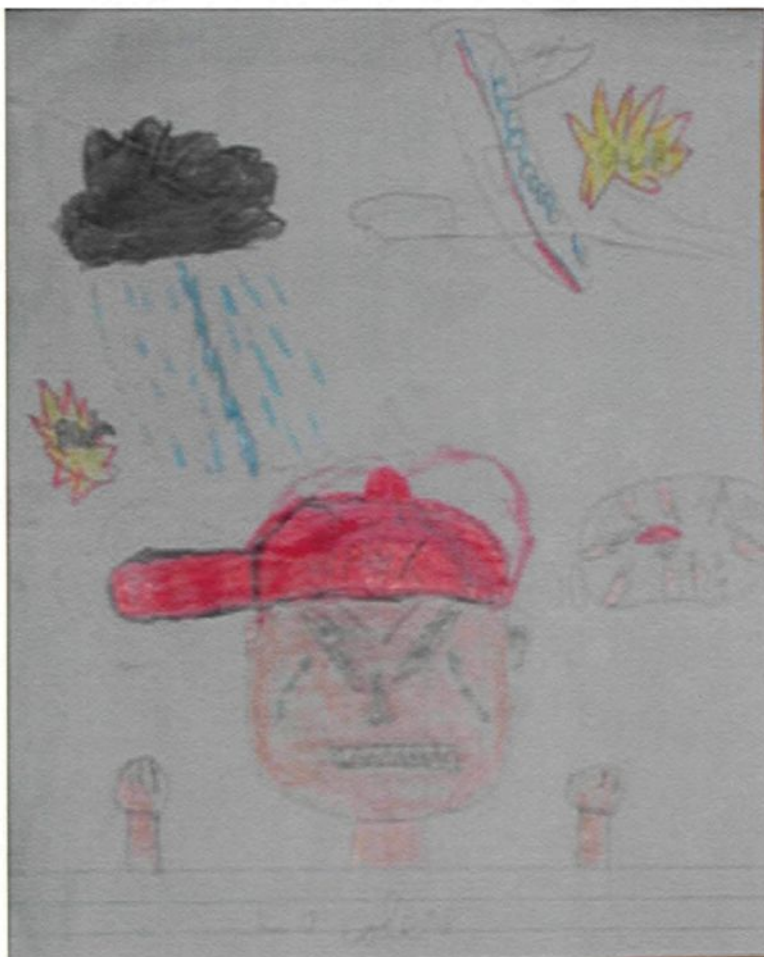


Figure 17 : Réalisation élève, groupe de Jérémie. Dimension : 21,5 cm x 28 cm. Technique : dessin crayon de plomb et couleurs.

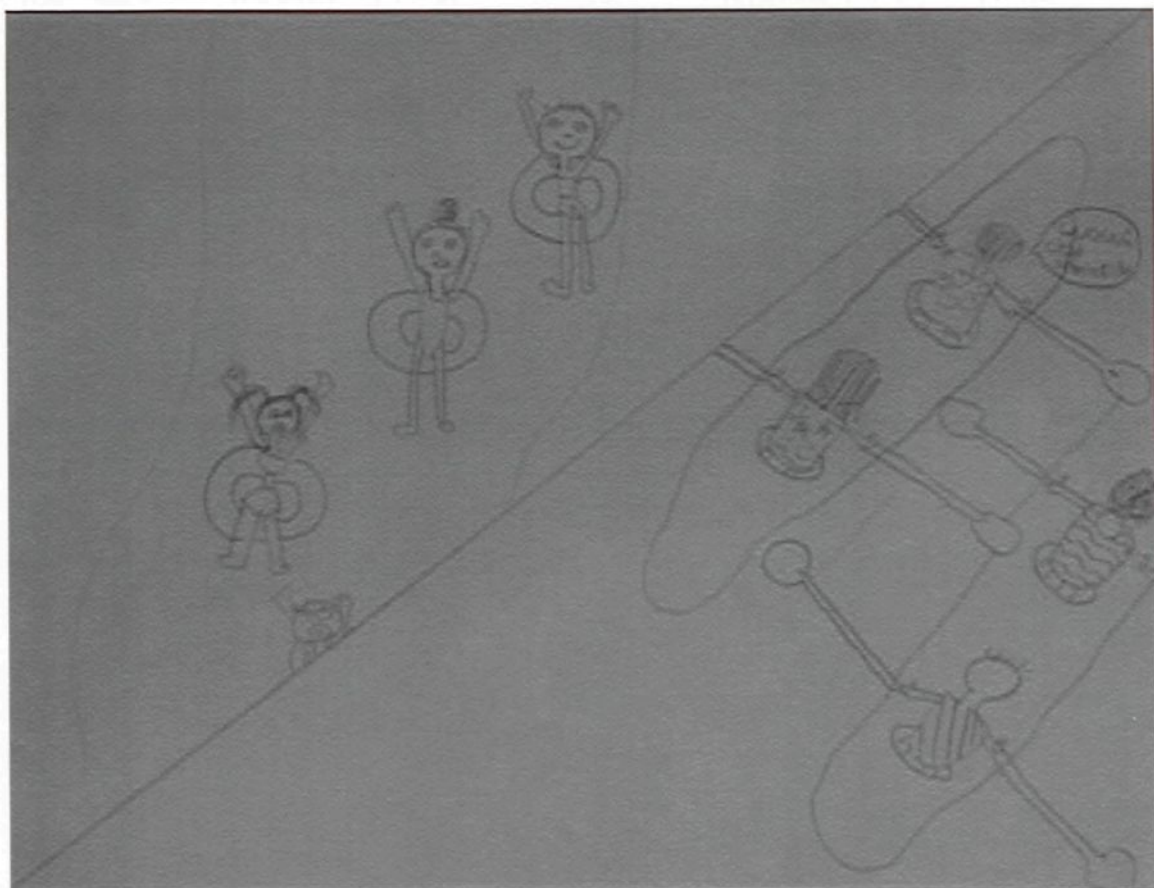


*Figure 18* : Réalisation élève, groupe de Jérémie. Dimension : 21,5 cm x 28 cm.  
Technique : dessin crayon de plomb et couleurs.



*Figure 19* : Réalisation élève, groupe de Jérémie.  
Dimension : 21.5 cm x 28cm. Dessin, crayon de plomb et  
couleurs.

Le même groupe de 5<sup>ième</sup> année a participé à un atelier inspiré de la dynamique de création mais cette fois en français, avec leur enseignant titulaire. Le thème portait sur : mes vacances d'été. Après une mise en situation où l'enseignante racontait le genre de vacances d'été qu'elle avait préféré à leur âge, ils ont eu du temps pour se remémorer leurs plus belles vacances ou leurs vacances de rêve. La tâche était une production écrite. Avant d'écrire ils ont dessiné une image représentant leur rêve de vacance. Ensemble ils ont fait une tempête de mots se rapportant aux vacances. Le temps d'écriture de la phase d'action productive a dû être écourté. Ils ont présenté leur texte en élaboration devant le groupe pendant le temps encore disponible. Leur texte a été complété plus tard (Voir figures 20, 21 et 22, pages 93 à 95).

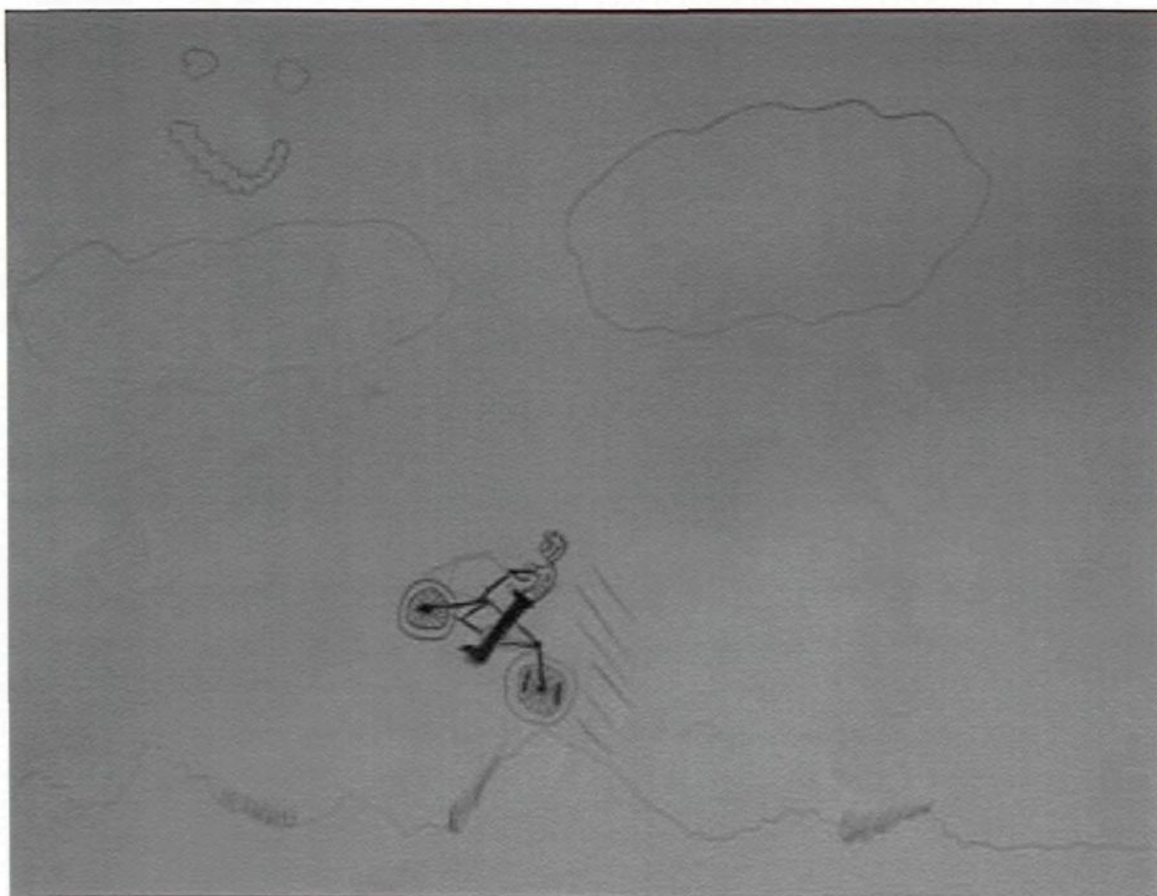


*Figure 20 : Réalisation élève, groupe de Sophie. Dimension : 21,5 cm x 28 cm.  
Technique : dessin crayon plomb.*





*Figure 21* : Réalisation élève, groupe de Sophie. Dimension : 21,5 cm x 28 cm.  
Technique : dessin crayon plomb.



*Figure 22* : Réalisation élève, groupe de Sophie. Dimension : 21,5 cm x 28 cm.  
Technique : dessin crayon plomb.



Le dernier atelier s'adressait à des petits de maternelle cinq ans. Le thème proposé était : mon animal préféré. L'enseignante racontait une histoire, les enfants fermaient les yeux pendant qu'une musique douce jouait en sourdine. Il s'agissait d'une aventure en forêt dans laquelle ils se voyaient rencontrer différents animaux. Puis, ils ont dessiné l'animal qui les a impressionnés. Ils ont ensuite expliqué leur choix et ajouté des commentaires sur les plaisirs et les difficultés rencontrées lors de leur réalisation. Pendant la deuxième partie de l'atelier, ils créaient un animal en trois dimensions avec du matériel de récupération. Au plaisir de manipuler du matériel, a succédé une seconde période de partage d'expérience et de description de leur réalisation.

Une enseignante de 4<sup>ème</sup> année avait participé à l'expérimentation avec les autres membres de l'équipe de départ. Elle a dû accepter un retrait préventif.

Cette mise en contexte détaillée permet de mieux saisir comment les participants sont passés d'une prise de conscience de la place de la création dans leur histoire de vie à une expérience tangible et actuelle d'un projet de création. Ils ont pu mettre à l'épreuve leurs croyances, se mesurer à leurs insécurités, même découvrir leurs préjugés. Cette description des étapes de l'expérimentation peut paraître un détour superflu. Cependant, elle donne de la valeur aux thèmes ressortis lors des entretiens individuels. En vivant l'expérience de la dynamique de création, les participants ont réactualisé la création dans leur vie.

### **3.2 Le sens approfondi des thèmes regroupés et hiérarchisés**

Grâce à l'analyse thématique du corpus recueilli, lors des entretiens individuels, des thèmes principaux et des sous thèmes ont finalement émergé. Cette analyse est en accord avec les principes émis par Paillé dans ses écrits sur le sujet. (2003) Ces thèmes sont notés et identifiés sur le texte

retranscrit du verbatim, puis regroupés et fusionnés au besoin. Après leur présentation je donne les définitions des thèmes principaux. Je distingue ensuite les propriétés de chacun de ces thèmes.

### **3.2.1 Présentation des thèmes et des sous thèmes**

Les thèmes principaux sont au nombre de dix et se subdivisent en plusieurs sous thèmes. Je les présente sans les classer ni leur donner une importance plus grande les uns par rapport aux autres. Ceci permet de les laisser s'entrecroiser librement et incite alors à une compréhension plus proche de l'expérience. Cette façon d'exprimer qui se veut plus inductive, semble pour moi mieux respecter l'esprit même de l'analyse thématique.

#### *Un modèle nécessaire*

Ce thème est apparu comme une condition essentielle à l'engagement dans le processus de création. De quel modèle parle-t-on? Il s'agit de personnes signifiantes en premier lieu, personnes qui accompagnent et surtout inspirent par leur propre création ou par leurs attitudes d'ouverture. Ces personnes proviennent de l'environnement familial, scolaire ou autre. Quand Jérémie parle de l'enseignant qui lui a touché le cœur, qui l'a éveillé aux autres, quand Tommy raconte comment il observait sa voisine peindre pendant des heures, ils expriment l'importance décisive de ces modèles, dans leur capacité de créer maintenant. Ginette regardait sa mère confectionner des courtepointes. Elle a gagné à un concours de dessin, où elle devait représenter sa chambre, parce qu'elle a su y ajouter des détails raffinés.

Ces modèles ont une influence durable, il semble, pendant toute la vie. Les encouragements de toutes sortes confortent le temps de création. Ils représentent l'assurance d'un regard et d'une présence encourageante sur ce qui est en train de s'ébaucher. Bien sûr le modèle peut être plus

impersonnel, c'est-à-dire provenir de différents milieux, de certaines périodes de l'histoire, parfois même de rencontres fortuites. Quoiqu'il en soit, celui-ci transmet le goût de tenter l'aventure.

### *L'engagement dans le processus de création*

La notion d'engagement touche à l'éveil essentiel d'un intérêt personnel. Cet intérêt peut se développer, quand on accorde suffisamment de temps à la venue des idées au début du processus. Sophie crée en cuisine. Elle prend plusieurs semaines pour préparer son repas. Elle fait des recherches pour son menu, s'inspire des produits disponibles, se soucie de la présentation dans ses moindres détails, prend le temps demandé pour réaliser chacune des étapes. Elle choisit le matériel nécessaire. Chaque création est l'occasion d'apprentissages nouveaux. Ils favorisent sa détermination et permettent d'affronter les obstacles qui se présentent en cours de route. Tommy est émouvant quand il parle des souffrances liées à l'acquisition du langage musical.

Les difficultés deviennent un entraînement inévitable pour accroître la ténacité nécessaire pour persister dans l'engagement de départ. Les individus qui osent s'engager, le font plus facilement quand ils se savent respectés. Jean avoue avoir toujours été gêné et avoir craint d'être jugé quand il a osé essayer de créer. Se savoir respecté aide à conserver l'intérêt et la réceptivité qu'exige cet engagement.

### *Des conditions favorisantes*

Celles-ci doivent être prises en compte pour qu'on puisse parler de création véritable. Ce thème vient attirer l'attention sur certains aspects que tous connaissent mais qui sont souvent absents dans les faits. Rosie croit qu'il faut laisser des choix aux enfants afin de respecter les différences individuelles. Encourager les initiatives personnelles plutôt que de privilégier sa seule

façon de voir, apparaît comme essentiel à Ginette. L'acceptation réelle des différences inévitables entre les individus peut rendre la création plus authentique. Elles sont une source de richesse.

Éviter les jugements hâtifs ou préconçus car ils freinent l'élan créateur et ils ont un pouvoir dissuasif puissant. Marie croit que le jugement des autres peut créer des blocages émotifs durables. Cette énumération n'est pas exhaustive, d'autres conditions pourraient être soulignées, mais celles-ci sont ressorties à plusieurs reprises lors des entretiens individuels.

#### *Des caractéristiques propres au cheminement créateur*

Le cheminement créateur se présente sous différentes formes selon les individus. Jean exprimera que chacun crée à son niveau, dépendant de ses intérêts. Lui, il organise des lieux pour que les gens soient bien. Marie a toujours été proche de la nature, elle observe, écoute, respecte son rythme et elle créera dans un environnement naturel. Le respect et la richesse de la diversité des individus fait partie intégrante du cheminement créateur.

En création, il n'existe pas de mesure commune ni de demie mesure. On décide d'entreprendre le processus ou de ne pas le faire. Jérémie avait peur de risquer et finalement, en défaisant et remontant des objets avec succès, il a développé sa confiance. Il a même pu jouer au théâtre. C'est un cheminement qui ne peut se faire sans une certaine assurance.

Est-il possible de tout prévoir? La nature même de ce chemin ne réserve-t-il pas des surprises? Sophie prévoit à peu près tout, Jean organise et semble avoir tout planifié alors que Marie s'ajuste aux enfants tout au long du processus. La capacité de s'adapter en route apparaît comme nécessaire. Le résultat de ce processus est important mais Rosie croit maintenant que la

manipulation qui précède l'œuvre l'est tout autant. Tommy croit que l'œuvre émet un message qui dépasse l'aspect esthétique. Ce cheminement conduit à exprimer quelque chose de soi.

### *Un contact avec l'affectivité*

Ce thème apparaît comme incontournable. Rosie affirme que le créateur est un être passionné, qui exprime ce qu'il est et que son œuvre est vraiment une partie de lui. Tommy croit que la création dégage les frustrations et les blocages émotifs. Il s'agit de ressentir et d'être capable de s'arrêter pour le permettre. Pour y arriver, Ginette appuie sur la nécessité de prendre le temps. Est-ce que je peux encore être touché? Jérémie insiste sur les exagérations. L'humour voisine l'émotion. Le rire, mais aussi les larmes, la nostalgie, peuvent surprendre le créateur. C'est l'éveil de la passion endormie. C'est ce qui est le plus riche : aller chercher l'âme.

Au premier abord, ce contact recèle une forte dose d'énergie positive. Celle-ci conserve l'élan nécessaire à l'avancée créatrice. Elle nourrit le désir, la volonté, le dynamisme. Créer nous rend fiers et confiants. En même temps, apparaissent des sentiments contradictoires, parfois douloureux, selon le regard que l'on porte sur soi ou celui que les autres portent sur nous. Marie y est très sensible.

### *Une expérience des plaisirs de la création*

Ce thème valorise tout le processus et est apparenté au précédent car c'est l'affectivité qui permet de ressentir du plaisir. Toutefois, je traite ce thème de façon indépendante car l'aspect positif de la création a été fortement exprimé par les participants. Créer, donne le goût de faire, éveille l'intérêt et rend les apprentissages plus faciles. La présence des autres tout autour a un effet d'entraînement non négligeable. Créer en compagnie des autres est bénéfique. Un sentiment de

grande fierté apparaît lorsque le créateur constate qu'il a réussi sa réalisation et celui-ci s'amplifie quand les autres la reconnaissent comme telle.

Le plaisir de constater leur capacité de créer, d'exprimer ce qu'ils sont, est très précieux pour tous. Jean nous parle de déguster sa réussite. Sans se vanter, il a une satisfaction personnelle devant ce qu'il a créé. Découvrir les aspects cachés d'une œuvre plaît bien à Marie tandis que Rosie est contente quand elle comprend l'œuvre. Sophie voit le plaisir comme obligatoirement présent dans toute création. Tommy y associe une meilleure vie, plus positive.

#### *Un apprentissage technique*

Ce thème revient tout au long de l'expérimentation. Peut-on parler de véritable création sans connaissances techniques? Il est nécessaire d'acquérir une technique selon Tommy mais elle doit être dépassée. Même si elle enrichit la création, elle permet des améliorations marquantes grâce à l'ajout de nouveaux outils, seule elle ne suffit pas. C'est ici l'avis de plusieurs participants. La réalisation pourra s'affiner et présenter de nouveaux défis. La technique peut aider certains à oser se lancer en création. C'est un complément essentiel aux aptitudes de base. Est-ce qu'un excellent technicien deviendra un créateur de génie? Est-ce qu'un créateur de génie est toujours un excellent technicien? Difficile de trancher. L'importance de la technique ne peut être remise en cause. Le dosage variera selon l'âge et les besoins des créateurs.

#### *Une obligation au travail*

Ceci ressort comme un thème très important. Des efforts soutenus tout au long du processus doivent être fournis pour assurer la naissance et la réalisation d'une œuvre. Jérémie parle de son père qui lui a appris à se battre pour une cause, Tommy insiste sur la nécessité de l'effort, la

difficulté de tenir le coup et d'être patient. La plupart du temps, des recherches au niveau des matériaux, des techniques, de l'histoire, des sciences, des technologies seront nécessaires pour faire avancer l'œuvre. Sophie en est vraiment convaincue. Quand il s'agit de création, il faut accepter l'idée d'un échec possible malgré les efforts fournis. En fait, comme il est question de quelque chose qui n'avait pas d'existence avant, l'idée de transformation, d'évolution, d'imperfection est présente et demande des efforts.

*Une habileté à dessiner ou une règle étalon*

L'habileté à représenter la réalité rend une œuvre accessible et compréhensible à tous. Rosie est touchée par ce qu'elle reconnaît. La représentation permet un jugement critique à partir de critères clairs et reconnus par tous. Le dessin assure à l'artiste la reconnaissance de son talent. Jean trouve que son frère est bon en art parce qu'il dessine bien. Sophie et Ginette ont été valorisées par le dessin. Tommy est dans le même cas.

Les autres étaient jugés nuls en art parce qu'ils en étaient incapables. Le dessin est apparenté à la performance d'un virtuose en musique. C'est aussi un domaine dont on connaît les règles depuis longtemps. Les personnes qui regardent l'œuvre se sentent compétentes et rassurées. L'absence de représentation signifie encore, faire n'importe quoi. Cela s'accepte d'un jeune enfant et demeure un dévouement. Ce sont des réalisations qui n'ont pas d'impact. On préfère les oublier.

### *Des ouvertures possibles à la création*

Ce thème vient confirmer la place privilégiée du processus de création dans différents domaines de connaissance. La possibilité de créer dépasse la limite des disciplines artistiques. La démarche est la même, seuls les matériaux diffèrent. Tout est prétexte à la création.

Sophie crée en cuisine, Marie crée en horticulture, Ginette en informatique, Jean en menuiserie. Un enseignant le fait chaque jour et de bien des façons. La découverte que la création n'est pas l'apanage des seuls artistes, que ce processus se reconnaît dans plusieurs domaines, partout où le faire se conjugue avec l'être d'expérience, redonne confiance à chacun.

### **3.2.2 Définitions et propriétés des thèmes centraux**

Chaque thème central est défini ici pour faire ressortir une signification plus conceptuelle, et par le fait même, distanciée de l'expérimentation, même si elle en reste tributaire. Les propriétés des thèmes apparus lors de l'analyse décrivent le sens particulier de chacun. Il s'agit d'un bref aperçu, qui aide à mieux saisir la portée de ces thèmes.

#### *Un modèle nécessaire*

Besoin impérieux de la présence d'une personne signifiante, d'un exemple. Il s'agit d'un guide attentif aux besoins du créateur ou d'une rencontre fortuite entre le créateur et une personne, un événement ou une œuvre qui l'inspireront de façon particulière.

Les propriétés de ce thème :

- Source d'inspiration permettant un éveil créateur.
- Communication d'une force issue de l'expérience.
- Stimulation pour une action concrète.



*Un engagement dans le processus de création*

Décision d'investir du temps et de l'énergie dans un mouvement qui permettra l'atteinte du but fixé : créer un œuvre originale.

Les propriétés de ce thème :

- Prise de conscience d'un besoin à satisfaire.
- Choix des actions à entreprendre.
- Choix des outils permettant la réalisation.
- Capacité d'être constant.

*Des conditions favorisantes*

Qualités requises pour optimiser l'accomplissement de la réalisation entreprise. Il est essentiel de les déterminer afin d'assurer la prise en compte des besoins du créateur.

Les propriétés de ce thème :

- Respect des différences individuelles.
- Réelle marge de manœuvre dans le choix de l'action et des outils.
- Local fonctionnel où le créateur est à l'aise.
- Possibilité de travailler en collaboration.
- Absence de jugement rapide ou préconçu.

*Des caractéristiques du cheminement créateur*

Éléments distinctifs, propres à la marche lente, progressive et parfois pénible du créateur. Ils sont nécessaires cependant pour atteindre le but fixé : une création originale.

Les propriétés de ce thème :

- Parcours différencié selon les individus.
- Expression spécifique à chaque être qui crée.
- Conscience de l'importance du processus de création pour le créateur même.

*Un contact de l'affectivité*

Relation établie par un élément extérieur à l'être qui le rend apte à réagir par des émotions de plaisir ou de douleur. Capacité de rejoindre une partie des souvenirs accumulés dans l'inconscient, le préconscient et la mémoire.

Les propriétés de ce thème :

- Accueil de l'élément extérieur, capacité d'attention.
- Éveil des sens, perceptions aiguës.
- Réactions par des signes observables.
- Emportement, passion, sentiments positifs ou négatifs, ou les deux.

*Une expérience des plaisirs de la création*

Ensemble d'acquisitions, au niveau de la satisfaction et du bien-être personnel, résultant de l'action de donner l'existence, de créer. Cette expérience peut procurer des sensations et des émotions de satisfaction voire d'euphorie.

Les propriétés de ce thème :

- Décision personnelle répondant à un réel besoin.

- Abandon à l'aventure, plaisirs de la découverte.
- Conscience de ses forces devant les embûches inévitables.
- Satisfaction devant la réalisation et désir de recommencer.

#### *Une obligation au travail*

Engagement responsable face à un ensemble d'activités soit manuelles, soit intellectuelles ou les deux conjointement. Celles-ci s'avèrent nécessaires pour parvenir au résultat escompté.

Les propriétés de ce thème :

- Présence d'une pression, d'un impératif, pour obtenir un résultat.
- Compétences nécessaires pour la réussite des actions entreprises.
- Difficulté de persévérer devant l'effort à fournir.

#### *Un apprentissage technique*

Processus d'acquisition de procédés de travail et d'expression en vue de produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé. Il s'agit d'un savoir faire bâti par la répétition d'expériences multiples.

Les propriétés de ce thème :

- Précision des procédés fondée sur des connaissances.
- Acquisitions d'automatismes nécessaires à une action.
- Appropriation d'outils pouvant permettre d'enrichir, de raffiner une réalisation.

*Une habileté à dessiner, vu comme un mètre étalon*

Savoir-faire qui rend apte à entreprendre avec adresse et intelligence, la représentation ou la suggestion des formes, des contours de l'environnement en général. Ce savoir-faire devient un modèle légal de mesure de la valeur de la réalisation et du talent du créateur.

Les propriétés de ce thème :

- Observation attentive de l'environnement.
- Répétition des gestes amenant un geste de plus en plus net et précis.
- Souplesse et ouverture afin que les formes observées laissent transparaître une vision personnelle.
- Habileté qui discrimine les créateurs et leurs œuvres.

*Des ouvertures à la création*

Possibilités offertes, en vue d'assurer une place spécifique aux créateurs. Aménagements de nouveaux lieux de création. Élargissements du sens de la création aux autres domaines de connaissance.

Les propriétés de ce thème :

- Conscience d'un besoin présent ou ancien.
- Reconnaissance des étapes du processus de création dans plusieurs domaines de l'activité humaine.
- Confiance en soi suffisante et besoin de développer des stratégies pour arriver au but fixé.

### **3.3 La synthèse des thèmes regroupés et hiérarchisés**

Cette partie tente en premier lieu de faire ressortir une signification globale, tenant compte de l'expérimentation, des thèmes principaux et de leurs définitions. Au début de l'analyse, ce thème est apparu comme allant de soi. Cependant, son émergence par la suite, liée de près aux autres thèmes lui redonne toute son importance. Puis, grâce à l'élaboration de l'arbre thématique, un récit synthèse présente une classification possible des thèmes ressortis. Nous nous attardons, pour terminer, sur les liens à faire avec la structure du processus et de la dynamique de création.

#### **3.3.1 La signification émergente**

« Un modèle nécessaire » est un thème qui paraît très anodin au point de départ. Il se situe comme à l'extérieur du processus de création. Il peut sembler même un peu suspect, surtout affublé de l'étiquette nécessaire. De quel modèle s'agit-il? Quand nous le définissons comme un besoin impérieux de la présence d'une personne signifiante, d'un exemple, et que nous y ajoutons celle d'un guide attentif aux besoins du créateur, nous n'avons pas encore touché au cœur de sa signification. Ce sont les propriétés déjà énoncées qui viennent éclaircir sa véritable portée.

En effet ce modèle, source d'inspiration, va être à l'origine d'un éveil intérieur, d'une reconnaissance de l'intériorité de l'autre. Le niveau de communication dépasse le simple échange de mots et se situe davantage au plan de l'être dans son entièreté. Il y a partage d'expériences par un contact proche de la réalité de chacun. Cette qualité de communication peut stimuler le goût de créer en chaque être et pourra l'amener à s'engager dans le processus de création.

Ce modèle représente pour les participants, une rencontre décisive, une relation privilégiée. Une relation qui a touché leur sensibilité et les a ouverts à leurs perceptions. Je parle aussi

d'ouverture à ce qui est inscrit en profondeur dans leur histoire de vie. Ce modèle est primordial parce qu'il éveille la confiance en leurs possibilités de réussir une création. Il peut les mettre en contact avec certaines connaissances techniques comme outils adaptés à leur réalisation.

Il ouvre le passage, encourage la découverte, stimule le goût de tenter l'aventure. Pour chaque participant le modèle initial était une personne de leur entourage immédiat. Bien sûr, il ne reste pas l'unique source d'inspiration. Ils se multiplieront tout au long de la vie de chacun. Pour une personne parmi les participants, la présence de la nature à proximité, a tenu lieu de modèle et elle caractérise toujours sa création.

Il s'agit maintenant de relier ensemble, en leur donnant une valeur relative, chacun des thèmes apparus comme principaux lors des rencontres avec les participants. Cet exercice permet peut-être l'apparition de significations demeurées jusque là sous-entendues.

### **3.3.2 La synthèse issue de l'arbre thématique**

L'importance des thèmes est attribuée en fonction du nombre de personnes pour qui ce thème a été significatif, de l'intensité du lien de celui-ci avec l'histoire de vie du participant et aussi de sa récurrence lors des échanges. J'ai parlé plus haut du thème émergent. Je vois ici comment les autres thèmes s'y greffent et finissent par tracer un chemin propice à la dynamique de création.

Le point de départ, ou si l'on veut, les racines de l'arbre, se situe vraiment autour d'une rencontre. La reconnaissance de l'autre comme une source de confiance. Cet autre peut sécuriser et rendre possible les premiers essais de création. C'est comme s'il prenait la main du débutant. Il peut être une preuve que la création est possible, il peut faire naître l'inspiration, il peut donner des

outils, surtout il provoque le goût de l'aventure. Que ce soit une mère qui coud, un enseignant en arts, un frère qui dessine, une voisine qui peint, un père ébéniste, une rencontre avec l'œuvre d'un artiste, tous les participants ont parlé de ce modèle nécessaire avec un plaisir évident, comme si la rencontre avait eu lieu hier.

Avant de se lancer dans l'exploration, il est nécessaire de s'y préparer soigneusement. Des conditions doivent être respectées pour que chacun se sente bien dans sa démarche. Il est déjà difficile d'accepter de s'arrêter pour laisser remonter les expériences vécues dans son histoire de vie. Pour pouvoir entreprendre une démarche en toute sécurité, une condition essentielle sera l'accueil de chacun dans ses différences. Pouvoir prendre le temps nécessaire avant de faire des choix et bien sûr, avoir l'opportunité de faire des choix quant aux thèmes traités, aux matériaux et aux techniques. Il est bon de se rappeler que les participants sont des enseignants, la création est perçue alors comme une activité faite le plus souvent en groupe.

Les participants ont insisté sur l'absence de jugements rapides ou préconçus comme une condition à respecter absolument. Par contre, ils reconnaissent que la présence des autres permet de partager les savoirs et stimule leur intérêt. La collaboration entre les personnes qui créent soutient l'engagement. Je peux constater maintenant un recoupement de ce thème avec celui des caractéristiques du cheminement créateur, présenté plus avant. Les conditions tenteront de favoriser ce cheminement. Ce processus a été caractérisé précédemment par un parcours différencié, où la réalisation devient l'expression spécifique à un individu, conscient du processus dans lequel il s'engage de façon personnelle.

Comment reconnaître l'engagement dans la dynamique de création? Au départ, l'engagement veut souvent répondre à un besoin qu'on cherche à satisfaire. Ce besoin peut être d'ordre matériel et utilitaire ou, d'ordre affectif et expressif. Quand il y a engagement, je fais des choix qui ont la possibilité de répondre à mes attentes et je sais que cet engagement exigera des efforts constants. Je reviendrai sur ce point lors du thème traitant de l'obligation au travail.

Le thème dont tous ont fait mention, est le contact de l'affectivité, sans lequel toute création est vide de sens. La richesse et l'originalité de l'œuvre trouve son existence grâce à cette passion qui s'élance du dedans. La flamme dans leur voix faisait revivre cette passion, quand montaient des souvenirs lointains, échappés des moments de création vécus plusieurs années auparavant. L'émotion encore tangible de Jean qui construisait des abris pour les plus petits avec des matériaux récupérés, la reconnaissance de sa propre émotion, dans la réalisation d'un autre artiste, vécue par Tommy, et la nécessité de toucher le cœur comme disait Jérémie, autant par les pleurs que par les rires, viennent témoigner du contact avec leur affectivité. Juste à en parler, ils devenaient tout vibrants. Pour Rosie l'œuvre exprime quelque chose d'elle et fait partie de sa vie. La connexion avec les émotions, le monde affectif est tout à fait primordial pour eux quand il s'agit de créer.

Quand le cœur est touché, alors les plaisirs et les malheurs de l'histoire des individus engagés dans l'aventure se libèrent. Les participants sont demeurés discrets sur le contenu affectif de leurs moments de création. Cette zone sensible pour chacun doit être profondément respectée. Même s'il y a eu des étapes plus douloureuses qui ont laissé des traces, paradoxalement ils retiennent surtout l'aspect du plaisir, du contentement, de la fierté personnelle face à leur réalisation. C'est comme si le recul dans le temps effaçait les difficultés. Pour eux, la pratique de la création fait du bien à l'individu, lui donne confiance, assure une meilleure qualité de vie, le rythme de chacun étant



respecté. La liberté d'être ce que l'on est et d'avoir la permission de l'exprimer par la création, ramène l'idée du bonheur, d'un monde idéal et quelque part d'un paradis perdu.

La prise de conscience, que la création n'est pas exclusive aux artistes, a redonné confiance et valorisé la plupart des participants. Tous les domaines de l'activité humaine permettent la création, quelque part. Est-ce la facilité dont on dispose pour reproduire les découvertes des autres, est-ce la pression de la rentabilité à tout prix, est-ce l'atrophie d'un imaginaire inutilisé qui seraient responsables de cette perte de mémoire des moments de création dans nos vies? Après des fouilles fructueuses, tous ont pu retrouver des épisodes de création, à un moment ou l'autre de leur vie. Plus encore, ils en ont identifiées dans leur vie actuelle. Les possibilités sont innombrables et accessibles à tous. Ce thème à lui seul aura acquis une importance insoupçonnée, parce qu'il a rejoint chacun dans son actualité.

Les personnes impliquées dans ce processus, insistent sur l'acquisition de techniques, indispensables pour enrichir la création. Cette acquisition n'est pas obligatoire pour créer, elle est cependant indispensable pour réaliser une œuvre valable à leurs yeux. Bien que certains aient des talents de base reconnus d'emblée, l'appropriation de connaissances, en rapport avec le domaine choisi, reste incontournable pour eux. Ils sont d'accord avec le fait que la technique seule ne réussit pas à créer une œuvre originale. Cependant, l'imagination sans technique approfondie, s'accepte à leur avis uniquement pour les enfants.

Est-ce que la présence très grande de la technique peut faire disparaître le goût de créer? Il semblerait que oui, si le dosage est déficient. Ce thème s'est avéré discutable. Pour certains, la technique permet d'avoir confiance et assure des outils indispensables pour pouvoir créer. Pour

d'autres elle peut exiger tant d'efforts que son contrôle devient un but. Elle prend alors toute la place, remettant à plus tard l'expression personnelle.

L'obligation d'un travail constant est ressortie souvent. Pourtant, les stéréotypes associés à la création évoquent souvent la facilité, la liberté, même le laisser-aller voire la perte de contrôle. Le paradoxe évoqué plus haut, au thème traitant des plaisirs de la création, se retrouve ici. Comment se fait-il que le travail et les efforts soutenus soient essentiels à ce processus? Se peut-il que l'exigence nécessaire ou la souffrance subie, soient oubliées ou plutôt transformées en route? Se peut-il que l'urgence de se dire, fasse accepter la tension provoquée par ce désir?

Pour tous, aucune réalisation, dans tous les domaines de l'activité humaine n'est possible sans efforts constants. L'image de l'artisan s'impose par ses gestes répétés, par la constance de son travail, par la précision de ses connaissances mille fois intégrées dans la matière à transformer. Cette présence de l'artisan était là à notre insu. Toute création, tout processus de création n'inclut-il pas ce travail assidu qui l'inscrit comme une action utile et souhaitable? Les exemples de création des participants avaient souvent un lien avec la création artisanale.

L'habileté à dessiner est revenue souvent dans nos échanges, comme un mètre étalon pour mesurer le talent du créateur ou la valeur d'une œuvre. Cette mesure vient peut-être entraver l'engagement d'individus pourtant intéressés à entrer dans une dynamique de création. C'est le pouvoir de classer les individus, en personnes talentueuses ou nulles, qui m'a surpris au départ. Ensuite, comme une persistance tout au long des entretiens et des expérimentations, sur leur croyance aveugle dans la rectitude de cette mesure. Et finalement, la difficulté de ceux ayant été classés, nuls en dessin, de croire vraiment qu'ils peuvent créer. Si d'aventure, leur réalisation est

reconnue comme valable, ils s'empressent d'ajouter que c'est le fruit du hasard ou encore, un compliment tout à fait immérité.

Dans cette synthèse, la présence du modèle est comme l'irremplaçable point de départ de l'engagement dans la dynamique de création. Elle insiste sur les conditions de mise en œuvre particulièrement en regard du respect des êtres dans leurs différences. Cette démarche, qui touche le monde affectif, peut libérer autant des plaisirs que des peines. Il survient un paradoxe : créer fait du bien et en même temps, cette action fragilise. Les souvenirs conservent précieusement leurs aspects positifs. Ils cachent peut-être aussi des cicatrices de blessures anciennes. La création tout en demeurant très positive pour chacun, exige un travail constant et l'acquisition de techniques enrichissant leur réalisation. Ce travail est proche parent du travail de l'artisan. Pourtant le créateur est souvent vu comme un hurluberlu. L'image du travailleur, de l'apprenti, de l'artisan, le gratifie d'une étiquette nouvelle : utile à la société. Cela sonne comme une justification.

Comment ces thèmes se rattachent-ils à la structure du processus et de la dynamique de création? Le dernier point traité dans ce chapitre tentera de répondre à cette interrogation. Il peut être utile à cette étape-ci de revenir brièvement sur cette approche, issue de la thèse de Pierre Gosselin, (1993) afin de permettre une compréhension plus juste du rapport entre les thèmes recueillis et la structure du processus et de la dynamique de création. Les trois phases du processus étant : la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation ; et les trois mouvements de la dynamique : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Chacun des trois mouvements étant présent, avec une importance variable, dans chacune des phases du processus.

### **3.3.3 Les liens avec la structure du processus et de la dynamique de création**

Ces liens sont établis en tenant compte des entrevues individuelles puisque les thèmes analysés en découlent directement. Cependant, s'ajoutent des observations notées lors de l'expérimentation décrite plus haut. Il semble à propos de tenir compte de celle-ci car le phénomène à l'étude a été vécu personnellement et expérimenté ensuite dans le groupe classe de chacun des participants.

Inévitablement le thème émergent va se rattacher directement à la phase d'ouverture. Comment parler d'ouverture sans la présence de ce modèle nécessaire? Ouverture créée sous l'inspiration de ce modèle. L'inspiration comme un contact sensible avec lui. L'imaginaire du futur créateur qui élabore des plans en observant les réalisations du modèle et en ressentant ce qu'elles provoquent en lui. Peut-être la décision de réaliser lui aussi quelque chose viendra-t-elle à son esprit? L'expérience de Tommy, qui observe son père pendant plusieurs heures, alors qu'il construit un foyer de briques, est significative en ce sens. Il en restera des traces durables pour Tommy.

Les conditions, les caractéristiques du cheminement et l'engagement dans le processus sont des thèmes qui font partie de la phase d'ouverture du processus créateur. Il s'agit de préliminaires indispensables, de points de départ obligés. Un climat de tension, de méfiance ou d'indifférence peut faire disparaître tout élan créateur. Ces trois thèmes regroupés représentent comme un terreau propice pour la création de l'oeuvre. Des conditions favorisantes certes, mais aussi une prise de conscience de ce à quoi le créateur s'engage et ce vers quoi il s'en va. Des stratégies doivent être développées pour que cette prise de conscience soit une source de dynamisme.

L'essentiel de la phase d'ouverture demeure bien sûr, le contact de l'affectivité. Bien que le modèle ait touché à la sensibilité, bien que les conditions favorisantes aient été respectées et que le futur créateur connaisse en quoi consiste son engagement, si le contact avec son monde d'émotions est absent, la réalisation pourra être techniquement réussie mais il lui manquera l'empreinte du créateur. Les mouvements de cette phase sont teintés de passion, ils transportent des images et des émotions venus de l'intérieur de l'être. Elles inspirent le créateur et lui permettent d'élaborer des scénarios possibles. Il choisira une image qu'il décidera de réaliser. Cette phase a été vécue par les participants lors de l'expérimentation décrite précédemment.

Ce matériel donnera l'élan, le souffle nécessaire à la deuxième phase du processus. Ce qui réussira à voir le jour dans la réalisation restera précieux pour le créateur car il vient de lui profondément. J'entends encore Jérémie parler de sa façon d'écrire et de ses raisons d'aller vers la poésie. Pour lui, il peut aller chercher là le plus riche : l'âme, le cœur, l'émotion.

La deuxième phase du processus, l'action productive, inclut le thème des possibilités de création. Plus la création peut s'inscrire dans des domaines de connaissance variés, plus les moyens et les outils mis au service de la création s'élargissent. Les disciplines artistiques se trouvent-elles volées ou diminuées en importance, si le processus de création et toute sa dynamique se retrouvent dans des domaines aussi différents que la gastronomie, l'horticulture ou la mathématique? Les participants ont été stimulés de se découvrir capables de créer sans être reconnus comme artistes. Enlever des barrières aide à se mettre en action car cela ravive la confiance.

Les autres thèmes ressortis, soit les apprentissages techniques, le travail obligatoire touchent particulièrement à la phase d'action productive. Certaines techniques devront être explorées selon

le projet choisi. Un travail assidu en permettra l'appropriation progressive. Il est parfois difficile d'accepter que le temps et le travail deviennent de très fidèles alliés pour la réalisation de l'œuvre. Les participants ont pu observer que se confronter à des limites, se trouver des solutions face aux problèmes rencontrés, apprendre à composer avec les erreurs qui surviennent, font partie d'un portrait réaliste du processus de création. Les mouvements pendant cette phase sont comme un va-et-vient entre la source d'inspiration, les tentatives d'élaboration, les choix à faire pour arriver à terminer la réalisation entreprise.

La phase de séparation et ses différents mouvements sont restés discrets. Les thèmes qui s'y rattachent le plus sont l'expérience des plaisirs de la création, présents bien sûr dans les autres phases, et l'habileté à dessiner vue souvent comme un critère d'évaluation de l'œuvre et une preuve de la valeur de l'artiste. Les plaisirs dont ils se souviennent sont beaucoup en lien avec la réussite de leurs réalisations. Le plaisir est accentué par l'approbation des autres. Quelque part, il en est tributaire en bonne partie.

Les données recueillies lors des entretiens individuels parlent de fierté, de contentement, de reconnaissance de leur valeur. Aussi, la plupart ont le désir de conserver leur réalisation, considérée comme un peu d'eux-mêmes. Arrivés à la phase de séparation, lors de l'expérimentation, ils ont presque ignoré leur réalisation et ils s'en sont désintéressés rapidement. Le plaisir, par contre, était palpable lors de la phase d'action productive. L'habileté à dessiner n'a pas été utilisée et la représentation de la réalité matérielle était absente des réalisations. Ces observations ont suscité plusieurs questions dont nous traiterons plus loin.

Les thèmes ressortis au moment de ce processus d'analyse, sont en lien direct avec la structure du processus et de la dynamique de création. Les thèmes en lien avec la phase de séparation et ses mouvements ont été moins présents. Quant aux thèmes retenus ils sont le plus fidèles possible à la réalité vécue par les participants. Le chapitre suivant permettra d'exprimer des questionnements et de tenir compte des conditions particulières à remplir pour un transfert maximal des connaissances.

Tableau 1

Correspondance : phases du processus de création  
et thèmes ressortis lors de l'analyse

1. Phase d'ouverture	2. Phase d'action productive	3. Phase de séparation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le modèle nécessaire et l'engagement dans le processus de création</li> <li>• Les conditions favorisantes et les caractéristiques du cheminement créateur</li> <li>• Le contact de l'affectivité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les ouvertures possibles à la création (dans les divers domaines de connaissance)</li> <li>• Les apprentissages techniques</li> <li>• L'obligation au travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'expérience des plaisirs de la création</li> <li>• L'habileté à dessiner vue comme un mètre étalon (évaluation de l'œuvre)</li> </ul>



## CHAPITRE 4

### LE RÉCIT DE L'EXPÉRIMENTATION DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE : LA VISION SENSIBLE DU CHERCHEUR

## CHAPITRE 4

### LE RÉCIT DE L'EXPÉRIMENTATION DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE : LA VISION SENSIBLE DU CHERCHEUR

D'emblée, il importe de préciser que ce chapitre est rédigé en adoptant un point de vue particulier : celui basé sur les perceptions du chercheur. Ainsi, c'est avec cette sensibilité particulière que se fait le récit de l'expérience. De plus, il constitue un complément au chapitre précédent, car il tient compte de la « subjectivité réciproque », un aspect de l'approche phénoménologique (Deschamps, 1993 p. 33).

Ce chapitre porte en premier lieu, sur le compte-rendu des approches faites pour actualiser le phénomène à l'étude. Je décris le contexte relationnel de l'expérimentation, lequel permet de constater l'accueil fait par les participants à l'expérience proposée. Je me suis questionnée sur leurs attitudes et leur compréhension quant aux étapes du processus de création. Ce premier point tient compte, par la suite, des contraintes reliées à l'application de la dynamique de création.

En second lieu, je regarde les données recueillies, en corrélation avec la réalité vécue dans le réseau scolaire et la visibilité du phénomène à l'étude. Le point suivant permet de faire ressortir les principales recommandations permettant de poursuivre l'avancée. Je termine par un tableau qui met en lumière les attitudes propices au transfert de la dynamique de création, comme mode de connaissance, dans l'apprentissage des disciplines du curriculum scolaire.

#### 4.1 Les approches du phénomène à l'étude

Une prémisse importante au départ de ma réflexion était de prendre position quant aux attitudes à respecter pour la réussite de cette recherche. Pour les participants l'expérimentation de la dynamique de création s'est présentée comme une aventure avec soi, aussi comme une aventure de partage. Il m'est apparu nécessaire que chaque individu qui s'y engage prenne conscience et accepte les risques de cette aventure.

Selon moi, l'attitude fondamentale doit en être une d'honnêteté : exprimer clairement les visées de l'expérience, présenter le parcours, écouter les interrogations et y répondre. Une autre,

tout aussi importante : respecter profondément les êtres qui acceptent de partager généreusement leur histoire de vie, et ainsi enrichir ma réflexion. Il demeure aussi essentiel d'assurer l'intégrité de mes propos et d'être attentive aux émergences issues de l'expérience.

#### **4.1.1 Le contexte relationnel de l'expérimentation**

Il s'agit ici de ma perception du contexte d'application. Elle veut rendre compte des relations établies entre les participants et moi-même. Je garde précieusement en mémoire l'accueil du milieu et de l'ensemble du personnel. Ce n'est pas toujours facile d'accepter que quelqu'un de l'extérieur vienne sur notre terrain. La confiance des participants, lors des rencontres individuelles, leur capacité à s'ouvrir à la présence du phénomène à l'étude dans leur vie passée et actuelle se sont manifestées rapidement.

Pour plusieurs au début des rencontres, la croyance dans leurs possibilités de créer était absente. Le plaisir de retrouver les moments de création, bien enfouis dans leurs souvenirs, a ouvert des portes et a permis une exploration plus grande. J'ai partagé ces moments de plaisir et ressenti le regain de vie qu'ils provoquaient chez l'un comme chez l'autre.

La deuxième rencontre fut un bonheur en soi : tous étaient comme remplis d'évocations, survenues dans l'espace de temps obligé entre nos rencontres. Ils ont réalisé que la création avait été ou était toujours présente dans leur histoire de vie. Car bien que la création ait été réservée traditionnellement au domaine des arts, les étapes du processus de création pouvaient se reconnaître dans d'autres champs d'expérience. Ils me confiaient alors toute l'importance qu'ils accordaient à la création, aux souvenirs de bien-être qu'ils gardaient de ces moments, à la force des sentiments de confiance et de fierté qu'ils en avaient retirée.

Ils exprimaient, ce que j'ai perçu comme de la déception devant la perte d'une sorte de paradis perdu. Considérant les obligations de leur quotidien, ils me disaient douter de pouvoir retrouver ce bien être dans leur travail. Ces deux rencontres individuelles éveillaient tout de même leur désir d'aller voir de plus près, de vérifier comment ils s'engageraient dans un processus de création. En faire l'expérience permettait d'actualiser leurs souvenirs du phénomène et d'en approfondir la compréhension.

La journée ciblée pour l'expérimentation a été bien adaptée à leurs besoins. Ils se sont sentis respectés comme individus. C'est ce qu'ils ont affirmé lors du retour réflexif. Leur travail d'enseignant était passé en arrière-plan. Les conditions pour une expérimentation signifiante ont été réunies. Ils étaient réceptifs, même si une certaine appréhension devant l'inconnu en insécurisait quelques uns. J'ai à nouveau apprécié leur disponibilité. Accepter de laisser remonter des souvenirs sensibles de leur mémoire, tenter ensuite d'en tirer une image, oser le faire malgré le jugement possible des autres et leurs insécurités personnelles, voilà des défis relevés par chacun des participants.

L'expérimentation utilisait la technique de l'aquarelle. Lors de l'action productive, une effervescence palpable, un abandon de tous au plaisir de découvrir les possibilités de la technique choisie, contribuaient à créer un lieu spécial, je dirais comme protégé. L'élan, l'impulsion des uns se propageait aux autres. Il était possible d'observer une attention soutenue, nourrie par le désir de créer, comme une suspension momentanée du temps. J'avais l'impression que les jugements de valeur perdaient leur importance et que l'espace pour s'exprimer existait vraiment. Un seul objectif commun : les réalisations en cours. Quelques décrochages ont eu lieu : des reliquats de la réunion du syndicat, des commentaires inappropriés ou des jugements négatifs de leurs réalisations. Ils

venaient relier cette expérience à la réalité de leur vie quotidienne. Certaines attitudes se retrouveraient inévitablement en classe.

Je ne peux passer sous silence comment la phase de séparation s'est faite. Les réalisations, sans être des « chefs-d'œuvre » étaient d'une fraîcheur toute spontanée. Il était possible de reconnaître l'apport original de chacun. Pour moi échanger sur la période de création, à ce moment-là dans le chaud de l'action, apparaissait riche et comme une suite souhaitable. Curieusement, un recul s'est produit, je dirais même un refus de regarder trop longtemps leurs réalisations. Un échange plus approfondi sur leur façon personnelle de vivre le processus les aurait-il touchés trop intimement ? Peut-être aurait-il fallu laisser un espace de temps entre les phases du processus ? Ces questions m'ont laissée perplexe.

La réalisation de chacune des équipes, à partir de la photocopie des images individuelles, faisait renaître la fièvre du matin, lors de la phase d'action productive de l'après-midi. Le plaisir du « faire » prenait de l'ampleur, cette fois avec le support de l'équipe. Les participants dépassaient les normes de beauté reconnues et s'investissaient vraiment pour mener à son terme une réalisation commune. Un climat d'ouverture et de détente favorisait la création pour chacune des équipes. Lors de la phase de séparation, suite à la phase d'action productive, le désir de partager leurs impressions était à nouveau absent. Ce qu'il y avait à exprimer l'avait été de façon informelle, tout au long de l'action productive, sous forme de blagues. Leur réalisation n'avait-elle aucune valeur à leurs yeux ?

Personne ne semblait intéressé par le résultat tangible de leur démarche commune. Leur attitude continuait à me questionner. Presque tous m'avaient dit, en entrevue individuelle, accorder

une place à l'œuvre réalisée autant quand il s'agissait d'eux-mêmes que de leurs élèves. A leurs yeux, c'était un peu ce qu'ils étaient qui se retrouvait dans leurs œuvres. La fierté, la confiance en soi, le plaisir de montrer le résultat de leur travail, tous ces sentiments avaient alors de l'importance.

La description du contexte et des particularités des étapes parcourues, voulaient attirer l'attention sur la façon dont les participants ont eu accès à l'expérience. La richesse reconnue de l'aspect relationnel, dans l'approche méthodologique que j'ai choisie, ouvre à une compréhension plus large et plus juste du phénomène puisqu'il tient compte du vécu des participants.

#### **4.1.2 La compréhension du phénomène**

Pour mieux en saisir le sens, j'ai dégagé la trame relationnelle de l'expérimentation avec les participants à la recherche. Dans un premier temps, je tiens compte maintenant de la troisième phase du processus de création, cette phase étant demeurée problématique pour moi. Dans un deuxième temps je regarde comment le processus, dans son ensemble, a pu être appréhendé par les enseignants.

Les commentaires reçus lors du retour réflexif, à la fin de la journée d'expérimentation étaient majoritairement positifs. Les deux premières phases étaient comprises et appréciées. Même si d'autres stratégies et d'autres expériences pratiques devraient consolider cette compréhension, la dynamique de création devenait plus signifiante parce que les participants en avaient refait l'expérience. Cependant lorsque le temps d'échanger sur la phase de séparation est venu, la journée se terminait pour eux. Les obligations de chacun reprenaient leurs droits. Ils n'étaient plus disponibles.

À nouveau escamotée cette phase du processus de création revenait en force dans mon esprit. Cette étape n'était-elle pas nécessaire au prochain projet de création? Était-il nécessaire d'inventer des stratégies afin de lui assurer une place réelle? Fallait-il développer des outils pour faciliter l'accès à l'œuvre réalisée? Était-il possible de discerner les raisons expliquant cet état de fait? Ou, peut-être était-il inutile de s'y attarder? La situation décrite précédemment quant à la phase de séparation, se répétera à chacun des cours - atelier vécus en classe.

La préparation du cours - atelier intégrant la dynamique de création comme mode de connaissance, aurait demandé plus de temps de réflexion et de recherche. Par contre, la proximité de l'expérience de création des enseignants et celle des ateliers avec les élèves maintenait l'intérêt et préservait le dynamisme des enseignants lors du vécu en classe. Il aurait sans doute été souhaitable d'accorder du temps supplémentaire pour la régulation d'un atelier à l'autre. La tenue de retours réflexifs avec le groupe participant, à mesure que se tenaient les ateliers, aurait permis de vérifier la qualité du transfert des connaissances, en rapport avec l'intégration de la dynamique de création, dans les situations d'apprentissage présentées. Un effort important a été consenti de la part des participants pour mener à bien cette expérimentation. Cependant, il demeure difficile de vérifier la portée du phénomène à l'étude, comme mode de connaissance transférable, suite à une seule expérience en classe et dans les circonstances énumérées plus haut.

Les cours - atelier permettaient aux enfants d'établir des liens entre leurs expériences et les connaissances visées par la situation d'apprentissage qui leur était proposée. Il s'agissait de connecter les connaissances à acquérir, à ce qu'ils savaient déjà. Cette connexion s'opérait de façon expérientielle. La stratégie retenue pour établir ce lien, a été la visualisation de l'expérience vécue par les élèves. Les participants ont voulu reprendre la démarche expérimentée ensemble

précédemment pour intégrer la dynamique de création à leurs cours réguliers. Ils ont conservé la visualisation comme stratégie de départ parce qu'ils avaient commencé à l'explorer avec un certain plaisir et ils se sentaient à l'aise de s'en servir comme modèle.

J'ai fait de l'observation participante au moment des cours - atelier, telle que définie plus avant. J'ai pu noter que facilement les jeunes enfants s'ouvraient sans retenue sur leurs expériences de vie et qu'ils les partageaient spontanément. La prise de conscience de la sensibilité, de la place du monde émotif de chaque enfant, lors de ce processus d'acquisition de connaissances apparaissait comme primordiale. Beauté gratuite de la confiance en l'adulte et pouvoir énorme de l'enseignant sur l'édification de cette confiance.

Intégrer la dynamique de création à l'enseignement, c'est accepter de tenir compte de cette dimension des apprentissages et de s'y préparer adéquatement. La pratique de la création par les enseignants, serait-elle le moyen le plus sûr pour une intégration naturelle de cette dynamique? Pourquoi serait-il trop tard pour tenir compte de leurs propres perceptions, pour rétablir ou affermir la confiance dans leurs compétences créatives et pour choisir leur domaine de prédilection?

L'opportunité offerte a tout de même permis, de répéter le modèle présenté lors de la journée d'expérimentation des enseignants, en l'adaptant aux disciplines enseignées. Il est clair qu'un suivi de plusieurs mois aurait assuré une compréhension plus approfondie du phénomène et amené des conclusions plus probantes. Cette expérimentation permet de tracer une carte de la réalité actuelle, de faire ressortir les thèmes porteurs de sens et aussi les points de cristallisation qui empêchent l'avancée du processus de création comme mode de connaissance.



#### **4.1.3 Les contraintes reliées à son application**

J'ai revu le groupe de participants seulement pendant l'hiver qui a suivi l'expérimentation. Les vacances d'été, puis la nouvelle rentrée scolaire avaient créé une bonne distance d'avec celle-ci. Ce retour réflexif a été demandé par les enseignants eux-mêmes, intéressés de connaître l'état de ma recherche ainsi que les suites possibles. La direction a assuré un soutien tangible en libérant les enseignants concernés. Cette rencontre a été très significative. Elle a permis d'identifier des contraintes susceptibles de ralentir l'intégration du phénomène à l'étude.

Une constatation s'est imposée tout de suite : la présence d'un lien encore vivant entre nous malgré la distance du temps. Le plaisir de se rencontrer était partagé par tous. L'expérience de création, même éloignée, avait laissé des traces. Nous nous retrouvions. L'atmosphère de la rencontre me rappelait les entrevues individuelles. Plus particulièrement leur ouverture d'esprit au moment du partage des souvenirs de création. Leur dynamisme ressemblait à celui dans lequel s'était déroulée l'expérimentation. S'agissait-il d'un espoir de changement généré par les résultats possibles de ma recherche?

Cette constatation pourtant très positive se retrouve parmi les contraintes car la richesse des réactions des participants, mettait en exergue la rareté d'expériences signifiantes pour eux, en rapport avec leur travail d'enseignement. Ma réaction était ambivalente : heureuse que leur intérêt soit demeuré en éveil après tout ce temps et perplexe quant aux conditions nécessaires à la continuité de la démarche entreprise.

Je ne crois pas m'éloigner du sujet de cette recherche en me questionnant sur les causes d'une telle absence d'expériences signifiantes. Les questions suivantes ont été à la base de nos échanges

pendant ce retour réflexif. La plupart des enseignants peuvent-ils exprimer leurs besoins en toute liberté? Dans les horaires chargés, y a-t-il un temps propice pour être entendu sur l'essentiel du vécu avec les élèves? Sont-ils supportés dans la réalisation de leurs projets? Un accompagnement régulier et des possibilités de perfectionnement personnalisé existent-t-il? Le désir de créer des situations d'apprentissages significatives peut-il être préservé, ou stimulé? Le peu de reconnaissance de la valeur de leur travail ne génère-t-il pas une attitude défaitiste face à toute l'organisation scolaire?

Les questions que j'avais préparées, portaient plutôt sur l'expérimentation elle-même et sur les suites de celle-ci dans leur enseignement (voir annexe). Ils ont donné des commentaires favorables sur les apports positifs de la dynamique de création dans leur enseignement. Cependant, le plus essentiel de ce qu'ils avaient à dire, portaient sur les conditions de sa mise en œuvre dans leur milieu de travail, au quotidien.

Bien sûr, les conditions idéales pour expérimenter la dynamique de création ne seront jamais toutes réunies. J'ai dû à partir de ce retour, considérer l'aspect humain qui allait au-delà de la simple critique du système scolaire et qui dévoilait un profond malaise. J'ai voulu les écouter attentivement et rendre compte de ce malaise. Cette attitude de ma part vise à tracer un portrait fidèle des propos des participants après l'expérimentation de la dynamique de création. La journée passée ensemble avait répondu, en partie, aux besoins exprimés lors de ce retour réflexif : ils avaient été écoutés, leur rythme de travail avait été respecté, ils avaient été encouragés tout au long de leur démarche. L'expérience avait été significative pour chacun.

Enseigner exige habituellement un engagement personnel important. L'acquisition des connaissances et des compétences disciplinaires représentent seulement une partie de la formation des étudiants en enseignement. La qualité de la relation établie avec les autres enseignants et avec les élèves, la capacité de créer des situations d'apprentissages significantes, mais aussi de les gérer, de les adapter et de les évaluer sont aussi des compétences de base à acquérir.

Le renouveau pédagogique met en lumière la nécessité d'une formation continue et adaptée. Les compétences se développent et s'affinent avec les expériences vécues. Le désir de continuer d'évoluer est généré par des expériences significantes autant pour les enseignants que pour les élèves. La nécessité d'être écoutés, encouragés, soutenus régulièrement comme être humain, n'est souvent pas pris en compte. Ce manque à mon avis bien réel, peut devenir une contrainte majeure pour une mise en œuvre respectueuse des principes fondateurs du renouveau pédagogique. L'intégration de modes de connaissance favorables à la prise en charge des apprentissages, par les principaux intéressés, les élèves, peut alors être remise en cause.

Il faut prendre le temps de relier les connaissances à acquérir aux expériences des élèves. Lors de la planification de situations d'apprentissage, il est nécessaire de prévoir du temps pour une réalisation. Elle permet, entre autres, d'actualiser et de transférer les connaissances. Bien sûr ces réalisations ne se font pas nécessairement par le biais de l'art. La capacité de l'élève à communiquer sa démarche et ses découvertes exige une grande attention et le respect, pour chacun des élèves, du temps d'apprentissage.

L'enseignant aura à gérer plusieurs activités, et ce, pour un groupe nombreux de jeunes. Ceux-ci ont des besoins différents, un rythme d'apprentissage particulier. Il assurera une présence attentive et signifiante à chacun et cela, à l'intérieur d'un horaire serré et des échéanciers bien

arrêtés. Et, le sujet de l'évaluation n'a pas été abordé. Presque tous les participants ont dû ajouter du temps pour terminer les activités entreprises lors du cours- atelier de deux heures.

Pour résumer : les contraintes de temps, la lourdeur d'une tâche complexe, mais surtout l'absence d'écoute attentive à leurs besoins, l'absence de perfectionnement adapté, l'absence de reconnaissance du travail accompli et la grande solitude professionnelle semblent venir entraver le goût de créer, dans plusieurs domaines.

Le niveau de communication qui s'est établi lors de cette rencontre avec les participants à la recherche a permis un espoir. Même s'il s'agissait de l'expression de contraintes à dépasser, pour qu'il soit possible de mettre en place la dynamique de création, comme mode de connaissance transférable, cet échange authentique a laissé une porte ouverte à la création de solutions. Le simple fait d'accepter de s'entendre mutuellement, dans le respect de chacun, peut être un point de départ aux actions qui amèneraient le changement.

#### **4.2 Les couleurs particulières des données recueillies**

La lecture des données recueillies peut se faire à deux niveaux : ce que les données révèlent des croyances et des valeurs des participants concernant le phénomène de la dynamique de création dans leur vie; ensuite ce que disent ces mêmes données, lorsqu'elles se vivent dans une situation précise. La synthèse des thèmes ressortis lors de l'analyse thématique mérite d'être revisitée en tenant compte de ces deux niveaux de compréhension du phénomène.

Le sujet investigué dans cette recherche, soit : les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création, comme mode de connaissance, dans toutes les disciplines du curriculum

trouve ici un écho important. Après avoir assuré la compréhension du phénomène théoriquement et pratiquement par l'expérimentation de celui-ci, tenir compte du contexte dans lequel ce transfert pourra s'opérer dans l'avenir semble primordial. Selon moi, le contexte comprend les personnes et leur histoire personnelle mais il est aussi tributaire de l'histoire et des choix de société. Il m'apparaît nécessaire d'élargir ce contexte afin de tenter d'établir une continuité à cette recherche.

En ce sens, j'examine ici les paradoxes qui sont ressortis comme irrésolus, lors de l'analyse des données. Puis, l'examen portera sur des préjugés tenaces qui demeurent comme des freins à la création, quant à la compréhension de certains aspects du phénomène. Enfin, je décris comment sa visibilité est assurée dans l'univers éducatif.

#### **4.2.1 Les paradoxes irrésolus**

L'analyse des thèmes ressortis lors de l'expérimentation nous place devant certaines singularités. Elles semblent heurter le bon sens et nous laissent à tout le moins perplexe.

Les participants croient assez facilement que la création est accessible à tous. L'image idéale qu'ils se font de la création, fait ressurgir en eux des souvenirs agréables, des périodes de leur vie qui en ont parfois influencé le cours prévu. Ils ont gardé la conviction que la création dévoile une porte d'entrée, celle donnant accès à une meilleure vie. S'ils s'imaginent, par exemple, au travail ou dans leur milieu de vie, entourés de créateurs, leur vie deviendrait plus vraie, plus détendue, plus belle, plus riche. Bref, ils ont l'impression qu'ils vivraient alors plus intensément et dans la joie.

Pourtant, particulièrement la création en arts, ainsi que les métiers qui s'y rattachent, leur apparaissent encore comme un choix de carrière sans avenir. Ils se savent appuyés par les parents qui les présentent souvent à leur jeune comme un passe-temps agréable, sans plus. La marge, entre

l'idéal de bonheur souhaité et le besoin de survivre dans une société de consommation, provoque encore les mêmes craintes anciennes et ce pour beaucoup de personnes.

Il est possible ici de se demander, si cela n'est pas dû au fait qu'ils considèrent la création plutôt comme une capacité, une attitude, transférable et transversale à tout champ d'application spécifique, qui lui, peut devenir métier ou profession. Ce serait à vérifier.

Parce que le phénomène à l'étude touche à des valeurs porteuses de sens, qui nourrissent la foi en l'être humain, il semble s'inscrire dans ce paradoxe: avoir la conviction profonde de la richesse et de l'accessibilité de la création, et en même temps craindre de s'appauvrir si on ose lui donner de l'importance, ou encore, se juger inapte à créer, peu importe le domaine d'action choisi. De plus, imaginer qu'aucune reconnaissance, autant matérielle que sociale, ne vienne cautionner le travail de création, ajoute à l'insécurité intérieure et peut inciter à l'abandon possible du projet de création. Une chose toutefois apparaît comme certaine: la création jouit d'un préjugé favorable chez les participants à la recherche.

Un deuxième paradoxe touche la valeur du travail de création. Il est de plus en plus admis que la créativité ou la capacité de créer, fait la différence entre deux individus également qualifiés pour l'obtention d'un poste. Il existe, principalement pour les entreprises, un organisme nommé : Créativité Québec. Les buts de celui-ci sont d'informer et de mettre en lien les personnes intéressées par cet aspect du travail et de soutenir les entreprises soucieuses de devenir des entreprises innovantes dont la gestion veut intégrer les attitudes et décider d'actions à mettre en œuvre pour favoriser la création. Il suffit de consulter leur site pour constater l'importance accordée aux créateurs par différentes entreprises ([bulletin@creativitequebec.ca](mailto:bulletin@creativitequebec.ca)).

Malgré ce fait reconnu, l'éducation à la création reste souvent reléguée au second plan dans les écoles, pour ne pas dire réduite à un rôle simplement accessoire, à un divertissement bénéfique, suite à un effort intellectuel intense. Cet état de fait persiste malgré la reconnaissance officielle, dans le programme de formation du domaine des arts, comme domaine d'apprentissage. Les participants ont été heureux d'avoir accès à la création pendant l'expérimentation du phénomène à l'étude. Ont-ils donné par la suite, dans leur travail d'enseignement, une place au processus de création?

Une autre facette de ce paradoxe concerne le travail nécessaire à la réalisation de l'œuvre entreprise. Il existe une réelle antinomie entre la notion de plaisir et celle de travail. Habituellement les élèves éprouvent du plaisir à créer. Pour le sens commun, il ne peut s'agir là d'un travail. Par contre, il serait très mal venu d'exiger d'eux beaucoup d'efforts et risquer de détruire le plaisir relié à la création, de quelque forme que ce soit. Cette façon de voir perpétue aussi l'idée qu'il existe une création sérieuse et une création futile. Cette idée cantonne la création à la valeur de la réalisation, sans tenir compte du processus de création, essentiel quand on parle d'éducation. Les participants ne l'ont pas exprimé en ces termes, cependant leur attitude lors de la phase de séparation parlait à mon avis, en ce sens.

#### **4.2.2 Les préjugés tenaces**

L'analyse des thèmes ressortis a été l'occasion de voir apparaître bon nombre de préjugés. Ceux-ci sont dénoncés dans le milieu artistique. Bien sûr, nous croyons tous être passés à autre chose. Cependant, les préjugés demeurent présents, même sous des apparences trompeuses, ils sont placés comme en filigrane. Ils continuent d'influencer le milieu éducatif et la société dans son ensemble. Je décris brièvement ceux qui se sont présentés à moi lors de cette réflexion.

Même si les participants voient la création comme accessible à tous et transférable dans plusieurs domaines de connaissance, l'idée de l'artiste, héritier comblé à la naissance de talents innés, semble encore présente dans les esprits. Il existe de vrais artistes et d'autres, qui n'en seront que de pâles reflets. Cette façon de voir ne sert-elle pas de justification quand il s'agit de fournir les efforts nécessaires aux apprentissages de l'éducation à la création? Encore maintenant, ne cultive-t-on pas, avec un soin jaloux, le culte des vedettes? Bien sûr, les vedettes ne sont pas toutes des artistes, mais peut-être sont-elles une consolation, une illusion pour combler un vide de création?

Le culte de l'artiste, et aussi de la vedette, intervient plus profondément qu'on peut le croire, à première vue. Ce ne sont pas de vagues idées transportées de génération en génération, dont nous nous souvenons de temps à autre. Ce préjugé nourrit l'idée que peu importe nos efforts, le résultat peut difficilement égaler les œuvres des artistes, des inventeurs ou les performances des vedettes. Eux, ce sont les authentiques, les vrais, ceux qui comptent pour la société.

Un autre préjugé s'accroche et réussit à freiner le goût de créer : pour eux, un vrai artiste en arts visuels, sait dessiner. Plusieurs fois, au cours des expérimentations et des entrevues individuelles, la capacité ou non de reproduire la réalité, est revenue dans le propos des participants. Pour eux, les autres peuvent se reconnaître dans l'œuvre créée, quand elle représente la réalité qui nous entoure. Cela leur donne la possibilité de se faire une idée, de sentir que leur appréciation est juste. Ils ont alors des points de repère.

Plusieurs d'entre eux, au départ, se considéraient inaptes à la création artistique, parce qu'ils ne savaient pas dessiner. Leur capacité à s'engager dans la dynamique de création et la réalisation



d'une œuvre originale, a pu ébranler cette conviction. Je ne peux oublier, cependant, que leurs réalisations n'ont pas suscité un véritable intérêt de leur part. Le dessin, peu présent ou insatisfaisant à leurs yeux, expliquerait-il en partie, cette attitude?

L'habileté à dessiner est encore souvent perçue comme une sorte de mètre étalon c'est-à-dire comme un modèle légal pour mesurer le talent. Une règle acceptée permettant de juger les bons et les mauvais artistes en arts visuels. Les participants admettaient que les enfants puissent créer, pour le plaisir, pour la détente et l'acquisition de certaines connaissances. Cependant la vraie création leur semblait inaccessible, tout comme aux enfants, sans cette habileté à reproduire la réalité physique. Il s'agit là d'un préjugé ancré très profondément en chacun, peu importe le chemin parcouru dans la compréhension du processus de création. Un genre de règle étalon existerait-elle dans toutes les disciplines artistiques et dans tous les domaines de connaissance? Ce préjugé même démasqué, lors de l'expérimentation, continue d'encourager l'inertie de certains, ou le statut quo de plusieurs.

Au début de la recherche, les participants avaient comme préjugé que la création était réservée uniquement au monde des arts. A mon avis, la connaissance des étapes du processus de création et des mouvements propres à la démarche de création deviennent plus accessibles à un bon nombre d'enseignants. Le modèle de Gosselin (1993) structure les quatre programmes d'études des disciplines artistiques. Lors de l'analyse de l'ensemble des programmes à la Commission des programmes d'étude, j'ai pu reconnaître des démarches qui, sans être orientées vers une réalisation artistique, présentaient tout de même des étapes, qui se rapprochent de l'objet d'étude. L'essentiel de ces démarches de connaissance est présent dans la description des compétences à acquérir pour

chaque discipline du curriculum. Il est possible d'y voir des liens de parenté, mais bien sûr, des différences.

De plus, à l'occasion des rencontres individuelles, les expériences de création des participants touchaient à plusieurs domaines de connaissance : la cuisine, l'horticulture, l'ébénisterie, l'écriture, entre autres. Les participants ont été contents de constater qu'ils avaient fait une expérience de création à l'intérieur de leurs centres d'intérêt respectifs. Il ne s'agissait pas d'une création artistique mais ils s'étaient engagés dans un processus semblable.

Il serait intéressant de cerner davantage, les parallèles entre les processus et les démarches réalisés dans d'autres domaines de connaissances et la dynamique de création, modèle inhérent aux arts. Cela permettrait sans doute, de percevoir clairement comment la création est présente dans tous les domaines de l'activité humaine. L'exploration minutieuse des expériences vécues pendant leur vie et qui se rapprochaient de la création, révélait que tous les participants en avaient déjà fait l'expérience.

Ce fut un réel soulagement, une découverte unique, de comprendre que la création n'était pas réservée uniquement aux arts. Connaître le sens de la dynamique de création et identifier les phases du processus et les mouvements de la démarche de création, permettaient de constater sa présence ailleurs que dans le domaine artistique. Même avec une meilleure compréhension, peut-on passer par-dessus ces préjugés tenaces?

### 4.2.3 La visibilité du phénomène à l'étude

Bien sûr, il restera des paradoxes, il restera des préjugés rattachés à l'acte de créer. Cependant qu'est-ce qui pourrait conférer au phénomène à l'étude toute son importance, qu'est-ce qui pourrait le rendre visible davantage et lui donner une place de choix dans l'univers éducatif? L'expérience de la création et la prise de conscience des étapes et des démarches de celle-ci, ont permis aux participants d'en percevoir les bienfaits pour eux. Serait-ce la porte d'entrée, le premier pas à faire?

Ceux qui oeuvrent dans le milieu scolaire, entre autres, peuvent observer l'ambiguïté qui existe entre la valeur donnée à la création comme processus et celle accordée à l'acquisition d'outils techniques et par conséquent, à la valeur des réalisations. La formation d'un musicien, un danseur, un comédien ou un artiste en arts visuels demande des années. La nécessité d'y acquérir des connaissances techniques semble évidente. Quand il s'agit de l'éducation à la création des plus jeunes, nous parlons d'exploration d'une technique. Cette exploration doit être dosée selon l'âge des élèves aux dires des participants. Ils perçoivent souvent la technique comme un préalable à la capacité de créer. Il est bon de noter que tous les domaines de connaissance ont leur langage propre et des techniques spécifiques pour l'acquérir. Le programme de formation de l'école québécoise le démontre bien.

Lors des entrevues individuelles, les participants s'accordaient à dire que la technique ne prime pas sur la création et que la création est impossible sans une base minimale de technique. Cependant, la satisfaction et le plaisir observés lors de l'expérimentation, ne seraient-ils pas les moteurs du goût de créer et de l'effort nécessaire pour s'approprier une technique? Pour les enseignants rencontrés, un excellent technicien n'est pas nécessairement un créateur. Prendre

position quant à l'importance de la technique par rapport à la création aiderait-il à assurer une juste place au phénomène à l'étude?

Faire l'expérience de la création pour les participants, ne leur permettait-il pas de se situer personnellement face au phénomène et de prendre conscience des apprentissages qu'ils pouvaient alors faire? J'étais le témoin et l'accompagnatrice de leur démarche. Je les ai vus s'arrêter, se concentrer sur leurs souvenirs et entrer en contact avec eux-mêmes. Il est impossible d'avoir accès à la part intime de chacun. Cependant, j'ai pu observer leur concentration, leur persévérance et leur plaisir à s'engager dans le processus. À mon avis, quand nous reconnaissons la richesse du monde sensible et lui accordons une juste place dans notre vie, cela influence notre façon de faire des apprentissages. Cet aspect semble spécifique au phénomène à l'étude.

L'étape de l'action productive permet l'apprentissage du dire, l'expression d'un mouvement venu de l'être intérieur. L'observation de cette force en action dans le groupe de participants, lors de l'expérimentation, était signifiante. En fait la confiance et le plaisir naissent de la concentration sur soi et de la manipulation des matériaux nécessaires à la réalisation en cours. La prise de conscience des effets bénéfiques du processus de création sur ceux qui s'y engagent permettrait-elle une visibilité plus juste de celui-ci? La valeur des réalisations cessant d'être prépondérante, la place de l'engagement personnel dans le processus pourrait-elle devenir plus importante? Les apprentissages liés à l'acte de créer se comptabilisent difficilement, ils seraient plutôt de l'ordre de compétences construites par des expérimentations successives et significatives pour l'individu. N'est-ce pas là l'esprit même du nouveau programme de formation de l'école québécoise?

Un autre aspect du processus de création : la personne intéressée à s'y engager doit être introduite. Le plus souvent un autre créateur avec qui s'établit une relation significative, indique le chemin, le sien, comme un modèle. Cette rencontre est tout à fait primordiale. Elle ouvre la porte, nous renvoie notre image et nous incite à retrouver nos racines. Tous les participants ont ciblé au moins une personne qui a été cet être révélateur de ce qu'ils étaient au fond d'eux-mêmes. Les enseignants ont souvent ce rôle de révélateur, de guide et de soutien. Ne seraient-ils pas les maîtres d'œuvre de la visibilité du phénomène étudié, du moins des partenaires indispensables?

Comment donner plus de place au processus de création? Est-ce en devenant conscient de ce que la création offre de bienfaits à l'être humain? La première étape consiste à s'engager dans le processus qui y conduit. Comment savoir sans rien tenter? La création nous met en route c'est-à-dire qu'en nous entraînant à l'action elle pousse à avancer, à se mesurer et à persévérer. La communication avec l'autre à chaque étape du processus, aide à enrichir la réalisation individuelle, comme l'ont vécu les participants lors de l'expérimentation. A mon avis, s'il s'établissait des complicités entre les différents domaines de connaissance, comme la notion d'interdisciplinarité du programme de formation le préconise, les possibilités de création seraient multipliées et la richesse des réalisations potentiellement accrue.

#### **4.3 L'examen rétrospectif de l'expérimentation**

Avant d'avancer des recommandations sur les attitudes pour favoriser la mise en œuvre de la dynamique de création comme mode de connaissance, il est bon d'approfondir mes réflexions sur le malaise vécu par plusieurs enseignants et exprimé par les participants à cette recherche. Il s'agit de voir au-delà du malaise, de déceler les changements souhaitables. Je reviens sur la question posée au départ de ce processus de recherche et je tente de faire ressortir quelques éléments de réponse.

Je termine cette partie du chapitre quatre par la présentation d'un tableau résumant les principales recommandations quant à la poursuite de cette avancée.

#### **4.3.1 La prise de conscience du malaise : l'éclairage obligé**

La réflexion qui suit semble s'écarter du propos de cette recherche. En fait, elle s'est imposée à la suite du retour réflexif, réalisé quelques mois après l'expérimentation. J'ai ressenti fortement, malgré les éléments positifs amenés par les rencontres individuelles, l'expérimentation et les cours ateliers, malgré leur compréhension plus grande du phénomène, que les enseignants se sentaient incapables de le mettre en pratique dans leur classe. Ils ont tenté de m'exposer honnêtement leur point de vue. J'ai choisi d'intégrer mes réflexions sur l'environnement éducatif dans lequel peut se déployer le phénomène étudié. Il s'agit pour moi de respecter l'apport des personnes impliquées dans cette démarche de recherche et de tenir compte de leur réalité quotidienne.

En enseignement, comme ailleurs dans d'autres milieux de travail, il est demandé de se conformer à des règles. Chacun sait bien que les règles existent pour assurer la sécurité et l'harmonie dans la société, bien qu'elles soient insuffisantes pour y arriver pleinement. Les enfants doivent s'y conformer de plus en plus tôt. Dès la garderie, l'obligation d'assurer la sécurité et le bon fonctionnement de l'organisation exige une certaine rigueur. Les éducatrices, dès les débuts de la socialisation des petits, les habituent à respecter les consignes. Les règles se doivent d'être claires pour tous. Cet état de fait rend leur application peu contestable. Les enfants doivent comprendre très tôt que chaque choix amène des conséquences. Les jeux de pouvoir, individuels et collectifs s'apprennent rapidement. La majorité des enfants et des éducateurs se conforment aux règles établies. Je crois énoncer là des faits observables par quiconque.

Il me semble que la stabilité et l'ordre peuvent ne présenter qu'une apparente certitude. Les règles ne sont pas toutes immuables. Il est possible d'observer que celles qui ne sont pas adaptées, perdent peu à peu leur raison d'être. Elles cessent de représenter un choix de valeurs significatives pour les individus. Il arrive qu'elles deviennent comme un carcan, peut être comme une entrave à la capacité de créer des individus. Les informations justes et les discussions argumentées servent de base à l'obtention d'un consensus dans plusieurs organisations. Se conformer à des règles vides de sens, cela finirait-il tôt ou tard, par affaiblir la confiance en soi et diminuer le goût de créer? Quand rien ne peut être changé à quoi bon s'exprimer? Cette dernière phrase résume bien l'état d'esprit des participants au moment de ce retour réflexif.

Le morcellement du temps de la journée, diminue souvent la place accordée à la communication interpersonnelle. Nous connaissons bien aussi ce sentiment d'un manque de temps, d'un éparpillement et d'une impuissance, devant l'étendue de la tâche à accomplir. Tenir compte du processus de création dans leur enseignement apparaît pour les participants comme un surplus de tâche. Il y a là comme un nœud à trancher pour ouvrir un nouvel espace de création. Des règles renouvelées, adaptées aux besoins actuels, pourraient offrir d'autres alternatives.

Comment tenir compte des vrais besoins des enseignants? Une question que tous les gestionnaires scolaires auraient avantage à se poser. Il est vrai qu'ils offrent des perfectionnements pour l'implantation des nouveaux programmes. Est-ce que les enseignants se sentent concernés personnellement ou ne font-ils que se conformer aux prescriptions du ministère appliquées par leurs dirigeants scolaires? Comment peut-on amener du changement sans s'engager? Ces questions contiennent en elles-mêmes leurs réponses. Avoir une oreille attentive, prendre le temps

d'échanger sur leurs besoins et surtout créer une relation de confiance ont été les attitudes à la base de la dernière rencontre des participants.

Cette expérimentation a touché une source vive encore présente en chacun d'eux. N'était-ce qu'un intermède dans leur vécu quotidien? Ils ont saisi le sens de la dynamique de création et ils en ont ressenti les effets bénéfiques même en admettant qu'il s'agit d'une amorce de compréhension. S'ils voulaient la vivre, au jour le jour, avec leurs élèves, cela exigerait des changements importants dans la gestion du temps, du personnel, et aussi de l'équipement. Par exemple, des ressources pour faciliter l'élaboration des propositions de création, un lieu de partage pour soutenir les actions vécues lors des situations d'apprentissage et du temps disponible pour des retours réflexifs en équipe seraient des conditions essentielles de mise en œuvre.

Un double message annihile les deux. Le programme de formation affirme que les élèves deviendront compétents et motivés s'ils participent à la construction de leurs connaissances. En même temps, l'organisation scolaire oblige les enseignants à s'appropriier le programme rapidement. De plus, il est prescriptif, et il y a peu de temps pour écouter et tenir compte des besoins des principaux intéressés, face aux changements préconisés. Comment espérer un changement fondamental des mentalités, sans écoute, sans soutien, sans adaptations pour une mise en œuvre respectueuse des enseignants? Comment transformer les pratiques sans tenir compte des nouvelles réalités de vie des enfants qui vivent dans nos classes?

Ces réflexions suite à l'échange avec les participants, quelques mois après l'expérimentation du phénomène à l'étude nous apparaissent porteuses de sens. Elles tentent de comprendre la situation dans laquelle évoluent les enseignants et de mettre l'accent sur de possibles innovations à



entreprendre en gestion scolaire. Je crois qu'avant de conclure à l'échec d'un vaste mouvement de changement il est normal de prendre conscience de la situation réelle. Voir la réalité permet alors d'entreprendre des projets plus adéquats. La dynamique de création comme mode de connaissance y est étroitement liée.

#### **4.3.2 La question de départ: les réponses a posteriori**

Cette expérimentation, dans une école primaire à vocation artistique a été l'occasion d'une prise de conscience réaliste et positive de l'impact du phénomène à l'étude. Une brèche a été faite. Il aurait été intéressant de mesurer combien le lien créé entre les personnes, et combien la confiance d'être enfin importants et écoutés, a fait naître une reconnaissance des bienfaits de la création tout court.

La question de départ de cette recherche portait sur les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance. Celle-ci peut-elle s'appliquer avantageusement à l'apprentissage de toutes les disciplines du curriculum scolaire? Si nous considérons l'acte d'enseigner, à l'instar d'André Paré (1983) comme un geste de création, il devient important de permettre aux enseignants de faire l'expérience de la dynamique de création et d'en reconnaître les étapes et les caractéristiques. Ils pourront alors mieux en saisir les enjeux personnels et ensuite peut-être devenir aptes à la transférer dans leur enseignement.

Avec le recul du temps, il apparaît que oui, la dynamique de création est facilement transférable aux autres domaines de connaissance. Car ce mode de connaissance a été éprouvé depuis longtemps. Il est maintenant expliqué clairement dans ses étapes et ses mouvements grâce au travail de plusieurs chercheurs, ce qui nous permet de le reconnaître dans ses manifestations. Il

est question dans certains milieux scientifiques, de création scientifique. «... mais la question préliminaire, qui a dissuadé longtemps les philosophes de s'intéresser au processus créateur de la pensée (...) est de savoir si la marche d'une pensée créatrice peut être rationnelle, quand on constate qu'elle fait, à un moment ou à un autre, le *saut* de l'invention d'une radicale nouveauté? » (Michel Paty) <http://unrationaliste.org/Dossiers/relativite.html>. Gosselin démontre bien la place des processus secondaires de la pensée à chaque étape du processus de création.

Les tout-petits enfants n'acquièrent-ils pas les connaissances rudimentaires touchant leur environnement immédiat en suivant naturellement les étapes de ce processus? La période d'observation et d'écoute puis celle où les mouvements autonomes pour aller vers l'objet s'affinent, permettent des explorations plus risquées pour s'approprier leur milieu de vie. À mon avis, quand l'élan qui pousse l'enfant à connaître n'est pas coupé, les expériences se succèdent, riches de nouvelles découvertes. Un parallèle plus poussé entre les premiers apprentissages de l'enfant et les caractères spécifiques de la dynamique de création pourrait être révélateur des aptitudes qu'elle permet de développer.

Les connaissances tant dans les sciences exactes que dans les sciences humaines sont le fruit d'observations bien circonscrites à propos d'un objet de recherche. Les règles de la recherche quantitative et qualitative en font foi. Elles s'élaborent à partir des données recueillies selon une méthodologie précise. Les connaissances n'existent que par l'action du sujet qui les expriment et ce sujet ne peut pas être séparé de sa matérialité ni de son affectivité. L'objectivité est un concept vers lequel il est seulement possible de tendre. Une connaissance sans lien avec l'histoire, le vécu de la personne en apprentissage sera vite évacuée de sa mémoire. Il suffit de constater ce que les élèves retiennent d'une année scolaire à l'autre.

Une réalisation concrète permet de donner du sens aux connaissances à acquérir. Quand les élèves ont eu à concevoir une chambre de rêve (décrit au chapitre trois) et à réaliser une maquette de cette chambre, les connaissances sur la mesure ont été acquises en situation signifiante pour eux. Ceux qui ont travaillé sérieusement ont pu actualiser leur savoir et en retirer une satisfaction personnelle. Bien sûr, les créations peuvent prendre différentes formes, cependant l'aspect concret ne peut être soustrait de tout le processus. Si par surcroît la réalisation est présentée à d'autres, s'il est possible d'en parler, de recevoir des commentaires, cette connaissance restera vivante et pourra être transférable facilement.

L'observation des effets positifs de l'expérience de la dynamique de création chez les enseignants, même réalisée dans un court laps de temps, permet de croire à sa qualité certaine comme mode de connaissance. Comment expliquer que cette expérimentation ait laissé pour eux des traces perceptibles même après plusieurs mois? Comment expliquer leur hâte de connaître les résultats de cette recherche? Peut-être représentait-elle comme un espoir de changement, un ajout significatif dans leur façon d'enseigner?

#### **4.3.3 La poursuite de l'avancée : les recommandations**

Dans cette partie du chapitre, je veux prendre une distance, des réflexions personnelles qui l'ont précédée. Que ressort-il de cette longue réflexion? La création et les moments de création apportent du contentement et de la fierté personnelle. C'est du moins ce qui demeure dans les souvenirs des participants.

Lors de l'expérimentation du processus de création les participants ont gardé une image positive du phénomène étudié, malgré les moments de doute, les jugements un peu négatifs face à

leurs propres réalisations et peut-être, les réactions touchant leurs émotions. Les gestes répétés et précis semblent garantir, pour eux, une valeur artisanale aux réalisations et permettre le développement des compétences du créateur. Il s'agit bien sûr de l'acquisition d'une technique, d'un langage spécifique.

Cependant, les frontières entre la véritable création et la simple copie des gestes créateurs sont très subtiles. Peut-on se servir d'un mètre étalon pour mesurer la valeur d'une création et ainsi départager ceux qui créent de ceux qui en sont incapables? Le triage qui se fait encore entre les artistes ne se résume-t-il pas souvent à la capacité de dessiner, de représenter, de performer techniquement? L'intensité de l'engagement est habituellement rattachée à la capacité de contacter le bagage inscrit dans nos mémoires intérieures. La qualité des réalisations est signe d'un travail sérieux, d'efforts consentis à l'acquisition de techniques spécifiques à la discipline choisie.

Comment juger de la validité de ces conclusions? J'ai suivi globalement les étapes de la méthodologie choisie. J'ai expérimenté le phénomène à l'étude et j'ai recueilli les données, en suivant les procédures admises en recherche qualitative. Mon analyse s'est appuyée sur des modèles reconnus par ce type de recherche. Les thèmes ressortis sont valides en tant que représentants d'une réalité vécue par des individus, dans un milieu donné, dans un temps précis. Comme il s'agit d'enseignants travaillant dans une école primaire à vocation artistique, ces thèmes nous renseignent sur leurs perceptions antérieures du phénomène et sur la compréhension qu'ils en ont actuellement.

Une attention particulière a été accordée aux relations établies avec les participants et à celle qui existait entre eux. J'ai été à l'écoute de ce qui se communiquait entre nous, autrement que par

la raison et les mots. Il est difficile d'exprimer le «ça» qui circule, car il échappe à la matérialité et il l'habite en même temps. Il ne s'agit pas d'une considération philosophique ou spiritualiste mais bien d'une perception différente, perceptible alors que le silence du discours survient. Cette perception ne relève pas de l'imagination, elle est réelle. J'avancerai que le phénomène étudié y trouve souvent sa dynamique.

Donner des repères, n'est-ce pas le début du tracé d'un plan d'action envisageable? Même si les contraintes de temps et les moyens financiers n'ont pas permis la poursuite de l'expérimentation plus avant, les observations recueillies et aussi les effets à long terme de celle-ci sur les participants, laissent croire en un possible transfert de la dynamique de création aux autres domaines de connaissance.

Pour clore ce chapitre, je présente, sous forme de tableau, un aperçu des principales recommandations qui favoriseraient, à mon sens, la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance aux différentes disciplines du curriculum scolaire. Il est toujours possible de juger certaines recommandations comme des « vœux pieux ». Pour moi, les mots exprimés ont un pouvoir créateur certain.

Ces recommandations font suite à ma recherche, autant en ce qui concerne l'analyse des données, les expérimentations avec les enseignants et avec leurs groupes d'élèves, qu'avec les retours réflexifs qui ont eu lieu pendant et après l'expérimentation. La transférabilité du phénomène à l'étude est une question à mon avis d'attitudes à transformer et de croyances à affirmer. Une analyse approfondie des démarches d'apprentissage décrites dans le programme de

formation nous permettrait probablement de constater leurs similitudes avec la dynamique de création et aussi ce qui les différencie.

Tableau 2

Recommandations : attitudes propices la transférabilité du phénomène à l'étude

Attitudes du chercheur <sup>3</sup> concernant l'intégration du phénomène à l'étude	Attitudes des enseignants concernant l'intégration du phénomène à leur enseignement	Attitudes des dirigeants scolaires facilitant la tâche des enseignants	Attitudes des élèves pour faciliter l'intégration du phénomène comme mode d'apprentissage
1. Établir une relation de confiance et un climat respectueux avec les enseignants est essentiel, afin de favoriser un engagement significatif dans le processus créatif.	1. Demander des rencontres significatives pour échanger sur leurs besoins et leurs expériences, et cela sur une base régulière.	1. Prise de position juste, conforme aux besoins exprimés.	1. Être disponible à l'exploration. Accepter de s'y engager
2. Prendre conscience avec eux de la richesse et de la fragilité du monde émotif. Apprendre à le contacter, à le regarder et à l'appivoiser.	2. Participer à des perfectionnements sur mesure qui leur procureront des outils adaptés à leur situation d'enseignants.	2. Respecter une logique entre les visées du programme et les actions entreprises.	2. Accueillir la présence d'un guide éclairé et sensible. Établir un lien de confiance avec lui.
3. Prendre le temps de réaliser avec eux l'expérience de la dynamique de création. Celle-ci permet d'en connaître le sens, les étapes et la démarche. Seule une connaissance pratique permet de se l'approprier, de la reconnaître et de l'utiliser.	3. Mesurer vraiment pourquoi la dynamique de création pourrait alourdir leur tâche. Déterminer les conditions souhaitables pour rendre possible son intégration.	3. Avoir le souci du bien-être de leur personnel. Valorisation. Moyens.	3. Prendre le temps nécessaire pour parcourir toutes les étapes du processus de création. Accepter de fournir les efforts pour l'achèvement de la réalisation.
4. Prendre le temps de réfléchir ensemble sur les préjugés tenaces à propos de la création et prendre position en toute connaissance de cause.	4. Instaurer eux-mêmes des mesures de soutien et de valorisation de leur travail de création comme enseignant. Faire reconnaître cet aspect important.	4. Oser innover dans les structures et les règles établies.	4. Trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Apprendre que les erreurs sont une occasion d'avancer.
5. Développer des stratégies pour permettre une attention, un regard sensible des œuvres réalisées : comme continuité à la création.	5. Exiger un accompagnement <i>pédagogique</i> individuel et collectif, proche du « <i>coaching</i> » en entreprise. L'évaluation devenant un outil pour avancer et continuer d'être créateur.	5. Choisir l'être plutôt que le paraître. L'éducation plutôt que la gestion.	5. Poser un regard sensible sur les réalisations produites : les siennes et celles des autres. Développer son esprit critique.

<sup>3</sup> Le chercheur pourrait, dans un modèle de formation adressé aux titulaires, relativement au processus de création, être le formateur

## CONCLUSION

La question au départ de cette recherche voulait faire ressortir les attitudes propices quant à la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance. La problématique décrivant le contexte dans lequel se posait la question rejoignait les visées du programme de formation du ministère de l'éducation. Dans ce programme la dynamique de création, telle que présentée par le modèle de Gosselin (1993), structure les quatre disciplines du domaine des arts. L'étude des autres programmes a permis de connaître succinctement les divers modes d'apprentissage qu'ils préconisent et a suscité une réflexion sur leur portée.

La question étant posée, il a fallu déterminer une méthodologie de recherche qui pouvait encadrer de façon efficace le sujet choisi et amener des conclusions satisfaisantes. La phénoménologie est apparue comme toute indiquée. Il s'agissait d'observer le phénomène à l'étude dans une situation précise, avec la participation des principaux acteurs c'est-à-dire les enseignants. Cette recherche leur était adressée, en tout premier lieu.

Certains enseignants et le directeur d'une école primaire à vocation artistique étaient à la recherche d'un perfectionnement adapté à leurs besoins. Ce dernier les aiderait à intégrer la dimension artistique dans leur enseignement. Les besoins de formation qu'ils avaient exprimés, coïncidaient vraiment avec ma question de recherche. Ils ont jugé que la démarche proposée pouvait leur apporter une réponse valable.

Quelques rencontres d'introduction ont eu lieu pour présenter la recherche aux éventuels participants. J'ai bâti ensuite les outils nécessaires à la collecte des données. Les entrevues



individuelles ont permis d'actualiser les perceptions des participants à propos du phénomène à l'étude et d'établir un lien de confiance avec le chercheur. Ce lien a permis l'engagement de chacun dans la dynamique de création lors de l'expérimentation du phénomène avec le groupe. L'expérimentation a été signifiante pour eux et leur a donné l'élan pour tenter de la transférer dans leur enseignement régulier.

Ce type de recherche se voulait une observation du phénomène au moment où il se vivait avec des personnes réelles, dans un lieu et une période de temps déterminés. Les données recueillies offrent un portrait caractéristique de la saisie personnelle du phénomène par les participants. Ces données ont aussi été recueillies lors de l'observation participante et des retours réflexifs. Plusieurs conditions de mise en œuvre sont apparues à l'occasion de ces rencontres. Les effets positifs de l'expérimentation ont été remarquables pour les participants à court terme et à moyen terme.

Le phénomène étudié donne à voir l'histoire de l'engagement d'individus dans un mouvement, un processus qui les a conduits à la création d'une œuvre. Faire l'expérience du phénomène a été la meilleure façon de l'appréhender et d'enrichir par le vécu leur vision théorique. Les conditions matérielles favorables et la relation de confiance établie entre nous lors des entretiens individuels apparaissent comme des incontournables.

Une autre constatation porte sur les effets positifs et durables de l'expérience de création. Elle laisse des traces chez les individus et leur permet de se reconnaître comme créateurs. L'écoute attentive et le respect des différences autant envers soi qu'envers les autres, apparaissent comme des attitudes de base décisives. Elles favorisent l'engagement dans un processus de création. Le chapitre quatre élabore davantage les attitudes propices au transfert de la dynamique de création.

Prendre conscience des attitudes à développer, de la discipline à acquérir, du contact nécessaire avec son monde intérieur, réaliser matériellement une oeuvre, puis communiquer avec les autres par l'oeuvre créée, voilà décrit un mode de connaissance signifiant, à l'écoute de l'humain tel qu'il est.

Bien sûr, des pistes sont apparues pour la poursuite de ce travail de recherche. Il serait souhaitable de revoir de façon approfondie les autres modes de connaissances préconisés par le programme de formation et d'en établir les ressemblances et les différences avec la dynamique de création. Une expérimentation plus longue avec les groupes d'élèves et la tenue de fréquents retours réflexifs sur les expériences vécues avec eux, donneraient une place plus grande au phénomène étudié dans cette recherche.

La présence que l'on est capable d'accorder à une personne, à sa spécificité, à son unicité, à ses ressources, aux mouvements de déploiement qui cherchent à poindre en elle, est ce que l'on peut apporter de plus important en éducation. (André Paré, 1998, Être là, allocution prononcée alors qu'on lui remettait un doctorat honorifique à l'Université de Sherbrooke).

## *ÉPILOGUE*

Conclure se présente inévitablement comme un défi de taille. Il s'agit de tirer un trait final, d'écrire les dernières phrases, afin de rendre compte d'un parcours de plusieurs mois, qui se traduit en fait, par quelques années. Il a été rendu possible grâce aux matériaux amassés par le corps et l'esprit tout au long des nombreuses années précédant la décision d'entreprendre cette recherche. Laisser la question se préciser pouvait paraître anodin. Cela s'est avéré être la phase décisive. Je l'associe à la phase d'ouverture du processus de création. Cette question devenue vitale, a été garante des efforts obligés pour poursuivre et terminer le travail entrepris.

La saisie expérientielle du phénomène à l'étude s'est faite à plusieurs niveaux. Ma connaissance personnelle du phénomène est, bien sûr, présente au point de départ de ce parcours. L'expérimentation de celui-ci, en premier lieu avec les enseignants et ensuite avec leurs élèves, a permis aux participants d'actualiser leur compréhension de la dynamique de création. Les rencontres individuelles ont facilité la reconnaissance du lien positif, demeuré présent, avec leurs expériences antérieures de création. Les retours réflexifs ont permis une prise de conscience collective du plaisir de créer et des avantages réels que cela procure pour divers apprentissages. Cependant, après coup, les enseignants ont conclu à l'impossibilité de donner une place à la création dans les conditions actuelles de leur travail d'enseignement.

L'analyse thématique des données a mis en évidence des thèmes et fait ressortir les caractéristiques de l'expérience de la création chez les participants. Ils rendent bien compte de leur saisie du phénomène, au moment de l'expérimentation. Leur ouverture aux bienfaits apportés par la possibilité de créer m'a permis de poursuivre ma réflexion.

Plusieurs mois après l'expérimentation, un lien particulier, encore perceptible entre les participants, ainsi que leur intérêt pour les retombées de cette recherche m'a profondément questionnée. Ils étaient encore satisfaits de leur expérience mais ils ne croyaient pas qu'ils pouvaient l'intégrer à leur enseignement. Ma question de recherche demeurait la même, cependant, je ne pouvais pas ignorer la réalité du milieu dans lequel évoluait les participants. Je tenais à ce que cette recherche soit près de l'expérience, et une expérience ça se vit avec des personnes, dans un lieu et des conditions précises.

Je tenais la réponse pratique à ma question. Oui, les attitudes propices au transfert de la dynamique de création comme mode de connaissance privilégié étaient cernées. Il sera nécessaire d'expérimenter plus à fond le phénomène pour apporter des preuves pratiques plus élaborées, sur son impact positif comme mode de connaissance. Ses effets durables sur les participants à la recherche parlaient fort pour moi. Les conditions de mise en œuvre du phénomène à l'étude vont de pair avec la volonté exprimée par le programme de formation d'élargir et d'approfondir la vision de l'éducation. Une recherche ne doit-elle pas s'ancrer dans la réalité afin d'atteindre son plein achèvement?

## BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, Didier. 1981. *Le corps de l'œuvre*. Mayenne, France : NRF, Gallimard, 377 p.
- ANZIEU, Didier. 1985. *Le Moi-peau*. Paris : Dunod, Bordas, 255 p.
- BORILLO, Mario et Jean-Pierre, Goulette. 2002. *Cognition et création : explorations cognitives des processus de conception*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 400 p.
- BORILLO, Mario. (dir. publ.). 2005. *Approches cognitives de la création artistique*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 202 p.
- BOUILLERCE, Brigitte et Emmanuel Carré. 2000. *Savoir développer sa créativité*. Paris : Retz, 160 p.
- CHOUVIER, Bernard. 1998. *Symbolisation et processus de création : sens de l'intime et travail de l'universel dans l'art et la psychanalyse*. Paris : Dunod, 216 p.
- DELCO, Alessandro. 2005. *Merleau-Ponty et l'expérience de la création*. Paris : PUF, 193 p.
- DESCHAMPS, Chantal. 2002. *Le chaos créateur*. Québec : Guérin, 168 p.
- DESCHAMPS, Chantal. 1993. *L'approche phénoménologique en recherche*. Québec : Guérin universitaire, 111 p.
- EFLAND, Arthur- D et al. 1996. *Postmodern art education : an approach to curriculum*. Reston, Virg. : National Art Education Association, 146 p.
- GALYEAN, Beverly-Colleene. 1986. *Visualisation, apprentissage et conscience*. Trad. de l'américain par Paul Paré. Québec : Le Centre d'intégration de la personne de Québec, 316 p.
- GARDNER, Howard. c2004. *Les intelligences multiples : [la théorie qui bouleverse nos idées reçues]*. Trad. de l'anglais par Yves Bonin. Paris : Retz, 188 p.
- GINGRAS-AUDET, Jeanne-Marie. 1979. *Note sur l'art de s'inventer comme professeur*. Montréal : Prospective, déc. 1979, pp. 193-203.
- GIROUX ST-DENIS, Claudette. 1986. *Les projets d'enfants, un chemin qui a du cœur*. Québec : Centre d'intégration de la personne de Québec, 182 p.
- GOLEMAN, Daniel. 2003. *Surmonter les émotions destructrices*. Paris : Robert Laffont, 520 p.
- GOLEMAN, Daniel. 1999. *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont, 421 p.

- GOSSELIN, Pierre. 1993. *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 268 p.
- GOSSELIN, Pierre, Gérard Potvin, Jeanne-Marie Gingras et Serge Murphy. 1998. *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique*. Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIV, no 3 (pp. 647-666)
- GOSSELIN, Pierre et Francine Gagnon-Bourget. 2002. *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. Sherbrooke : CREA Editions, 109 p.
- GREISCH, Marie-Paule. 2002. *Élaboration d'un outil didactique pour le développement de la conscience du processus créateur en classe d'arts plastiques : le roman philosophique*. Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada, 2 microfiches.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2003. *Programme de formation de l'école québécois : enseignement secondaire, premier cycle*, version approuvée. Québec : Ministère de l'éducation, 575 p.
- QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation. 1988. *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation, 55 p.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine et Thierry Karsenti. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*, 2<sup>e</sup> édition. Sherbrooke (Qué.) : Éditions du CRP, 350 p.
- KOESTLER, Arthur. c1965. *Le cri d'Archimède*, Paris : Calmann-Lévy, 452 p.
- LAURIER, Diane et Pierre Gosselin (dir. publ.). 2004. *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*. Montréal : Guérin universitaire, 183 p.
- LEGENDRE, Renald. 1993. *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd.. Paris : Guérin, 1 500 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, « Collection Bibliothèque des idées », 531 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1971. *Le visible et l'invisible; suivi de notes de travail*. Texte établi par Claude Lefort accompagné d'un avertissement et d'un postc. Paris : Gallimard, « Collection Bibliothèque des idées », 360 p.
- PAILLÉ, Pierre et Alex Mucchielli. c2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211 p.
- PAILLÉ, Pierre (dir. publ.). 2006. *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, 238 p.

- PARÉ, André. 1983. *L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement*. Les cahiers de la formation pratique, no 6, département de psychopédagogie, Université Laval, 1983 et Prospectives, Déc. 1983 vol. 19, no 4, pp. 125-192.
- PARÉ, André et Thérèse Laferrière. 1985. *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*. Québec : Centre d'intégration de la personne de Québec, 107 p.
- PARÉ, André. c1987. *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Centre d'intégration de la personne, 81 p.
- PASSERON, René. 1996. *La naissance d'Icare : éléments de poïétique générale*. Saint- Germain-en-Laye : Presses universitaire de Valenciennes, « Collection poïétique », 240 p.
- PINKER, Steven. c2000. *Comment fonctionne l'esprit*. Paris : O. Jacob, 680 p.
- RAYNAL, Françoise, Rieunier, Alain. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF Éditeur, 420 p.
- SMITH, Steven M. et al. c1995. *The creative cognition approach*. Cambridge, Mass : MIT Press, 351 p.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.

*ANNEXE A*  
*GUIDE D'ENTRETIEN*



---

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

Guide d'entretien

par

Diane Savard

La dynamique de création comme mode de connaissance transférable aux autres disciplines  
du curriculum scolaire : une expérimentation engagée auprès d'enseignants du primaire d'une école  
à vocation artistique.

· Février 2005

## *TABLE DES MATIÈRES*

Table des matières.....	iii
Introduction .....	1
Le type d'entretien .....	2
Les questions du premier entretien.....	3
Les questions du deuxième entretien.....	5
La proposition de création.....	8
Un retour réflexif sur l'expérimentation .....	10

## *INTRODUCTION*

Ce guide est rédigé afin que les entrevues puissent répondre aux interrogations de la recherche en cours. Ces entretiens sont des préalables à l'expérimentation de la dynamique de création. En effet, ils visent à créer une relation de confiance avec la chercheuse et permettre aux participants de pouvoir se situer quant à la place de la création dans leur vie.

Les deux entretiens auront une durée d'environ soixante minutes chacun. Le sujet visé sera annoncé par une question spécifique. Chacune des questions spécifiques sera reformulée pour être présentée aux participants de façon plus explicite. Plusieurs questions suivront celle-ci dans le but de mieux circonscrire le sujet. Elles pourront être des références lors de l'entretien sans pour autant être posées textuellement.

### *LE TYPE D'ENTRETIEN*

Il s'agit d'une entrevue semi-préparée, semi-structurée, semi-directive. Le chercheur prépare soigneusement l'entretien mais demeure ouvert à la réalité particulière du participant. Il propose un ordre aux questions et il guide la conversation sans l'imposer.

Même s'il ne s'agit pas d'une entrevue en profondeur comme telle, ce type d'entrevue explore en profondeur le thème ou le sujet soulevé par la question spécifique. Le guide d'entretien est un guide non pas un questionnaire à faire passer aux participants, le chercheur s'en inspire et il doit l'avoir intégré lors de l'entrevue.

### *LES QUESTIONS LORS DU PREMIER ENTRETIEN*

Question spécifique : Comment le participant a-t-il expérimenté la création et quels liens garde-t-il avec elle?

Question spécifique reformulée : Quelles sont les expériences de création qui ont influencé le participant de son enfance à maintenant, et qui colorent encore aujourd'hui sa façon de voir la création.

1. Le participant croit-il avoir déjà créé dans sa vie?

**Probes** : Sens de la création pour lui, se sent-il concerné par la création?

2. Le participant peut-il nous parler de ses souvenirs, rattachés à certaines expériences de création. Celles-ci peuvent provenir d'autres domaines que le domaine artistique et s'étaler de la petite enfance à la période actuelle.

3. Quels sont les sentiments ressentis alors?

**Probes** : Avant, pendant et après chaque expériences.

Quelles ont été les étapes de ces expériences?

**Probes** : Comment ça s'est passé, matériaux, difficultés, aide nécessaire.

Quelles ont été les réactions des autres personnes face à ses créations?

**Probes** : Réactions positives et négatives.

4. Est-ce que l'environnement physique et humain du participant lui donnait accès à la création?

**Probes :** Personnes qui créaient autour de lui, images ou objets, visites dans lieux de diffusion...

5. Le participant considère-t-il avoir de la curiosité ou en avoir eu pour les créations des autres?

**Probes :** Créations de ses enfants, ses élèves, ses amis, artistes, artisans, inventeurs...

6. Le participant peut-il nous parler d'un créateur qui a été marquant pour lui?

**Probes :** Celui-ci peut avoir été connu par la lecture d'un livre, un film, un reportage, lors de la visite d'un lieu de diffusion, ou d'une rencontre.

7. Peut-il nous parler des personnes qui ont encouragées ses élans de création et dont il se souvient encore?

**Probes :** Enseignants, parents, amis, autres...

## *LES QUESTIONS LORS DU DEUXIÈME ENTRETIEN*

Question spécifique : Le participant croit-il qu'on puisse apprendre à créer?

Question spécifique reformulée : Est-ce que le participant croit que toute personne peut faire des apprentissages qui le rendent apte à créer?

1. Y aurait-il selon le participant, des personnes qui sont incapables de créer?

**Probes** : Nommer ce qui les en empêche, les raisons, les conditions à réunir pour changer la situation.

2. Comment le participant peut-il voir la différence entre une personne créative et un créateur?

**Probes** : Par la qualité des réalisations, les techniques utilisées, la différence dans les démarches, les domaines touchés?

3. Est-ce que le participant peut nous raconter un événement de sa vie où il a mis en doute la validité d'une réalisation qu'on présentait pourtant comme une création remarquable?

**Probes** : L'œuvre était-elle palpable, représentait-elle quelque chose de connu, était-elle éphémère, était-elle accessible à tous, était-ce une réalisation artistique?

4. Est-ce que le participant peut nous parler des conditions qui doivent être réunies pour qu'une création soit valable à ses yeux?



**Probes** : L'âge du créateur a-t-elle de l'importance, la qualité technique est-elle essentielle, la reconnaissance sociale est-elle souhaitable, la valeur marchande doit-elle être assurée, l'aspect esthétique est-il recherché en priorité?

5. Que penser d'un créateur qui avoue trouver sa plus grande motivation au moment de se préparer puis de construire son œuvre. Quand elle est finie, elle ne l'intéresse plus vraiment.

**Probes** : Pour quelles raisons réagit-il ainsi, est-ce normal, fréquent?

6. Est-ce que le participant peut nous parler de quelqu'un qui est devenu capable de créer après avoir appris d'excellentes techniques.

**Probes** : Peut-on créer avant de posséder des techniques, des connaissances de base, est-ce nécessaire de créer en apprenant pour apprendre à créer, trop de techniques ou de connaissances à acquérir peut-il tuer la capacité de créer?

7. Comment le participant peut-il imaginer une société où le nombre de créateurs atteindrait le tiers de la population active?

**Probes** : Les conséquences sur la société en général, dans les écoles, dans les familles, pour les individus, dans les différents domaines d'activités.

8. Selon l'expertise du participant, comment la création pourrait-elle être favorisée dans les divers milieux de travail?

**Probes** : Si le patron y croit, s'il pense que ça rentabilise son organisation, s'il invente des mesures pour la mettre en action, si les personnes ont de l'importance, si plusieurs personnes y voient des avantages?

*ANNEXE B*

*LA PROPOSITION DE CRÉATION*

## *LA PROPOSITION DE CRÉATION*

L'environnement physique dans lequel nous vivons au jour le jour a une influence très marquée dans nos habitudes de vie. Il a le pouvoir d'enrichir, d'appauvrir ou de détériorer notre qualité de vie. Il a une incidence dans nos comportements quotidiens, dans nos relations et dans le maintien d'une bonne santé.

Jusqu'à un certain point, nous avons tous un pouvoir relatif sur le choix de l'endroit où nous décidons de nous établir. Cependant, il peut se produire des événements inattendus et presque incontrôlables qui peuvent perturber et même détruire cet environnement physique. La vie de nombreux individus peut alors basculer en même temps et remettre à zéro tout ce qui avait été bâti de longue date.

Tremblement de terre, inondation, tempête de verglas, tornade, ouragan, et plus récemment tsunami...des mots qui font frémir quand nous voyons leurs conséquences instantanées sur l'environnement physique et sur les pertes en vies humaines. Le bilan des pertes survenues lors des nombreuses tempêtes tropicales, des feux de forêt, de la foudre, des incendies peut en laisser plusieurs songeurs quant à notre fragilité et à notre environnement somme toute éphémère.

Laisser remonter des images, des souvenirs de moments où il y a eu perte de contrôle sur l'environnement et qui ont laissé des traces en nous. Tenter d'imaginer les lieux, les personnes présentes, de retrouver les odeurs, les couleurs, les paroles dites, les bruits et de ressentir les émotions du moment.

Après un temps de prise de notes ou le dessin de quelques croquis, chacun créera des aquarelles. De brèves notions techniques seront données avant de débiter les réalisations et un essai du médium sera fait. Le travail de création en équipe développera le même thème, élaborera une vision commune à partir des photocopies des aquarelles de tous les participants. Elles en sont la matière de base. Pastels, crayons de couleur, collage... s'ajouteront à elles.

*ANNEXE C*

*RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIMENTATION*

### *QUESTIONS POUR UN RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIMENTATION*

Réalisée avec la collaboration d'enseignants de l'école La Carrière (avril - mai 2006).

1. Quand vous pensez à la dynamique de création maintenant, quelles idées sont restées présentes suite à cette expérimentation? Quelle compréhension en gardez-vous?
2. Est-ce que la démarche utilisée était un moyen efficace pour vous permettre de comprendre cette dynamique?
3. Comment avez-vous vécu ces expérimentations ? Questionnement, appréhensions, malaises, émotions, intérêt...  
  
A) Avec vos collègues.  
  
B) Avec votre groupe d'élèves.
4. Quelles ont été vos réflexions par la suite? Croyez-vous que cela a apporté des changements dans votre façon personnelle de voir la création?
5. Est-ce que certains changements sont apparus dans votre enseignement?

6. Selon ce que vous avez perçu, est-ce que les étapes de cette dynamique peuvent être transférables dans l'enseignement des autres disciplines scolaires ? Y a-t-il des conditions favorables à son application?

Merci de votre précieuse collaboration! À bientôt.