

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPRENDRE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS COMME UN ART EN SOI : SAISIE D'UNE
PRATIQUE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

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

PAR
ANNE DESLAURIERS

NOVEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de maîtrise à l'UQAM, Monsieur Pierre Gosselin. Durant mon cheminement, il a toujours fait preuve d'une écoute sensible à mon endroit. Son professionnalisme et surtout, sa grande générosité m'ont aidée à m'orienter et à reconnaître la voie qui m'a rendue heureuse pendant tout le processus de ma recherche.

Mon remerciement le plus tendre est dédié à mon conjoint, Serge Manouvrier, enseignant de français à l'École Mont-De-La-Salle. Je le remercie d'avoir accepté de plonger avec moi dans des projets pédagogiques passionnants et d'y avoir investi tout son cœur. Grâce à son aide, sa confiance et son soutien, j'ai été capable de m'accorder une crédibilité assez forte pour croire véritablement en mon projet de recherche et le parcourir jusqu'au bout.

Également, je tiens à remercier mes collègues de la maîtrise. Leur grand respect et l'intérêt qu'ils ont témoigné à l'endroit de mon travail m'ont grandement encouragée tout au long de mon processus de travail.

Enfin, je remercie chaleureusement chacun de mes élèves. Sans leur précieuse collaboration, cette recherche n'aurait pas vu le jour.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
PARTIE 1	
PROBLÉMATIQUE, CADRE RÉFLEXIF ET MÉTHODOLOGIE	4
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
Introduction	5
1.1 Le problème de recherche	6
1.2 Objectif de recherche	7
1.3 Question de recherche	7
1.3.1 Sous questions de recherche	7
1.4 Contexte scolaire : un point de vue	8
CHAPITRE II	
CADRE RÉFLEXIF	11
2.1 Le concept d'accompagnement chez Gagnon-Bourget (2004).....	11
2.2 L'importance de réfléchir à sa pratique éducative	13
2.3 La création au service de l'évolution personnelle.....	17
2.4 Créer : une façon de répondre au besoin d'exister	20
2.5 Une conception du travail créateur supportant ma conception de l'enseignement des arts comme un travail de création	23
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	27
Introduction	27
3.1 L'approche heuristique	28
3.2 Sources théoriques: Moustakas (1968) et Craig (1978).....	29
3.3 Explicitation de la présente recherche selon le modèle proposé par Craig (1978)	33
3.3.1 Première opération heuristique : la question	33

3.3.2	Deuxième opération heuristique: l'exploration	33
3.3.2.1	La captation photographique	34
3.3.2.2	Prise de photos : une action pédagogique	34
3.3.3	Troisième opération heuristique: la compréhension	35
3.3.3.1	Construction de capsules-DVD	35
3.3.3.2	Analyse thématique	36
3.3.3.3	Co-investissement dialogique	39
3.3.4	Quatrième opération heuristique : la communication	40
PARTIE 2		
LES VALEURS, LES MODES DE FONCTIONNEMENT ET LES PROJETS QUI CARACTÉRISENT MON ENSEIGNEMENT		41
Introduction		42
CHAPITRE IV		
LES VALEURS QUI PORTENT MES ACTIONS EN ENSEIGNEMENT		45
4.1	L'écoute du milieu et des situations pédagogiques	49
4.2	Le plaisir d'être ensemble pour créer	49
4.3	La confiance	50
4.4	La quête de sens	50
4.5	Le dépassement de soi	51
4.6	La recherche de l'identité	51
4.7	Le respect mutuel	52
4.8	L'ouverture à l'altérité	52
4.9	L'altruisme	53
4.10	L'authenticité	53
4.11	La spontanéité	54
4.12	L'audace	54
4.13	La débrouillardise	54
CHAPITRE V		
LES MODES DE FONCTIONNEMENT QUI CARACTÉRISENT MON ENSEIGNEMENT		55
Introduction		55
5.1	Une pratique en trois temps	57
5.2	Comprendre ma dynamique de création pour mieux comprendre celle des élèves	70

5.3	Des processus de création concomitants	79
5.4	Prendre appui sur le concept d'accompagnement	81
5.5	Prendre des risques	81
5.6	S'ouvrir à l'interdisciplinarité	82
5.7	Favoriser la réflexion	82
5.8	Tirer parti des émotions	82
5.9	Favoriser la proximité	83
5.10	Générer des opportunités de choisir	83
5.11	Privilégier la mixité des matériaux	83
5.12	Favoriser les actions écologiques	84
CHAPITRE VI		
LES PROJETS		85
	Introduction	85
6.1	Les résultats de recherche présentés sous format DVD	86
6.1.1	Pochette DVD I : Les projets d'accueil	87
6.1.2	Pochette DVD II : Les projets du milieu	87
6.1.3	Pochette DVD III : Les projets de queue	87
6.1.4	Les 3 DVD	87
CONCLUSION		89
ANNEXE		
	Les récits de projets	95
LISTE DES RÉFÉRENCES		112

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schéma du concept d'accompagnement selon Gagnon-Bourget, (2002, p. 26)	13
2.2 Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique selon Gosselin, (1993)	24
2.3 Investissement de soi dans un projet d'accueil: première année du premier cycle du secondaire en arts plastiques	26
4.4 Système de la reliance	47
5.5 Exemple d'une réalisation d'élève dans le cadre d'un projet d'accueil: l'arbre habité; première année du premier cycle du secondaire en arts plastiques	59
5.6 Exemple d'une réalisation collective d'élèves dans le cadre d'un projet du milieu : les plantes; première année du premier cycle du secondaire	65
5.7 Exemple d'une réalisation d'élève dans le cadre d'un projet de queue : réflexion d'un éco-citoyen; deuxième année du premier cycle du secondaire en arts plastiques	67
5.8 Réseau routier comme métaphore des trois grands temps de ma pratique	69
5.9 Les six phases du processus créateur selon ma compréhension du processus créateur	71
5.10 Des processus créateur concomitants entre les élèves de la première année du premier cycle du secondaire et leur enseignant	80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les cinq savoirs pour l'éducation selon Van Der Maren (1995)	16
3.2 Étape 1. Relevé des thèmes lors de la narration	37
3.3 Étape 2. Relevé des thèmes en regardant les images	38
3.4 Étape 3. Relevé des thèmes répétitifs à l'aide des couleurs	39
5.5 Attente des élèves par rapport à leur cours d'arts plastiques en première année du premier cycle du secondaire	61

RÉSUMÉ

Cette recherche vise la saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques; cette pratique est vécue et comprise comme un art en soi. L'objectif de la recherche est de saisir l'essence profonde de cette pratique éducative afin de pouvoir la transmettre et la partager avec d'autres enseignants en art de même qu'avec des enseignants en formation.

La méthodologie de recherche retenue ici est l'approche heuristique, une approche permettant l'étude d'un phénomène dans lequel le chercheur est pour ainsi dire immergé. La forme que prend cette recherche est double. Elle comporte ainsi deux parties indissociables : une partie écrite et une partie vidéographique. Le contenu discursif interagit en quelque sorte avec 16 séquences vidéo qui relatent des projets et des expériences pédagogiques traduisant la pratique éducative à l'étude.

La pratique éducative vécue et comprise comme un art en soi est définie ici à travers trois grandes composantes : les valeurs, les modes de fonctionnement et les projets. Les valeurs correspondent à l'importance accordée à certains aspects relatifs à la pratique éducative dont il est question dans cette recherche. Dans cette pratique, les valeurs supportent les modes de conduite personnelle, sociale, morale, politique, spirituelle et esthétique de l'enseignante. Les modes de fonctionnement traduisent ses manières d'agir ou encore ses actions pédagogiques dans le contexte de sa pratique. Ces modes de fonctionnement sont nombreux et spécifiques à son expérience de l'enseignement. Les projets proposés aux élèves sont présentés dans la section DVD du mémoire. Ainsi, trois DVD y sont présentés. Chacun correspond à l'un des trois temps de la pratique étudiée pour ce mémoire. Le premier DVD présente des projets d'accueil, c'est-à-dire les projets réalisés en début d'année scolaire avec les élèves. Le deuxième DVD parle des projets du milieu; les projets réalisés en cours d'année scolaire avec les élèves. Le troisième DVD montre des projets de queue réalisés vers la fin de l'année scolaire avec les élèves.

ENSEIGNEMENT – ARTS PLASTIQUES – RÉCITS –

PROCESSUS CRÉATEUR PRATIQUE

INTRODUCTION

Afin de réussir à vivre mon travail d'enseignante en tirant parti de toutes les sphères de ma vie, j'ai compris qu'il me fallait m'approprier des modes de fonctionnement permettant de conjuguer ma tâche éducative avec mes valeurs, mes intérêts, mon environnement familial et surtout avec mon travail de création. La maîtrise en enseignement des arts visuels et médiatiques allait m'aider à prendre davantage conscience de ces modes de fonctionnement, de même qu'à m'enraciner profondément dans mon milieu comme pédagogue. En ce qui me concerne, cet engagement du cœur et de l'esprit m'a menée sans équivoque au désir d'étudier ma propre pratique éducative, une pratique qui sollicite l'intégralité de ma personne.

Le lecteur peut se poser la question suivante : quelle est l'utilité de ce type d'étude? À cela, je répondrais qu'encore aujourd'hui, on dispose de très peu de modèles pédagogiques provenant du terrain, c'est-à-dire de la pratique en enseignement des arts. La formation des maîtres d'art s'en remet encore, pour une bonne part, à des théories qui, bien que pertinentes, ne sont pas à proprement parler des théories de l'action. De quoi a-t-on le plus besoin pour former des praticiens? Voilà une question importante. Dans le plan de formation des enseignants en art, les modèles de pratique élaborés à partir du terrain jouent un rôle capital. Ils permettent d'opérer ce qu'on peut appeler un transfert didactique en conjuguant la formation disciplinaire et pédagogique au savoir de terrain.

Actuellement, je mène une quête de formation personnelle et professionnelle : je construis au quotidien mon enseignement des arts dans le feu de l'action. Mais j'ai besoin de comprendre pourquoi j'agis d'une manière plutôt que d'une autre. Ce besoin de compréhension est à la source de ma recherche de maîtrise.

J'ai choisi la méthode heuristique parce qu'elle me permet de poursuivre ma recherche dans le même élan que celui qui a enclenché mon désir d'étudier à la maîtrise, c'est-à-dire mettre en lumière mon expérience personnelle et mon vécu intérieur au profit de ma pratique

éducative. Une analyse thématique de mes données m'a permis de comprendre, de saisir les principes et les modes d'action qui caractérisent mon enseignement que j'ai toujours considéré comme un travail de création. Mon enseignement repose sur des principes, lesquels traduisent mes valeurs, mes façons de faire et mes attitudes de pédagogue.

Le présent mémoire comporte deux parties. La première partie comporte les chapitres I, II et III qui permettent de dresser les paramètres généraux de cette recherche. Le chapitre I expose la problématique, le chapitre II fait la présentation du cadre réflexif, et enfin, le chapitre III présente les choix méthodologiques. La deuxième partie comporte les chapitres IV, V et VI qui concernent les résultats de cette recherche. Le chapitre IV pose les valeurs qui portent mes actions en enseignement, le chapitre V pose les modes de fonctionnement qui caractérisent mon enseignement et le chapitre VI pose des projets sous forme de DVD-documentaires, lesquels me permettent d'illustrer mon enseignement.

D'abord, le chapitre I présente l'objectif de cette recherche. Ensuite, il met en évidence son problème, expose sa question principale, ainsi que ses sous-questions. Ce chapitre vise essentiellement à présenter le contexte m'ayant menée à élaborer une praxis à partir de mon expérience éducative

Le chapitre II fait la présentation du cadre réflexif ayant favorisé le développement de ma recherche. Trois sections le composent principalement : la présentation d'auteurs ayant traité de l'importance de réfléchir à sa pratique enseignante, ainsi que la présentation d'autres auteurs et de leur conception du travail de création; le chapitre se termine par une réflexion portant sur ma façon d'aborder la création.

Le chapitre III présente les choix méthodologiques pour le développement de ce mémoire. La méthode heuristique fut retenue comme mode d'organisation de la présente recherche. J'y explicite comment j'ai construit des séquences DVD me permettant de poser une saisie de ma pratique éducative. La cueillette de mes données y est explicitée, de même que les démarches d'analyse thématique (Archambault et Paillé) et de co-investissement dialogique ayant permis de les traiter.

Enfin, les chapitres IV, V et VI posent les résultats de ma recherche. Dans un premier temps, j'exposerai le système de valeurs que je me suis construit, afin de comprendre et de faire fonctionner ma pédagogie. Ensuite, je dresserai la liste des valeurs (chapitre IV) et des modes de fonctionnement (chapitre V) qui caractérisent mon enseignement. Également, une section DVD (chapitre VI) sera introduite dans cette partie de ma recherche afin de présenter les projets d'arts plastiques proposés aux élèves ayant pris forme pendant mon parcours à la maîtrise.

PARTIE 1

PROBLÉMATIQUE, CADRE RÉFLEXIF, MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Introduction

Ma carrière en enseignement a débuté, il y a une dizaine d'années. En 2004, j'ai commencé à enseigner les arts plastiques en secondaire I. J'ai rapidement éprouvé le besoin d'être sécurisée par un enseignement qui correspondait aux valeurs inhérentes à ma personnalité. Une fois cette zone de confort établie, je me suis fabriquée au fil des ans un système dans lequel j'ai été capable de faire fonctionner efficacement ma propre pratique.

Présentement, j'arrive à une autre étape de mon cheminement, mais cette fois comme chercheuse, artiste et pédagogue. Je souhaite maintenant saisir l'essence profonde de ma pédagogie afin de comprendre le mode de fonctionnement régissant ma façon de vivre l'enseignement des arts plastiques. Je m'intéresse autant à la dimension pédagogique qu'à la dimension créative qui toutes deux la dynamisent. Je précise que conjointement à ma pratique éducative, je poursuis aussi une démarche de création et que ces deux parcours interagissent ensemble et se conjuguent.

Lorsque j'amorce une nouvelle année scolaire, j'ai l'impression d'embarquer sur un tapis roulant qui me fait traverser un parcours évolutif comportant trois temps distincts : un début, un milieu et une fin. Cette impression s'est toujours imposée d'elle-même. Je dirais qu'au départ, elle était inconsciente. J'enseignais intuitivement sous une découpe en trois temps. Chemin faisant, ce rythme s'est révélé de plus en plus important au fur et à mesure que j'en prenais conscience. Me laissant mener par cette règle, une approche s'est développée peu à peu; je la perfectionne depuis. Aujourd'hui, je considère ces temps de l'année scolaire comme trois lieux d'exploration différents de l'enseignement des arts plastiques et de la création. Je les visite et les revisite chaque année accompagnée par mes élèves du secondaire et j'en tiens compte comme d'un modèle. Ainsi, afin de mieux comprendre le contexte

scolaire qui prévalait pendant la construction de ma recherche, j'ai jugé pertinent d'exposer ma propre lecture de celui-ci.

Afin de contextualiser ma recherche dans une perspective éducationnelle, j'ai procédé au ratissage de plusieurs ouvrages de Rénaud Legendre (2005), (2002), (2001), (1995). Également, je me suis intéressée au concept de l'accompagnement proposé par Francine Gagnon-Bourget (2004). Bien que l'élaboration de mon mémoire repose en grande partie sur mon expérience personnelle, je signale ici deux références théoriques ayant participé à situer mon problème de recherche au départ. Pour s'être intéressée à la démarche de création de l'enseignant en arts plastiques, Guylaine Beaubien (2004) fut une source incontournable pour mon travail. Sa recherche semble en filiation avec celle dont je rends compte ici. Pour elle comme pour moi, la création est en quelque sorte le cœur de notre enseignement. Pour Beaubien, la création a pour rôle de dynamiser l'inspiration dans le travail de l'enseignant, alors que, chez moi, mon enseignement m'apparaît comme une création à part entière. Malgré cette légère différence, toutes deux essayons de trouver le moyen de profiter d'une conciliation entre le travail de professeur et celui d'artiste : il faut s'inspirer des deux pour dynamiser cet échange, comme si un travail alimentait l'autre, tel que mentionné par Beaubien. Ensuite, les écrits de Pierre Gosselin (2005), (2004), (1998), (1993), (1991) m'ont menée à comprendre la dimension globale que je tentais de donner à ma recherche. Ses écrits m'interpellent en tout point et correspondent à mes préoccupations actuelles, lesquelles questionnent l'enseignement sous les aspects pédagogiques et créatifs. Je m'y suis référée comme à un phare.

1.1 Le problème de recherche

Le problème qui au cœur de la présente recherche en est un de compréhension et de saisie, plus précisément un problème de compréhension de l'enseignement des arts vécu comme un art en lui-même. Plus je parle de mon problème de recherche, plus je réalise que nous sommes plusieurs enseignants à vouloir éprouver notre enseignement comme un travail de création. Toutefois, il n'existe que très peu d'ouvrages qui traitent de ce sujet. À proprement parler, cette idée est présente dans la littérature, mais il n'y a pas de modèle d'un tel

enseignement qui est déjà posé. Si on avait de tels modèles, on pourrait transmettre davantage nos manières de faire pour permettre aux autres d'en profiter.

1.2 Objectif de recherche

L'objectif principal de ma recherche est l'élaboration d'une praxis à partir de l'expérience de pratique éducative dans laquelle je me trouve immergée. En observant et en réfléchissant sur les modes qui me permettent de traverser une année scolaire entière, j'ai accumulé l'outillage nécessaire pour expliciter et comprendre la dynamique d'ensemble de mon enseignement. J'adopte ainsi la perspective du praticien réflexif tel que décrit par Schön (1983). En adoptant un protocole de réflexion dans l'action, la connaissance est construite à partir de mon expérience auprès des élèves. C'est ce que Schön nomme : l'analyse réflexive. De ce fait, je me considère comme l'une de ces praticiennes qui évoluent et apprennent au fil de leurs expériences. De façon plus spécifique, l'objectif de la présente recherche est de mettre en lumière les valeurs et les modes de fonctionnement qui me permettent de vivre mon enseignement comme un travail de création.

1.3 Question de recherche

La recherche que je présente tente de répondre à la question suivante : quels sont les valeurs et les modes de fonctionnement qui m'amènent à vivre mon enseignement comme un travail de création?

1.3.1 Sous questions de recherche

Essentiellement, trois sous questions ont conditionné ma recherche. Elles ont favorisé la saisie de ma pratique éducative. À ce propos, il m'importe de mentionner qu'une intention de fond m'a toujours guidée. J'avais le sentiment qu'à travers ma pratique, je me construisais et me reconstruisais sans cesse. Me saisir moi-même en tant qu'enseignante semblait aussi prioritaire. C'est à l'aide de trois sous questions ici développées que j'y suis arrivée.

Sous question 1 : quelles sont les valeurs qui supportent ma pédagogie?

Sous question 2 : quels sont les modes de fonctionnement qui caractérisent ma pratique comme travail de création?

Sous question 3 : quels sont les projets à travers lesquels je vis mon enseignement comme un travail de création?

1.4 Contexte scolaire : un point de vue

Un jour, un directeur d'école m'a dit : « La réforme s'en vient, tu verras, c'est toi la réforme [...] ». À cette époque, je ne comprenais pas du tout ce qu'il voulait dire. En fait, ce qu'il percevait chez moi était une attitude pédagogique naturelle s'alliant avec les grandes orientations du Renouveau pédagogique. Or, aujourd'hui, la réforme est implantée et je n'ai pourtant pas l'impression de m'y reconnaître. Cela m'amène à me demander si j'étais vraiment un signe avant-coureur de la réforme. La façon dont la réforme fut mise en place techniquement sur le terrain, sans assez de formations, en nous y parachutant tout d'un coup, mais aussi en nous conduisant dans des pratiques évaluatives irréalistes, me pousse à me questionner.

La conjoncture scolaire actuelle comporte ses avantages et ses inconvénients. Dans le milieu, il existe une grande démobilité. Quoi qu'il en soit, le bouleversement semble moindre chez les enseignants en art puisqu'ils épousent depuis longtemps déjà une perspective constructiviste, le développement d'une compétence à créer et la pédagogie par projets. Tout de même, l'univers scolaire se transforme, change de langage, en même temps que sont mises de l'avant de nouvelles approches et stratégies en enseignement. La réforme demande aux enseignants de changer leurs conceptions, leurs manières de faire et parfois même, leurs valeurs. En parlant des réformes scolaires périodiques, Legendre (2001) dit ceci : « Elles démobilisent les éducateurs qui, sans cesse déstabilisés, en viennent à douter d'eux-mêmes ainsi qu'en la faisabilité d'un véritable renouveau scolaire » (p. 59). Dans ce contexte mouvementé engendré par la réforme, les enseignants manquent de modèles pédagogiques pour comprendre comment traiter avec elle. Si on disposait de modèles pédagogiques issus de pratiques d'enseignants qui ont à composer avec cette réforme, on arriverait à transmettre davantage le genre de pédagogie qu'elle suggère d'adopter et peut-être même, à améliorer le

sort de plusieurs éducateurs. C'est en réponse directe à ce manque que je pose par cette recherche une saisie de ma pratique.

Je cherche actuellement un équilibre dans cette réforme qui, à mes yeux, demeure trop spéculative. Selon moi, elle manque d'assises provenant du terrain concret qu'est la classe. Par ailleurs, elle est difficilement applicable dans la réalité de nos écoles et ne peut, à elle seule, régler les problèmes en éducation. Selon Legendre (2001), « viser à tout résoudre perpétue la confusion, et l'on aura à déplorer de malheureuses expériences autant pour les élèves que pour les éducateurs, qui deviennent vite réfractaires à tout ce qui emprunte la moindre allure de renouveau pédagogique ou de recherche en éducation » (p. 131). Pour accepter de me « réformer », il doit y avoir convergence d'idées de base dans ce que je prône comme pédagogie et ce que l'on me propose. Je dois trouver le moyen de sentir l'intégration de la réforme dans ma pratique comme un amalgame naturel des valeurs qu'elle promulgue et des miennes. Je suis prudente dans mon intégration au sein du *Programme de formation de l'École québécoise* et je m'approprie un aspect à la fois. J'accepte de changer une approche lorsque j'ai la conviction que le changement proposé améliorera une situation. Aussi faut-il rappeler que « ce qu'on nous présente chaque fois comme des «trouvailles» du siècle, toujours épatantes, prodigieuses et inéluctables, aux dires des promoteurs, échoue constamment, en répétant invariablement les mêmes grossières erreurs » (Legendre 2002 p. 59).

Je crois maintenant être parvenue à quelques points de rencontre reliant ma pratique aux exigences du *Programme de formation de l'École québécoise*. Dans son article paru en 2004 et intitulé *L'accompagnement en arts plastiques dans le cadre du programme de formation*, Francine Gagnon Bourget s'intéresse au nouveau mandat que doit livrer l'enseignant dans sa classe. Je reconnais et m'harmonise, entre autres choses, avec l'attribution chez les enseignants et chez les élèves de nouveaux rôles nécessitant une plus grande responsabilisation de soi, ainsi qu'un investissement plus entier de sa personne au sein de son milieu.

Enfin, aux chapitres IV, V et VI relatant les résultats de ma recherche, nous verrons que les valeurs sont centrales pour la détermination des modes de fonctionnement dans mon

enseignement. J'ai donc prêté une attention particulière aux valeurs véhiculées lorsque j'enseigne, aux modes de fonctionnement de ma pratique éducative, ainsi qu'aux projets que j'ai proposés aux élèves pendant mon parcours de maîtrise. Ces projets m'ont servi de terrain d'analyse pour arriver à saisir ma pratique.

CHAPITRE II

CADRE RÉFLEXIF

Le chapitre II s'apparente à ce qu'on appelle un cadre théorique dans des recherches classiques. Toutefois, compte tenu du caractère heuristique de la recherche, il m'a semblé plus juste de parler d'un cadre réflexif puisque les auteurs cités dans ce chapitre ont accompagné la réflexion. Ils n'ont pas constitué un cadre pour l'analyse des données de terrain comme tel, mais davantage un cadre pour réfléchir tout au long de la démarche de recherche.

Dans la première section du chapitre II, nous aborderons le concept d'accompagnement tel que défini par Gagnon-Bourget (2004) concernant l'importance d'être un professeur totalement investi dans son travail. Dans la section suivante, il sera question de reconnaître l'importance pour un enseignant de soutenir sa pratique par une réflexion engagée. Ensuite, nous verrons comment cette implication intellectuelle peut être comprise à travers Gosselin (2005), (2002), Van Der Maren (1995) et Schön (1994). Puis, il sera question de présenter la création comme port d'attache à l'évolution personnelle. Également, il sera question de voir comment la création peut s'apparenter à un besoin de rendre compte de son existence individuelle. Enfin, nous visiterons le processus créateur tel qu'explicité par Vargiu (1997), Gosselin (1993) et Wallas (1926).

2.1 Le concept d'accompagnement chez Gagnon-Bourget (2004)

En guise d'introduction pour ce présent chapitre, je souhaite m'attarder aux propos de Gagnon-Bourget (2004) concernant l'importance d'être un professeur totalement investi dans son travail. Sa vision de l'enseignant spécialiste en arts plastiques œuvrant avec le *Programme de formation de l'école québécoise* retient mon attention quant au rôle qu'elle lui confère, plus particulièrement à travers le concept d'accompagnement. L'enseignant en art doit trouver des manœuvres pensées en prévision de son nouveau mandat; il doit transformer

son enseignement à la lumière des prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise*. Ce concept vise à aider les élèves à s'épanouir en arts plastiques et pour aider l'enseignant à devenir un bon guide auprès de ceux-ci.

Basé sur trois principes, l'accompagnement socioconstructiviste demande au professeur d'être « cognitivement actif », de se servir de sa métacognition et d'être un « praticien réflexif » dans sa nouvelle démarche pédagogique (Gagnon-Bourget, 2004, p. 25). Ces trois principes s'inscrivent dans une perspective d'efficacité en regard des nouvelles responsabilités maintenant conférées au spécialiste en arts plastiques.

Au premier chef, il importe que, sur le plan cognitif, l'enseignant soit alimenté par sa propre expérience de la création qui le pousse à réfléchir et à enrichir davantage son savoir. De la sorte, ses connaissances augmentent. La démarche de création dans laquelle l'enseignant évolue progresse constamment elle aussi. Enfin, elle déclenche un rythme d'alerte et d'efficacité intellectuelle favorable à une meilleure adaptation des changements engendrés par la réforme.

La métacognition comme deuxième aspect du concept de *l'accompagnement*, exige de l'enseignant une maîtrise adéquate du mode de fonctionnement de transmission de ses connaissances aux élèves. Il doit opérer avec des outils de communication efficaces pour partager son savoir. À cela s'ajoute un deuxième aspect. On demande à l'enseignant de développer une fine sensibilité. Ces aspects réunis font en sorte que « les connaissances et les habiletés se nourrissent mutuellement et contribuent à l'évolution personnelle de l'enseignant qui est de plus en plus conscient et efficace dans son rôle d'accompagnateur » (Gagnon-Bourget, 2002, p. 27).

En troisième lieu, être un praticien réflexif demande au professeur de porter une attention particulière à la portée de ses gestes dans la réalité de son travail. Ses réflexions le poussent à devenir un meilleur pédagogue parce qu'il se remet en question, se repositionne devant les besoins et les difficultés rencontrées par ses jeunes. Il travaille sur lui. La figure suivante montre le concept de l'accompagnement tel que schématisé par l'auteure.

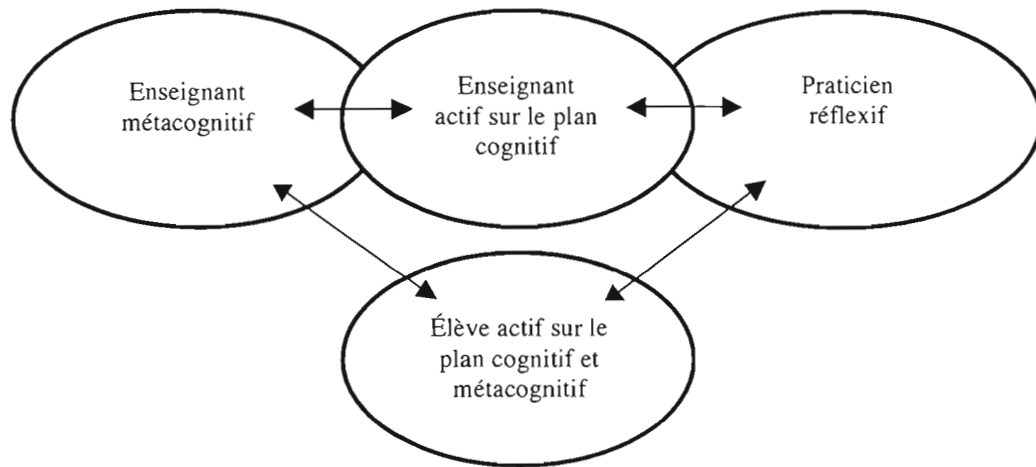


Figure 2.1 Schéma du concept d'accompagnement (Gagnon-Bourget 2004, p. 26).

Retenons que le fait d'avoir une démarche de création personnelle place l'enseignant dans un processus de pensées successives et entraînant, ayant des retombées positives sur les élèves. *Le concept d'accompagnement* socioconstructiviste invite l'enseignant à s'ouvrir, à évoluer sur le plan professionnel et à avoir une démarche artistique étoffant sa profession. Pour Gagnon-Bourget (2004), « l'enseignant doit poursuivre sa formation au-delà de l'obtention de son diplôme universitaire » (p. 29), ceci dans le but d'accompagner l'élève de la meilleure manière qui soit.

2.2 L'importance de réfléchir à sa pratique éducative

Je traite ici d'auteurs qui conçoivent comme prioritaire, chez le praticien, le fait de réfléchir à sa pratique courante. Nous commencerons par voir comment Gosselin (2002), (2005) parle de l'importance de développer une compréhension de sa pratique et de l'importance de s'engager dans une démarche de création lorsque l'on enseigne. L'auteur considère qu'une conscience plus éclairée de sa démarche de création rend possible le vécu de sa pratique éducative comme un travail de création. Je montrerai ensuite une taxonomie des savoirs pour l'éducation élaborée par Van Der Maren (1995). Pour Van Der Maren, la saisie du savoir pratique passe par l'élaboration du savoir praxique. Enfin, l'analyse réflexive telle que décrite

par Schön (1983)¹ peut faire profiter un processus d'apprentissage qui consiste à apprendre directement de sa pratique.

Gosselin (2002) parle de l'importance pour les praticiens de réfléchir leur pratique, qu'ils soient praticiens de l'enseignement des arts ou praticiens en création artistique : « De plus en plus de praticiens du domaine des arts s'inscrivent dans des programmes de recherche dans le but de saisir et de donner forme à un savoir qui est intimement lié à leur engagement dans la pratique de l'art ou dans l'enseignement des arts » (p. 31). Poursuivant dans cette ligne de pensée, lors du 25^e congrès de l'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques (AQÉSAP), Gosselin (2005)² renchérit sur cette idée en tenant les propos suivants :

Mais si j'avais à désigner un groupe de personnes pour qui il est plus important de développer une compréhension articulée de la démarche de création, je ciblerais assurément les enseignants en art pour plusieurs raisons. Le fait d'avoir une conscience plus accentuée des processus impliqués dans une démarche de création leur permet d'en observer le jeu en classe d'art, d'en parler plus facilement à leurs élèves, de planifier leur enseignement et de « conduire » leur classe de façon plus éclairée, et enfin de vivre davantage leur enseignement comme un travail de création.

Lors de cette communication, Gosselin (2005) a traité du concept d'enseignant-artiste, un enseignant vivant son travail comme un art. Il s'agit d'un concept qui diffère passablement de celui d'artiste-enseignant. Ici, l'inversion des deux termes enrichit l'objet à réfléchir. En ce sens, comme enseignante et artiste, je considère important de continuer à cogiter sur mon processus créateur. Qu'il s'agisse de création pédagogique ou de création artistique. Je veux aussi partager avec mes élèves l'énergie créatrice qui se dégage lors de cette expérience immersive et nourrissante. Selon Gosselin, l'immersion de l'enseignant dans un processus créateur l'aide à se saisir davantage comme personne. Je figure parmi ces enseignants qui vivent leur travail comme une création ou encore, comme le dit Gosselin, qui vivent

¹ Je me réfère ici à la traduction française de l'ouvrage paru en 1983 sous le titre : *The Reflective Practitioner*, traduit de l'anglais en français par Dolorès Gagnon et Jacques Heynemand.

² Je me réfère au texte non publié de la communication donnée en novembre 2005 lors du 25^e congrès de l'AQÉSAP.

« l'enseignement des arts comme un art en soi ». Pierre Gosselin (1993) porte un intérêt marqué en ce qui a pour objet la réalité de l'enseignant en art comblé par son travail. Selon Gosselin, l'enseignement satisfaisant doit ressembler à une création. Il doit aussi être chez l'enseignant le fruit de ses processus intuitifs expérientiels et de ses processus rationnels conceptuels de pensée.

Ma seconde source théorique traite de l'importance de réfléchir à sa pratique éducative telle qu'évoquée par Van Der Maren (1995). Au sens où l'entend Van Der Maren (1995), la connaissance que j'avais de l'enseignement des arts au début de mon cheminement de maîtrise pourrait être qualifiée de pratique ou d'artisanale. Selon Van Der Maren, un savoir pratique ou artisanal est un savoir qui ne se sait pas, mais qui se fabrique par de multiples mises en pratique d'une profession; les expériences qui s'accumulent forment le savoir du praticien. Selon Van Der Maren, la saisie du savoir pratique passe par l'élaboration du savoir praxique, c'est-à-dire par la réflexion-théorisation du savoir pratique. Van Der Maren explique que la praxis devient le miroir qui reflète les gestes de la vie quotidienne. Van Der Maren m'a fait comprendre que ce que je poursuis avec la présente maîtrise, c'est l'élaboration d'un savoir praxique qui reflète ma pratique de l'enseignement des arts.

Résumons ici les cinq savoirs formant ce que Van Der Maren (1995) appelle une taxonomie des savoirs pour l'éducation. Le premier savoir est le savoir scientifique identifié comme un savoir du savant car il « a une prétention universelle; ses énoncés sont généraux et portent sur une réalité conçue comme une chose » (p. 44). Le deuxième savoir, le savoir pratique se situe selon la taxonomie de Van Der Maren, complètement à l'opposé du savoir scientifique. Il s'agit d'un savoir artisan, d'un savoir situé dans un contexte quelconque et sa réalité dépend du système de valeurs de l'individu qui le gère. Ensuite, nous retrouvons le savoir appliqué. Chez Van Der Maren, ce savoir se sert de la recherche scientifique pour arriver à ses fins. C'est un savoir technique qui utilise les résultats de la science ainsi que l'appareillage matériel de la science. Puis vient le savoir praxique où l'on procède à une réflexion-théorisation du savoir pratique. On peut encore le définir comme une théorisation de la pratique. Selon Van Der Maren, le savoir stratégique se démarque par une mise en commun rendue possible par les ponts que constituent le savoir pratique et le savoir appliqué une concrétisation du savoir scientifique et une formalisation de la praxis (p. 44).

Tableau 2.1

Les cinq savoirs pour l'éducation selon Van Der Maren, 1995, p. 49³.

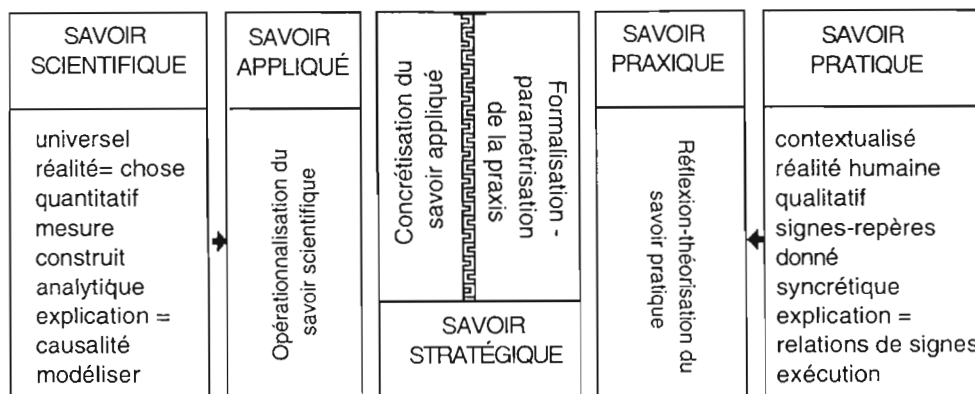


Tableau 2.1 : Les cinq savoirs.

Pour terminer, je signale Schön (1983) qui traite d'une formation des maîtres tout à fait différente de celle qui s'appuie uniquement sur les modèles théoriques usuels pour fonctionner. Selon le modèle de Schön, la connaissance du praticien enseignant est construite à partir de l'expérience auprès des élèves; elle relève de ce que Schön nomme : l'analyse réflexive. À dire vrai, pour Schön (1983), les praticiens détiennent un savoir bien plus grand qu'ils ne le laissent entendre. C'est souvent au cœur de l'expérience de l'enseignement que ce qui a été enseigné à l'université prend tout son sens. Afin de mieux faire face aux dilemmes qu'ils doivent surmonter dans leur pratique, les praticiens auraient davantage recours à leur expérience de terrain. Ils ne se fient pas uniquement aux conseils reçus lors de leur formation, mais bien à une certaine improvisation à laquelle ils font de plus en plus confiance. La pratique réflexive serait d'un processus d'apprentissage qui consiste à apprendre directement de la pratique.

³ Ce tableau est directement tiré du livre de l'auteur intitulé *Méthodes de recherche pour l'éducation* (p. 49, 1995).

2.3 Le travail de création : un travail favorisant l'évolution personnelle

Dans cette section, je parlerai de la création au sens large; qu'elle soit pédagogique, scientifique ou artistique n'a pas d'importance. Ici, la création est perçue comme un travail contribuant au développement du potentiel humain. Elle amène la personne à se construire tant dans sa profession que dans sa vie personnelle.

Afin de mieux comprendre ce qui se passe chez le créateur, j'aime songer à une antenne qui reçoit d'innombrables signaux. Il ne s'agit ici que d'une métaphore évidemment. À travers cette image, je conçois qu'il y a comme préalable une ouverture puis une réceptivité dans toute amorce créative : l'antenne capte quelque chose. Dans ce cas, en tant que créateur, je suis l'être humain capable de recevoir. Si je conviens être une personne apte à créer, je conçois posséder la faculté de saisir des signaux empreints d'idées à réfléchir, à décortiquer, à articuler. De plus, comme une antenne, je peux transmettre, c'est-à-dire transposer à l'aide de signaux reçus, un aboutissant à l'aide de mon corps, expérimentant de la sorte le travail des matériaux tout en me rapprochant le plus possible de mes désirs d'expressions. J'émettrais ce que je ressens, avec l'assurance ou l'incertitude qu'une construction de ma part, exprimée dans la matière ou dans un langage que j'aurais préalablement inventé me rapprocherait d'une rencontre probable avec moi-même. Il s'agirait d'une quête de soi sans fin puisque la rencontre ultime avec soi-même ne fait, dans le meilleur des cas, que passer très proche sans toutefois se réaliser complètement. L'artiste serait selon moi, soumis à une sorte de principe viscéral régissant son code de conduite, un peu comme s'il fallait qu'il traduise son ressenti en une chose concrète. Le principe viscéral que je viens d'évoquer s'apparenterait à l'idée de l'artiste qui se « construit » lui-même au fil de ses réalisations (Valéry 1960). Ce principe semble être tout à fait naturel chez l'artiste, pour ne pas dire inné. D'ailleurs, Gingras-Audet (1979) explique bien cette idée de Paul Valéry pour qui l'œuvre ultime de l'artiste est l'artiste même qui, à force de construire, se construit lui-même. Notons que chez Valéry, l'œuvre ne peut être considérée sans la démarche qui l'a précédée. Ainsi, l'idée de l'artiste en construction constante de sa personne tend à rejoindre ma réalité. Je remarque que je j'accorde beaucoup d'importance aux étapes de mon processus de création, notamment à celles qui précèdent son aboutissement quelque part. Il en va de même lorsque

j'enseigne. En tant qu'enseignante-artiste, mon attention première porte sur le processus que j'observe lorsque je suis en train d'inciter mes élèves à créer et de créer mon enseignement. Ensuite, mon attention porte sur la démarche de création qu'entreprennent mes élèves ainsi que sur les voies d'exploration qu'ils choisiront d'entreprendre pour progresser vers un point d'arrivée.

La compréhension du processus créateur prend une place prépondérante pour Valéry. Gingras-Audet (1983) qui pendant plus de vingt ans a dépouillé l'œuvre et les cahiers de l'auteur, souligne en ce sens que « la pensée de Valéry est profondément éducative [...] » (p. 140), car elle se soucie du développement et de l'épanouissement du potentiel humain. De manière plus précise, Valéry (1960) accorderait la plus grande importance à ce que j'appellerais la « construction de soi par la création ». C'est en aboutissant à une œuvre, après avoir vécu toutes les étapes préalables à son projet, que l'artiste prendrait davantage conscience de son cheminement personnel. Le résultat final n'étant pas le but ultime ici.

La personne qui crée aurait d'abord eu une idée qu'elle aurait mise en marche dans un système efficace pour la concrétiser. Ensuite, elle serait passée à la fabrication, pour aboutir à un résultat bon ou mauvais, selon ses propres critères ou ceux des autres. Viendrait alors un état de satisfaction de soi temporaire, qui aura bientôt fait de disparaître. Ce contentement éphémère de l'artiste disparaîtrait dans un avenir indéterminé. Puis, la tranquillité subite. L'artiste ferait maintenant face à une partie de lui-même. Il aurait à cette étape précise de nouveaux indices, de nouvelles bribes de réponses lui permettant d'assembler les morceaux de ce qu'il a découvert sur lui-même. Or, la réponse de l'œuvre complétée n'est jamais suffisante. Le prochain doute placera l'artiste dans l'engrenage de la grande roue et le cycle de la création s'imposera et un nouveau cycle de création s'imposera et recommencera.

Ainsi, l'avancement par la création pourrait être vu comme un apprentissage de vie passablement indépendant du parcours rationnel normal; un parcours œuvrant dans une sphère qui n'a pas toutes ses connotations dans le monde réel, parce qu'il prendrait forme dans un univers de sentiments et d'instinct et parce que son aboutissement se manifesterait sous autant de formes qu'il y a d'individus qui le parcourent. Comme un lieu entre deux lieux, ce parcours n'existerait pas dans une réalité tangible. Apprendre à se connaître de cette

manière serait une démarche camouflée à l'intérieur des limites du ressenti, à tout jamais oscillante, voguant sur une mer de tourments pour un jour être dévolu à la matière.

Cette façon de concevoir la création me rejoint personnellement parce que le travail créateur me permet d'avancer vers ce que je suis véritablement. Je suis d'avis que cette notion d'avancement se rencontre également chez mes élèves du secondaire lorsqu'ils cheminent vers leur identité par le biais de la créativité, par le biais d'une créativité d'arts plastiques constamment sollicitée. Mais la dynamique de création accule parfois certains individus qui s'y aventurent aux confins de leurs soucis. À dire vrai, peu importe le domaine (artistique, scientifique ou autre), la personne qui chemine par la production de créations personnelles peut sembler, à certains moments, piégée dans une dynamique accablante. Effectivement, elle s'engage alors dans la réalisation de projets souvent laborieux, des projets comportant de nombreux méandres, des projets soulevant des questions difficiles à élucider, des projets qui l'obligent à se casser la tête pour résoudre les problèmes qu'elle-même se pose. Agir de cette façon entraîne souvent des remises en question intérieures accompagnées de doute et d'incertitude. Chez les créateurs, ce type de cheminement semble pourtant nécessaire; il permet une certaine quête d'équilibre. C'est dire que l'individu qui s'engage dans la création s'investit également dans un cheminement qui n'est pas pure partie de plaisir. Ce genre de cheminement comporte sa part de risques. Parfois, il oblige à avancer dans l'obscurité et à vivre l'expérience du tourment.

L'état de fragilité dans lequel la création place l'individu met en lumière une correspondance entre le travail créateur et l'évolution personnelle. En fait, ce que je soulève ici, c'est que le travail créateur demande d'accepter une certaine déstabilisation, d'accepter de prendre des risques, donc d'être vulnérable. Cette vulnérabilité assumée permet de vivre des dépassements de soi. Pour ma part, j'avance comme femme, comme artiste et comme enseignante par la création. Sans égard à l'assurance ou au doute que comporte mon cheminement, j'ai le sentiment de travailler à mon accomplissement personnel. C'est un des moyens et souvent le seul dont je dispose pour aller de l'avant.

Après avoir exploré la création comme mode d'avancement personnel, je propose de voir de façon complémentaire comment Rogers (1961) et Maslow (1972) conçoivent l'engagement de la créativité comme une voie de développement de la personne.

Rogers (1961) perçoit une certaine similitude entre les individus capables d'évoluer dans des thérapies et les individus créateurs. De ce fait, Rogers suggère l'idée d'une puissance créatrice, capable de mener toute personne à son « actualisation » ou encore au développement de soi. Chez Rogers, il y a déploiement d'une démarche préalable à la réalisation d'une chose concrète. Ce déploiement, compris comme un processus de démarche quelconque, est essentiel pour que l'individu chemine jusqu'à un point d'arrivée.

Je terminerai par une citation de Maslow (1972), qui s'apparente aux conceptions de Rogers et globalise les propos exposés précédemment. Maslow évoque un type de créativité qu'il appelle « créativité dans la réalisation de soi » pour désigner une créativité dont l'exercice permet à l'individu de se construire en tant que personne : « Et puisque la réalisation de soi ou la santé psychique se définissent finalement comme ce qui conduit à la plénitude [...] la créativité dans la réalisation de soi est presque équivalente de ces termes » (p. 165).

2.4 Créer : une façon de répondre au besoin d'exister

Afin de montrer comment j'arrive à percevoir l'activité créatrice comme un besoin fondamental, je tenterai de réunir ici les perceptions de quelques auteurs avec la mienne. Ainsi, nous parcourrons certains aspects descriptifs de leurs propos, afin de comprendre le besoin tel que je le conçois et le ressens, ainsi que les effets reliés à l'activité créatrice chez l'individu qui s'y trouve impliqué. En effet, les auteurs tels que Legendre (2005), Gingras-Audet (1983), Valéry (1960), Kris (1952) et Noy (1979) m'ont aidée à clarifier l'idée selon laquelle l'activité créatrice répond au besoin d'exister comme personne.

Au-delà des définitions qu'on en donne, la création prend des significations différentes chez les individus qui la vivent. Chez moi, la création s'impose constamment, tel un besoin vital qu'il me faut combler. Mon enseignement auprès des jeunes adolescents ainsi que ma propre démarche de création en art sont motivés et alimentés par la recherche d'une réponse à ce

besoin. À ce propos, il m'apparaît intéressant de citer la définition que donne Legendre (2005) du concept de « besoin » dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Legendre identifie entre autres, le besoin comme un état de manque nous poussant à trouver une manière d'y remédier : « force interne à la personne qui, partant de l'identification d'une carence, suscite la motivation et incite à l'atteinte d'objectifs ou à la modification, de contextes ou de conditions de vie » (p. 166).

La section qui suit a été inspirée de la dynamique dont je viens de rendre compte. Il suggère au lecteur l'idée que processus créateur et construction de soi peuvent être synonymes et se conjuguer de telle sorte qu'il est difficile de départager ce qui relève de l'un ou de l'autre. Je pense parler de sujets où les vérités ne sont vraies que si je décide qu'elles le sont, parce qu'elles correspondent à ce que je suis en tant qu'individu apte à créer. Aussi, m'importe-t-il de mentionner que la création est pour moi un mode d'avancement vers la véritable connaissance de soi.

D'après Gingras-Audet (1983), « la curiosité de Valéry (1960) ne cessera d'être occupée par cet étrange besoin de créer » (p. 141). Mais qu'en est-il exactement de ce besoin irrésistible? La mobilisation à la création chez moi est de l'ordre du ressenti. Prenant forme à même les bases de la personnalité (esprit, sentiments et imagination) ce processus est expliqué comme tirant parti des énergies des niveaux supra conscients et interpersonnels. Tel que je le conçois, le besoin de créer agit chez une personne comme une volonté d'agir puissante et incontrôlable, pouvant s'amplifier jusqu'à indisposer ceux qui la ressentent. Cette volonté implique nécessairement le désir d'obtenir satisfaction. Par ailleurs, certains individus seraient touchés par le besoin de créer et d'autres pas. Quoi qu'il en soit, ce besoin de créer inciterait les individus à équilibrer deux niveaux de leur Être, à construire quelque chose d'extérieur à partir de leurs réserves intérieures. C'est comme si la création permettait l'interaction constante des développements liés à l'inconscient avec ceux associés au conscient. Cette idée a été amenée par Kris (1952), puis développée par Noy (1979) pour qui, au plan cognitif, la création se définit essentiellement comme une interaction optimale entre les processus primaires de la pensée liée à l'inconscient avec les processus secondaires liés au conscient.

Le besoin de se livrer à une création quelconque prend possession de l'esprit tant que celui-ci n'est pas rassasié par la livraison de l'un de ses propres produits. Son apparition serait d'origine émotive, mais sa manifestation physique : nerfs tendus, angoisses, pertes d'appétit, étourdissements, insomnies, excitations, joies, craintes, etc. Seule une matérialisation comme réponse saurait combler le besoin éprouvé et diminuer les symptômes importuns. Comme une plante qui a soif, le créateur reprendrait une forme appréciable dès qu'il aurait été imbibé par une remise en action, voire une activation de son potentiel créateur.

L'investissement de soi dans la création serait également une manière de répondre à une demande conjointe du corps et de l'esprit chez les créateurs. L'énergie engendrée par la volonté ou le besoin de créer ne devrait pas être refoulée, mais plutôt transposée dans une manifestation concrète. En ce sens, le besoin m'est, pour ainsi dire, « impatient ». La personne dynamisée par une énergie créatrice amorcera une réalisation personnelle sans aucun doute. Tôt ou tard, elle matérialisera son élan. Si elle ne construit pas, elle perdra son équilibre. Si elle ne construit pas, elle croira périr, de l'intérieur du moins.

L'artiste transigerait constamment entre son espace intérieur et son espace extérieur que représente le monde réel. Il serait sous l'emprise constante de ce qui a été commandé inconsciemment. Par le fait même, il exigerait de la vie des expériences sensorielles en se livrant à diverses élaborations dans la matière, risquant la faillite de l'idée de base ou le gain d'une progression vers un ailleurs. Je crois bien que les manifestations matérielles en témoignent par leur résultante. Ces réalisations matérielles de l'artiste m'apparaissent également comme un véhicule d'interaction entre le créateur et le cours de l'histoire. L'authenticité de l'artiste lui permettrait d'effectuer de grands pas, lui faisant gravir les échelons vers ses sommets personnels. Ainsi, en général, l'artiste semble donner une vie extérieure à tout ce qui demande d'être étudié en lui, en plus de léguer, à une échelle parfois individuelle et parfois historique, les traces de ses visites dans son processus de création.

Afin de conclure, je me permettrai d'ajouter ceci : opter pour l'abandon d'une idée nouvelle, point de départ pour l'aventure créatrice, n'engendre pas nécessairement la régression. Par conséquent, je n'établis aucun parallèle entre l'action de créer pour avancer et l'inaction comme état rétrograde. Au contraire, abandonner une idée serait plutôt un agir intuitif tout

comme l'est sa sauvegarde. Dans l'univers de la création, il n'existe pas de guide ni de route tracée à l'avance. Par contre, il existe le risque de se tromper et l'ouverture à l'expérience qui peuvent mener partout, y compris en arrière.

2.5 Une conception du travail créateur supportant ma conception de l'enseignement des arts comme un travail de création

Au fil du temps, plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer comment se manifeste la création chez la personne qui la vit. Par conséquent, la compréhension de ce qui se produit lorsque la personne crée est devenue un sujet d'étude important dans le domaine des arts. Phénomène conscient ou inconscient, le processus créateur dans lequel tout individu s'engage semble se déployer selon une certaine chronologie constituée d'étapes successives. M'étant moi-même penchée sur la question, je présenterai brièvement les conceptions d'un auteur ayant tracé bien avant moi la voie de la compréhension du processus de création. C'est à l'aide des travaux de Gosselin (1993) que j'ai construit le condensé qui suit.

Gosselin (1993) a développé un modèle d'enseignement basé sur une conception du travail de création. Il y a pour Gosselin, trois phases distinctes qui se manifestent à l'intérieur d'une démarche de création. Dans le processus créateur, les trois phases identifiées par l'auteur sont : la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. Celles-ci se déroulent dans le temps et sont en quelque sorte alimentées par des mouvements qui les dynamisent : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. C'est à l'aide d'une spirale que Gosselin suggère la présence des trois mouvements dans chacune des phases du processus créateur; il montre ainsi que la création est à la fois un processus et une dynamique (voir figure 2.2).

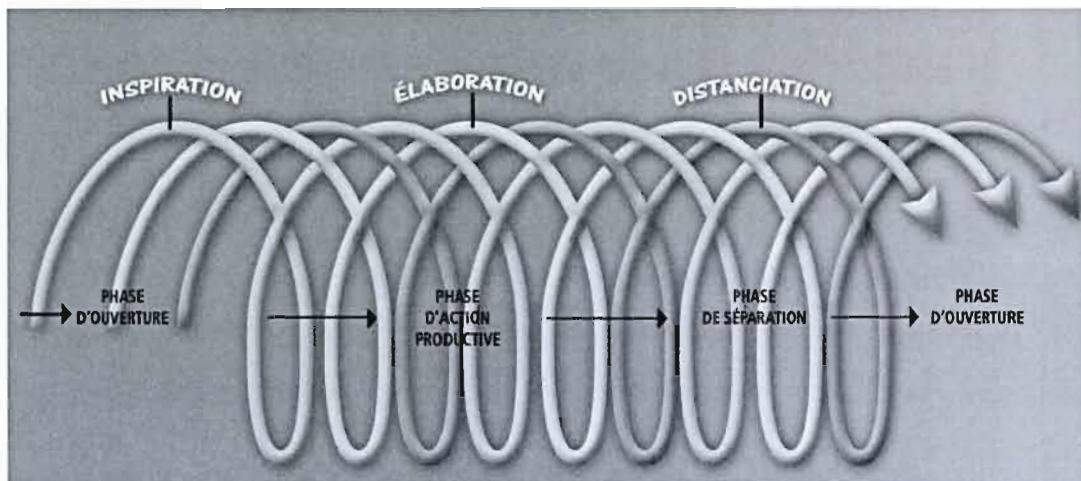


Figure 2.2 Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique selon Gosselin et al. (1998)⁴

Gosselin insiste sur le fait qu'il est important pour l'enseignant en art d'arriver à une compréhension fine de son processus de création, de manière à devenir conscient des gestes qu'il pose et des actions qu'il entreprend. Dans un même ordre d'idées, l'auteur juge tout aussi important de faire prendre conscience du processus créateur aux jeunes élèves. Cette conscientisation se fait principalement par des discussions au sujet des projets que l'élève a vécus et par lesquels il est passé à travers les différentes phases du processus créateur.

Gosselin s'attarde à « l'autocréation » de la personne qui enseigne les arts. Son intérêt porte sur la réalité de l'enseignant-artiste comblé dans son travail. Chez la personne qui crée, l'actualisation de soi procède d'elle-même. Phénomène inconscient parfois, il engendre des transformations chez la personne qui la vit. Ceux qui abandonnent leur travail d'artiste étouffent en quelque sorte ce « processus de réalisation de soi ». Certains professeurs vivent mal cette perte alors que d'autres n'ont pas de deuil à faire. L'auteur croit que l'enseignement « satisfaisant » doit ressembler à une création. Il doit aussi être le fruit des « processus intuitifs expérimentiels et des processus rationnels conceptuels de la pensée. Lors d'une communication, Gosselin (2010) expliquait ceci :

⁴ Cette image est tirée du *Programme de formation de l'école québécoise*. Voir ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, 2007.

Depuis maintenant quelques années, en lien avec la formation des maîtres d'art, je m'intéresse plus spécifiquement à la posture de l'enseignant-artiste; non pas de l'artiste-enseignant, ce qui est une tout autre affaire, mais de l'enseignant qui comprend et vit son enseignement comme un travail de création. Je pense que c'est à tort qu'on a eu tendance au cours des dernières décennies dans les sciences de l'éducation, à concevoir l'enseignement trop exclusivement comme une science ce qui ne permet pas de rendre compte de toutes ses dimensions; puisque c'est un domaine de pratique, l'enseignement devrait également être compris comme un art.

De plus, le travail de création du pédagogue devrait tirer parti des mêmes processus que ceux dont profite le travail de création artistique. L'enseignement est donc perçu comme un monde inconnu où il faut plonger. La tâche du professeur ainsi que celle du créateur, invite à un « relâchement », à une « errance » et à une « ouverture » face à l'inconnu. Être déstabilisé en tant qu'enseignant aide à se dépasser soi-même selon Gosselin. Le développement identitaire et personnel suggère la métaphore suivante : les élèves durant l'année scolaire deviennent une « matière humaine » auprès de qui les enseignants assurent un rôle influent et considérable, tant au niveau du développement identitaire que personnel de ces jeunes. Via certains projets dont l'enseignant est l'hôte, la création prend une tournure de cheminement intérieur en vue d'un « dépassement de soi » chez les élèves. Pour que cela soit possible, l'enseignant a une grande responsabilité. C'est à lui que revient la tâche de faire de ses cours de merveilleuses occasions pour la création.



Figure 2.3 Investissement de soi dans un projet d'accueil : première année du premier cycle du secondaire en arts plastiques.

En résumé, Gosselin (1993) se questionne sur l'importance de réfléchir au processus de création, plus particulièrement chez les enseignants en art. Il importe de mentionner que selon lui, tout individu qui crée tire profit de la réflexion sur sa propre démarche créatrice. Il devient en quelque sorte imbibé et conscient de ses expériences. Il lui sera possible de les partager et de les associer à bon nombre de théories. Également, réfléchir sur son processus créateur aide à se saisir davantage comme personne. Faire passer une part de la démarche de création de l'inconscient au conscient aurait comme impact d'aider les professeurs d'art à vivre leur enseignement comme un travail de création. Vivre l'enseignement comme un travail de création ne serait d'ailleurs pas nécessairement exclusif à ceux formés en art. Au sujet de l'artiste enseignant, c'est-à-dire l'enseignant poursuivant parallèlement une démarche de création pédagogique et une démarche de création artistique, plusieurs débats ont été menés sur la question. Pour certains, cette réalité est inconcevable, c'est-à-dire qu'ils conçoivent mal que l'on arrive à poursuivre une démarche de création artistique tout en enseignant. Plus récemment, le concept d'enseignant artiste a émergé. Ce concept parle d'un enseignant qui transfère ses schèmes de création artistique dans son travail d'enseignant. Ce faisant, il vit l'enseignement des arts comme un art en soi.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Cette partie du mémoire concerne la méthodologie retenue pour cette recherche : l'approche heuristique. Sans le savoir, ma façon d'aborder l'enseignement des arts plastiques au début de ma carrière m'inscrivait peu à peu dans une perspective heuristique. J'observais mes faits et gestes au quotidien avec l'espoir de rendre ma pédagogie sensée et pertinente pour mes élèves et pour moi. Bref, sans le savoir, j'adoptais également la posture du praticien réflexif (Schön, 1983).

Selon Gosselin et Tremblay (2004), pour les personnes formées en art, la démarche heuristique représente une démarche naturelle, une démarche qu'ils ont développée durant leurs années de formation disciplinaire. Semblablement, réfléchir dans l'action est rapidement devenu une habitude, mais surtout une règle de conduite nécessaire à l'établissement de mon statut d'enseignante. La prise de photos de mes élèves au travail dans leur processus de création accompagnait la réflexion. Ce comportement me propulsait au centre de moi-même et m'imposait de fouiller davantage les composantes de mes faits et gestes en classe. Puis, mes questionnements sont devenus essentiels. Ils ont évolué en se complexifiant et en se resserrant. J'ai ressenti le besoin de me perfectionner et d'approfondir mon savoir; un savoir que je prenais plaisir à construire moi-même. De ce fait, mon travail s'est donné une double mission : enseigner et réfléchir. À première vue, cela peut sembler rationnel et exempt de sensibilité. Pourtant, raisonner de la sorte générerait une importante charge d'émotions parce que j'observais mes élèves avec une grande sensibilité. Réflexion faite, les émotions issues de mes observations devaient être réinvesties dans une démarche réfléchie, ceci, tout en demeurant à l'écoute de ce qui se passait en dedans de moi. La complexité de mon cheminement exigeait un encadrement plus soutenu. Je me suis dirigée à la maîtrise, un peu comme un souffrant entreprend une thérapie. D'autres modes

méthodologiques allaient s'affiner et s'ajouter à cette perspective d'ensemble me permettant d'atteindre mon objectif qui se précisait peu à peu : poser une saisie de ma pratique enseignante que j'ai le sentiment de vivre comme un travail de création.

Dans ce troisième chapitre, il sera d'abord question de définir l'approche heuristique et les raisons m'ayant menée à faire ce choix méthodologique. Ensuite, je signalerai les sources théoriques m'ayant guidée dans ma compréhension de celle-ci. J'emprunterai à Moustakas (1968, 1990), puis à Craig (1978) l'essentiel de leur définition de l'approche pour montrer mon cheminement de recherche. Dans un autre temps, je présenterai les quatre opérations heuristiques telles que définies par Craig (1978). Je montrerai comment l'aller-retour heuristique entre exploration et compréhension s'allie à la démarche du praticien réflexif. Finalement, j'explicitai les opérations relatives à la présente recherche.

3.1 L'approche heuristique

Qu'est-ce que l'approche heuristique?

Selon Paillé (2004)⁵ «la recherche heuristique est une méthodologie de recherche à caractère phénoménologique ayant pour objet l'intensité d'un phénomène tel qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécu». Un ouvrage complet de Moustakas (1990) a été consacré à l'explicitation des étapes de la cueillette et de l'analyse des données dans ce type d'approche. Paillé (2007) nous explique ceci : « Dérivé du grec *Heuriskein*, qui signifie *découverte*, la recherche heuristique part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience personnelle de la réalité » (p. 145). Viens (1997) résume bien cette approche : « L'approche heuristique est considérée comme un processus interne de recherche parce qu'elle met en évidence l'expérience personnelle du chercheur, la description de ses propres activités de recherche et les transformations qu'il vit au niveau de ses attitudes et de ses valeurs » (p. 19).

Pourquoi choisir l'heuristique?

⁵ Voir Muchielli 2004.

L'intention première de ma recherche était d'arriver à vivre et à comprendre l'enseignement des arts plastiques comme un travail de création. Mais préalablement, je devais arriver à saisir ma propre pratique. En ce sens, l'approche heuristique m'apparaissait tout indiquée parce qu'elle « [...] est particulièrement appropriée pour les thèmes à forte consonance émotionnelle » comme le mentionne Paillé (2007, p. 145). Ainsi, elle me permettait l'étude d'un phénomène dans lequel j'étais moi-même immergée. Aussi, cette approche me permettait d'observer et de puiser des informations à même mon expérience personnelle passée et présente.

3.2 Sources théoriques : Moustakas (1968) et Craig (1978)

Moustakas (1968) est à l'origine du développement de cette méthode qu'il décrit comme un processus de recherche en sept étapes ou opérations. En 1961, Moustakas a fait une recherche portant sur la solitude. En 1968, il a explicité la méthode utilisée pour faire cette recherche.

- La première étape consiste en une situation difficile qui génère une question ou pose un problème.
- La deuxième étape concerne une introspection solitaire qui provoque l'émergence du sens de la solitude. Cette expérience peut être à la fois troublante et effroyable en même temps qu'elle peut être source de créativité.
- La troisième étape vise à arriver à une conscience grandissante à travers une ouverture à la vie et aux expériences solitaires, à travers l'observation, l'écoute et la sensibilité et enfin à travers les conversations, dialogues et discussions.
- La quatrième étape est l'immersion dans les régions les plus profondes de la solitude au point d'en faire l'essence de mon être, le centre de mon univers.
- La cinquième étape consiste en une compréhension intuitive des "patterns" de la solitude, de ses aspects reliés entre eux et leurs différentes associations menant à l'émergence d'une vision et d'une conscience intégrées.
- La sixième étape se définit comme une meilleure clarification, description et épuration grâce à des travaux sur des existences et expériences caractérisées par la solitude et des publications sur le sujet.

- La septième étape mène à la production d'un texte dans lequel sont projetées et expérimentées les différentes formes, qualités et aspects de la solitude, texte dans lequel on parle aussi bien du potentiel créateur de la solitude que de l'angoisse qu'elle génère.

Une décennie plus tard, Craig (1978)⁶ explicitait cette même approche en la définissant en quatre étapes : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Après coup, il a réalisé que sa méthode telle que découpée en quatre étapes englobait les sept étapes décrites par son prédécesseur. En 1990, Moustakas reprendra l'explicitation de son processus de recherche pour le reformuler en six étapes : l'engagement initial, l'immersion, l'incubation, l'illumination, l'explication et la synthèse créative.

De mon côté, j'ai opté pour l'approche heuristique en quatre étapes (ou opérations)⁷ telles que définies par Craig (1978). J'ai choisi ce modèle parce qu'il simplifiait l'approche tout en incluant les opérations explicitées par Moustakas et parce que je m'y retrouvais naturellement. Par ailleurs, l'explicitation qu'en a fait Hélène Saint-Denis (2009) m'a beaucoup éclairée.

Explicitation des opérations

Craig (1978), on l'a vu, explicite l'approche heuristique en quatre opérations distinctes. La première opération consiste en la question. La deuxième opération concerne le processus de l'expérience ou l'exploration. La troisième est la compréhension et enfin, la quatrième, la communication. Dans les sections qui suivent, je définirai chacune de ces opérations.

1. La question

La question se veut la première opération de l'approche heuristique telle que définie par Craig (1978). Elle consiste essentiellement en la prise de conscience du problème et est à la base du processus de recherche qu'entame le futur chercheur. Toute personne se voyant tracassée par un problème qu'elle souhaite résoudre baigne dans les préliminaires de cette

⁶ Je me réfère à une traduction du chapitre méthodologique de la thèse de Craig produite par Hamein 1988.

⁷ L'auteur parle d'étapes, mais il est plus juste de parler ici d'opérations en raison de la récursivité des étapes; d'ailleurs, telles que nommées, les étapes suggèrent davantage des opérations.

opération. S'en suivent une ou plusieurs esquisses pour tenter de formuler le problème, c'est-à-dire de préciser des intentions plus ou moins définies pour atténuer le tracas s'imposant sans répit à l'esprit. Ici, le chercheur se questionne; il pose son problème et se fixe un objectif. La personne arrive plus tard à verbaliser tant bien que mal sa question de recherche. Il devient tout de même possible d'en faire part plus nettement à d'autres. À ce moment, on dira qu'elle a atteint la « prise de conscience du problème » telle qu'explicitée par Craig (1978). Hélène Saint-Denis (2009) mentionne ceci à propos du début de ce processus de recherche : « la première de ces étapes, la question, est celle où le chercheur prend conscience d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective. Le chercheur est pour ainsi dire imprégné de l'objet de son étude » (p. 23).

2. L'exploration

Craig (1978) propose comme deuxième opération le processus de l'expérience ou l'exploration. Elle consiste en l'appropriation du problème par le chercheur qui le soulève. Cette opération représente le moment où le chercheur « habite » l'expérience faisant l'objet de son étude; il la vit, l'observe, accumule, collecte des données au fur et à mesure qu'il entre dans les profondeurs de son exploration. Il prend par exemple des notes sur les pensées qui l'habitent. Il peut aussi tenter de retenir ses idées en les griffonnant ou en les esquissant. Il aura possiblement recours à des outils audiovisuels, afin de capter des images sonores ou simplement visuelles, lesquelles lui permettront ultérieurement une prise de conscience des connaissances qu'il porte en lui-même.

En d'autres termes, le chercheur procède au saisissement de l'entièreté de son questionnement tout en flairant les pistes de réflexion qu'il pressent. Viens (1997) définit les actions du chercheur au cours de cette deuxième opération : « [...] il écoute, il observe, il suit son intuition et il met l'accent sur certaines valeurs et attitudes humaines fondamentales. Dans sa quête de compréhension, il se laisse guider par l'authenticité » (p. 22).

3. La compréhension

L'opération de compréhension fait en sorte que le questionnement du chercheur devient clair. Il est assez outillé pour décrire plus précisément le problème qu'il souhaite résoudre,

puisqu'il en connaît l'historique, puisque l'intérêt qu'il lui porte est puissant, puisqu'il croit en la pertinence de sa résolution et qu'il ne craint pas les enjeux du processus investigateur qui le guette. Il peut dissenter sur sa question de recherche, définir sa problématique et émettre hors de lui l'élaboration du problème en question. Le chercheur traite et analyse les données qu'il a accumulées au cours de l'exploration. Il essaye de les organiser et de poser une compréhension du problème de recherche, afin d'atteindre les objectifs qui y sont reliés.

Cette opération incite le chercheur à s'enrichir de connaissances extérieures à lui. Il peut consulter des références se rapprochant de ses propres quêtes et conceptions. Alors que la deuxième opération le confinait à l'intérieur de sa propre expérience, la troisième appelle l'ouverture vers l'autre, notamment l'autre ayant l'expérience d'un phénomène similaire. Il s'agit en quelque sorte de tisser des liens entre soi et d'autres personnes ou d'autres auteurs. Ici, la tâche est davantage de nature convergente. Elle ne permet plus d'errer. Il faut formuler une compréhension de son expérience qui pourra éventuellement être transmise à d'autres.

4. La communication

La quatrième opération consiste en la communication. Elle vient boucler les étapes de l'approche heuristique. Arrivé à ce stade, le chercheur souhaite partager les résultats de sa longue recherche. Son questionnement est résolu et s'est transformé en de nouvelles connaissances, des connaissances bâties à partir d'une écoute de soi attentionnée combinée à une subtile écoute des autres. La compréhension aura mené à une fin qu'il sera possible de partager. Le plus souvent, les gens écrivent des textes à caractère scientifique. Ils peuvent aussi faire connaître les résultats de leur recherche dans des revues, participer à des congrès ou à des colloques. Les résultats de recherche peuvent également être traduits par ce que Fortin, Cyr, Tremblay et Trudelle (2008) en citant Richardson (2000) appellent des pratiques analytiques créatives. Les pratiques analytiques créatives cherchent à traduire des résultats de recherche par d'autres modes que l'écriture, en utilisant par exemples des modes symboliques tels que le récit, la poésie, la vidéo. Dans le cas du présent mémoire, nous avons recouru à de telles pratiques analytiques créatives et nous proposons des résultats de recherche non seulement sous forme écrite, mais sous forme de DVD également.

3.3 Explication de la présente recherche selon le modèle proposé par Craig (1978)

3.3.1 Première opération heuristique: la question

Avant d'arriver à la maîtrise, j'enseignais depuis déjà une dizaine d'années. Au début, j'étais intéressée par les répercussions de mon enseignement sur mes élèves. J'étais habitée d'une certaine manière par le désir de saisir ma pratique sans toutefois connaître la tournure qu'allait prendre cet intérêt grandissant pour ma manière d'enseigner. J'ai dû cheminer longtemps, jusqu'à la maîtrise d'ailleurs, afin de conscientiser le type de recherche que je souhaitais entreprendre et ainsi arriver à formuler une question de recherche précise. Le chapitre I de mon mémoire représente la première étape de l'approche heuristique : la question.

3.3.2 Deuxième opération heuristique: l'exploration

L'exploration dans mon processus de recherche a pris principalement deux formes : être sur le terrain avec les élèves pour vivre mon expérience d'enseignante et collecter des données. Pour la cueillette de mes données, les modes empruntés sont mixtes: écriture de journaux de pratique, captation photographique des projets en développement et du processus créateur de mes élèves. La tenue de journaux de pratique a servi à collecter des informations à retenir pour la saisie des fondements de ma pratique, de ses modalités d'action ainsi que pour saisir des prises de conscience subites qui se produisaient telles des illuminations.

Lorsque j'ai commencé à enseigner les arts plastiques, je comptais sur ma mémoire uniquement, croyant que retenir les moments forts dans ma tête pouvait suffire à me fabriquer une banque de données. Puis, ce système de mémorisation m'a trahie. Je perdais plusieurs détails importants de mes projets et de mes expériences. Suite à cela, j'ai commencé à prendre des notes n'importe où : sur mes mains, sur mon bureau dans la classe, sur ma table de nuit, sur un morceau de papier qui traînait, etc. J'égarais souvent mes notes sur papier sans penser à l'importance de préserver des informations pour le futur. Avec le temps et l'expérience, je me suis rendu compte qu'il y avait des pertes considérables et que de toute manière, ce fouillis morcelé devenait trop difficile à gérer. Par ailleurs, le besoin de revisiter

mes notes prises la veille pour pouvoir mieux faire le lendemain commençait à se faire sentir. J'ai donc commencé à tenir un journal de pratique sous forme de fichier informatique. Ces journaux étaient réflexifs et n'ont pas été systématiquement analysés pour élaborer les récits de projets dont il sera question plus loin. Mais c'est dans la tenue de ces journaux que j'ai pris conscience d'aspects fondamentaux qui caractérisaient ma pédagogie depuis ses débuts. En ce sens, les journaux ont démarré la réflexion et ont été le berceau de la réflexion sur l'action. Ainsi, mon ordinateur MacBook portable voyageait entre ma classe et ma résidence chaque jour. En complément de cet outil, je tenais un cahier me permettant de dessiner ou de gribouiller ce que les limites de l'écriture informatique m'empêchaient de préserver.

3.3.2.1 La captation photographique

La prise de photographies s'est avérée d'une importance capitale, car elle a favorisé le recul nécessaire à des prises de conscience, tel par exemple, l'évidence d'une pédagogie en trois temps⁷. La prise de photographies aura engendré une forme de *stimulated recall*, qui a déclenché l'envie de mettre une inscription sur chaque photographie : soit un souvenir, un commentaire d'élève, une petite phrase, etc. D'ailleurs, photographier mes élèves au travail est une action présente dans ma pratique pédagogique depuis toujours. Le « rappel stimulé » est une méthode qu'on utilise pour stimuler la mémoire de certains événements qui se sont passés dans la classe. Dans ce cas-ci, les photographies stimulaient l'émergence de souvenirs reliés à mon enseignement.

3.3.2.2 Prise de photos : une action pédagogique

En m'outillant d'un appareil photo numérique, je suis devenue dépendante de lui. Je l'utilise constamment pour capter chaque instant du processus créateur chez mes élèves. Les élèves me voient prendre des photos d'eux, ils me voient leur accorder de l'importance. Je photographie leurs discussions, leurs expressions faciales, leur corps en mouvement, leurs mains, leurs doigts, leurs silences, leurs esquisses, les notes qu'ils prennent, leurs gribouillis, leurs mots vulgaires inscrits sur les tables, leurs marques sur les tables, l'amorce de leur

⁷ J'expliquerai plus tard au chapitre V que ma pédagogie observe trois temps principaux.

construction, les étapes de construction subséquentes, leurs sourires, leurs désappointements, leurs réalisations finales et j'en passe. En fait, ce que je fais en agissant de la sorte, c'est que je montre aux élèves que je leur accorde de l'importance et de la valeur, même si ce n'est pas eux que je photographie, mais bien leur investissement dans l'action. Ils sont tous importants et tous sont photographiés. Je n'oublie personne.

3.3.3 Troisième opération heuristique : la compréhension

L'étape de compréhension est celle où j'ai traité les données recueillies lors de mon travail d'exploration sur le terrain et lors de l'exploration d'écrits théoriques, discutés au chapitre II. Les données ont été traitées de trois façons dans le but de comprendre : par construction de capsules-DVD, par analyse thématique et par co-investissement dialogique. Les échanges significatifs que j'ai eus avec d'autres personnes ayant vécu une expérience similaire à la mienne font également partie du travail de compréhension.

3.3.3.1 Construction de capsules-DVD

Il m'importe de rappeler ici que c'est de façon spontanée que j'ai procédé à la construction de capsules DVD. Au départ, je ne pensais pas que les présentes capsules serviraient les fins du présent mémoire. J'ai noté neuf étapes ayant servi à la construction de mes capsules-DVD (à ce sujet, il sera possible de consulter les récits de projets détaillés disponibles dans les annexes de ce mémoire). Premièrement, j'ai pris ma banque de photos et je les ai classifiées par projet dans différents albums virtuels iPhoto, afin de pouvoir les différencier et j'ai donné un titre à chaque projet. Ensuite, j'ai fait une sélection d'images, c'est-à-dire que j'en ai éliminé plusieurs. Les photos éliminées furent celles qui ne trouvaient pas de résonance chez moi et qui ne généraient pas d'émotion en moi. J'ai mis une inscription sur chaque photo sélectionnée, une inscription qui traduisait un souvenir, une émotion, un commentaire d'élève ou toute autre idée qui surgissait spontanément lorsque je regardais la photo. Puis, j'ai établi une chronologie, un ordre dans lequel les images allaient apparaître. L'établissement de cette chronologie représente en quelque sorte la scénarisation des images. J'ai retouché et recadré plusieurs photos pour mon propre plaisir et transformé les albums en diaporamas automatiques sur iPhoto. J'ai regardé ces diaporamas faisant ainsi revivre mes projets. J'étais

émue. Mais j'ai eu envie d'aller plus loin. J'ai procédé au montage vidéo avec l'aide d'iMovie, en ajoutant des effets sonores et visuels. J'ai eu besoin de finaliser ce processus pour que ces bandes-vidéo soient entières. C'est alors que j'ai décidé d'élaborer les récits en lien avec chaque projet en enregistrant ma voix comme narratrice. Les récits devaient spontanément couler au fil des images qui défilaient devant moi; j'en ai fait des constructions vidéo qui traduisent mon enseignement comme travail de création.

Les DVD comportent trois niveaux de lecture. Au premier niveau, il y a d'abord les images qui évoquent des projets, une pédagogie; au deuxième niveau, il y a une narration qui raconte les différents projets vécus avec les élèves et qui signale également les principes qui supportent ma pédagogie. Enfin, des concepts, des idées ou des mots qui apparaissent ici et là dans l'image proposent un troisième niveau de lecture, laissant libre cours à l'imagination et à la réflexion de celui qui lit et regarde.

Il me faudra rappeler qu'à partir du moment où je prenais des photographies de mes élèves en cours de création, j'entrais dans un processus de réflexion. Je captais des données qui me permettaient de prendre une distance par rapport à l'expérience et de réfléchir sur elle. Mon travail de construction de capsules-DVD rejoint ce que Fortin, Cyr, Tremblay et Trudelle (2008) appellent *pratiques analytiques créatives*, puisque pour traiter mes données, j'ai eu recours à un mode qui relève des pratiques de création en arts visuels et médiatiques. En ce sens, les constructions DVD sont une part importante des résultats de la présente recherche; elles les posent de façon différente, de façon symbolique et c'est en ce sens que Fortin et *al.*, parlent de *pratiques analytiques créatives*.

3.3.3.2 Analyse thématique

L'analyse s'est faite selon les indications d'Archambault et Paillé (1996) qui décrivent de façon systématique la marche à suivre pour conduire une analyse thématique. L'analyse a permis de voir émerger deux grandes catégories présentes dans mon enseignement, lesquelles seront explicitées au chapitre IV qui pose les résultats de ma recherche. L'analyse thématique a principalement porté sur les bandes DVD. Je ne me suis pas astreinte à procéder systématiquement à l'analyse de tous mes journaux de pratique. Néanmoins, mes DVD

contiennent des réflexions qui ont été fortement inspirées de mes journaux. Les DVD dans cette recherche sont posés à la fois comme des résultats de recherche et comme des données. En tant que données, je les ai soumis à une analyse thématique, afin de voir apparaître les grands thèmes ou catégories permettant de saisir mon enseignement et de laisser voir jusqu'à un certain point comment il est vécu comme un travail de création.

Pour l'analyse thématique, je me suis donné à analyser de façon séparée les trois niveaux de narration présents dans les DVD. Dans un premier temps, pour la thématisation, j'ai focalisé surtout sur le discours de la narratrice en écoutant souvent les séquences et en essayant de ne pas me laisser influencer par les images.

Voici un exemple de grille traduisant la première opération d'analyse thématique.

Tableau 3.2

Étape 1. Relevé des thèmes lors de la narration

Séquence vidéo extraite du DVD 1 : Projets d'accueil	<u>L'arbre habité 1:34</u> première année du premier cycle du secondaire
Thèmes relevés :	
Moi – enseigner – dehors – s'asseoir sur le sol – aller à l'extérieur – choisir un arbre – regarder – observer – se concentrer – voir – vraiment – travailler dans l'incertitude – essayer plusieurs fois – faire des croquis – rêver – imaginer – faire appel aux souvenirs d'enfance – maison dans l'arbre – structurer – construire – bâtir – beaucoup de couleurs – satisfaction personnelle	

Dans un deuxième temps, le même travail a été fait, mais cette fois, en m'attardant aux images défilant. Ce genre d'analyse me semblait plus irrationnel et sensible, puisque ce visionnement d'images remplies de souvenirs générait beaucoup d'émotions chez moi, ce qui était très agréable à vivre. Par exemple, en observant les images, j'ai noté quelque chose de saisissant : mon investissement actif dans mes projets qui fait en sorte que j'ai parfois le sentiment de vivre le projet moi aussi comme une élève. Cette deuxième étape a permis l'identification de certains thèmes communs, présents dans la première étape tout en laissant de nouveaux thèmes surgir. Tout ce qui s'apparentait à un thème était relevé.

Voici un exemple de grille traduisant la deuxième opération d'analyse thématique.

Tableau 3.3

Étape 2. Relevé des thèmes en regardant les images

Séquence vidéo extraite du DVD 1 Projets d'accueil	<u>L'arbre habité 1 : 34</u> première année du premier cycle du secondaire
Thèmes relevés :	
Moi - me sentir confortable avec les nouveaux élèves – surprendre les élèves dès leur arrivée – instaurer un climat de sécurité – saisir rapidement les groupes – encadrer solidement les élèves – être présente pour tous – motiver les troupes – intéresser les jeunes – originalité – toucher – être ensemble – être active – être différente comme enseignante – risquer de perdre le contrôle – ne pas perdre le contrôle – respirer le bon air – passer un bon moment – enseigner des manières de faire – apprendre – s'imprégner de son projet – enfance – admirer les arbres – maison dans l'arbre – se souvenir – beaucoup de couleurs – être satisfait – prendre confiance en soi.	

Lors de la troisième étape d'analyse, avec des marqueurs de couleurs différentes, j'ai regroupé ensemble les thèmes par catégories en les associant par familles et j'ai prêté une attention particulière aux thèmes récurrents. Cette étape m'a permis de condenser mes thèmes et de faire ressortir de façon plus marquée 24 grands thèmes à travers lesquels je peux parler de cet enseignement que j'ai le sentiment de vivre comme un travail de création. Ultimement, ces 24 thèmes ont été classés sous 2 grands thèmes englobants : les valeurs qui supportent mes actions et les modes de fonctionnement de ma pratique.

Voici un exemple de grille traduisant la troisième opération d'analyse thématique.

Tableau 3.4

Étape 3 : Relevé des thèmes répétitifs à l'aide de couleurs

Séquence vidéo extraite du DVD 1 Projets d'accueil	<u>L'arbre habité 1 : 34</u> première année du premier cycle du secondaire
Thèmes relevés :	
Moi (mère, artiste et enseignante) – ma motivation personnelle – niveau de développement des élèves – extérieur – nature – souvenirs d'enfance – couleurs nombreuses – être satisfait – voir vraiment – préparation – sécurité – confiance – encadrement.	

La quatrième opération d'analyse a consisté en l'examen discursif de chacun des 24 grands thèmes que l'on retrouve dans les valeurs, les modes de fonctionnement et les projets présentés aux chapitres IV, V et VI.

3.3.3.3 Co-investissement dialogique

L'analyse thématique des bandes DVD a également profité d'un co-investissement dialogique. Ce co-investissement a permis de confirmer les grands thèmes qui se sont dégagés lors de l'analyse thématique des bandes DVD à laquelle je me suis préalablement soumise. Cette forme d'analyse s'élabore dans le dialogue. Dans le cas présent, le dialogue a été effectué entre mon directeur de recherche et moi-même. Concrètement, cela signifie que nous nous sommes donné à regarder ensemble les bandes-vidéo, à interrompre le visionnement et à discuter de thèmes que nous avons vus émerger lors de l'écoute de ces bandes. Ainsi, nous avons repéré deux grandes catégories de thèmes permettant de rendre compte de mon enseignement : les valeurs et les modes de fonctionnement. Également, l'analyse a permis de voir que les résultats de recherche prendraient trois formes : deux chapitres discursifs comportant l'un sur les valeurs, l'autre sur les modes de fonctionnement et les bandes DVD elles-mêmes, forme empruntant à ce que Fortin et al. appellent des pratiques analytiques créatives.

3.3.4 Quatrième opération heuristique : la communication

La quatrième opération a constitué en l'articulation écrite du présent mémoire, en la mise en forme des capsules-DVD, ainsi qu'en l'intégration de celles-ci à ce même mémoire. Maintenant complété, le présent mémoire veut contribuer à la formation des enseignants en arts en posant une saisie d'une pratique d'éducation artistique. Le mémoire prend deux formes : un document écrit et un document audiovisuel. Le document audiovisuel est constitué de 16 séquences vidéo montrant des projets synthétisant ma pratique enseignante. La quatrième étape s'est également faite par la présentation d'un certain nombre de communications, notamment deux lors de colloques⁸ et une au congrès de l'AQÉSAP⁹ portant sur ma recherche et sur la méthodologie qui a servi à développer mon mémoire. Enfin, une partie des résultats du mémoire fait l'objet d'un chapitre d'un livre qui est à paraître sous peu aux éditions Guérin. Le livre s'intitule : *Résonnances : pour un dialogue entre création et enseignement des arts*. Je souhaite que ce document soit porteur de sens pour d'autres. Enfin, je me demande : peut-on connaître d'avance l'impact des résultats d'une recherche heuristique livrée à un public? Je pense qu'il faut risquer de partager avec les autres ce qui a pris forme à l'intérieur de soi.

⁸ La première communication a eu lieu à l'UQAM en mai (2010) dans le cadre du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels. La communication que nous avons donnée sera publiée dans les actes de ce colloque. La deuxième communication a eu lieu à l'UQAM en mars (2011) dans le cadre du colloque de formation et de recherche en enseignement des arts visuels.

⁹ La troisième communication a eu lieu à Québec (2010) dans le cadre du congrès de l'AQÉSAP.

PARTIE 2

LES VALEURS, LES MODES DE FONCTIONNEMENT ET LES PROJETS QUI CARACTÉRISENT MON ENSEIGNEMENT

Introduction

Dans le présent chapitre, je pose les résultats de ma recherche. Je mets en lumière les valeurs, les modes de fonctionnement et les projets qui caractérisent mon enseignement. Les résultats de cette recherche sont présentés de deux manières : sous forme de synthèse théorique et sous forme de DVD-documentaires.

Il me faut mentionner ici qu'il serait impossible de traiter exhaustivement de toutes les déclinaisons résultant de l'interaction des valeurs et des modes de fonctionnement présents dans mon enseignement. Je discuterai donc ici de quelques cas de figure permettant de montrer comment les valeurs et les modes de fonctionnement interagissent dans cet enseignement que j'ai le sentiment de vivre comme un travail de création. Je montrerai aussi de quelles façons ces structures interagissent entre elles et se conjuguent sur le terrain de l'enseignement. Pour traduire un ensemble de conjugaisons de valeurs et de modes de fonctionnement qui me sont apparus importants, j'ai sélectionné 16 projets menés auprès de mes élèves. Ces projets ont été relatés sous forme de DVD-documentaires pour des fins d'analyse, mais également pour poser autrement les résultats de la présente recherche. Ainsi, la partie DVD donne accès à une synthèse analytique où se conjuguent mes valeurs et mes modes de fonctionnement.

Il est très difficile de traiter séparément les résultats de ma recherche. C'est dire qu'il est difficile de parler des valeurs qui supportent ma pédagogie sans parler en même temps des modes de fonctionnement permettant de les actualiser. Par exemple, dire que l'on accorde de l'importance à l'authenticité de l'enseignant comme à l'authenticité de l'élève est directement lié aux modes de fonctionnement qui témoignent de l'importance accordée à l'authenticité. Chaque mode de fonctionnement est donc relié à une ou à plusieurs valeurs.

Rappelons maintenant que les résultats posés au chapitre IV sont divisés en trois parties. Dans la partie un, je présente les valeurs qui caractérisent mon enseignement. Dans la partie deux, je présente certains modes de fonctionnement qui caractérisent mon enseignement. Dans la partie trois, je présente certains de mes projets sous forme de DVD-documentaires, qui traduisent autrement mon enseignement. Trois DVD sont ici présentés. Ces DVD

correspondent à trois phases de l'année scolaire telle que je la vis. Le DVD I comporte les projets d'accueil, le DVD II comporte les projets du milieu de l'année et le DVD III comporte les projets de queue, c'est-à-dire les projets de fin d'année. Mais avant de procéder à l'explicitation de ces trois grands types de résultats de recherche, il m'importe d'abord dans cette introduction de préciser deux choses : présenter une mise en contexte de l'interaction de mes valeurs avec celles de mon milieu et parler du thème de l'enseignante que je suis, puisqu'il s'agit d'un thème que je ne peux pas classer dans les valeurs, ni dans les modes de fonctionnement : moi en tant que mère, en tant qu'artiste et en tant qu'enseignante.

Mise en contexte

J'ai réalisé une figure¹⁰ pour réfléchir et voir dans quel contexte les valeurs qui m'animent, telle la reliance par exemple, rencontrent et interagissent avec celles du milieu : les valeurs de l'école semblent accorder énormément d'importance à la *réussite*¹¹. Les valeurs plus larges véhiculées par le ministère de l'Éducation et par ses programmes semblent davantage animées par une recherche *d'efficience*¹². Autrement dit, en élaborant ma figure, je cherchais à me donner une représentation globalisante me permettant de voir dans quel contexte ou système de valeurs plus large mon propre système de valeurs baignait. Les questions que je me suis posées sont les suivantes : qu'est-ce qui caractérise le système de valeurs de l'école? Qu'est-ce qui caractérise les valeurs du ministère de l'Éducation qui, en principe, porte les valeurs de la société et cherche à les transmettre?

Ainsi, j'ai compris qu'il me fallait placer mon propre système de valeurs à la base de ma figure, chapeauté par le ministère de l'Éducation et par l'école. Autrement dit, j'ai réalisé que mon système de valeurs est en interaction avec les deux autres systèmes. Ainsi, je ne peux pas fonctionner en tant qu'enseignante si mes valeurs ne se fondent avec les valeurs de l'école et celles du ministère de l'Éducation. Néanmoins, mon système de valeurs n'est pas toujours en accord parfait avec les valeurs de l'école et celles du ministère de l'Éducation.

¹⁰ Voir le système de la reliance, figure 4.4, p. 47.

¹¹ Voir le système de la reliance, figure 4.4, p. 47.

¹² Voir le système de la reliance, figure 4.4, p. 47.

Les valeurs que je défends interagissent parfois harmonieusement avec les autres systèmes et parfois non.

Lorsque l'on regarde les grandes visées de l'école québécoise, il est intéressant de constater que l'élève est placé au centre dans le schéma qui en est donné. On cherche à développer des modes d'action chez les élèves, on tente de les aider à structurer leur identité et de les aider à développer une vision du monde. Mais souvent, ces beaux principes posés dans le schéma tombent vite dans l'oubli et on a l'impression que ce qui porte les systèmes de valeurs du ministère est une recherche d'efficacité, tandis que l'école vise essentiellement la réussite. Or, ce qui apparaît comme une réussite pour le ministère de l'Éducation et pour mon école se situe parfois à des lieux de ce que je considère personnellement comme une réussite.

Pour ma part, je m'intéresse aux rapports humains. La valeur générale qui semble être le noyau dur de toutes les autres valeurs serait la *reliance* comme valeur centrale. *L'épanouissement de mes élèves* passe nécessairement par la capacité de se relier¹³.

Ma triple identité de mère, d'artiste et d'enseignante

La personne que je suis partage sa vie entre ses enfants, sa création personnelle et ses élèves en cherchant à équilibrer ses trois identités : identité de mère, identité d'artiste et identité d'enseignante. Cet équilibre exige de rester soi-même; toujours être la même personne. C'est au cœur de cette réalité que naissent les idées de mes projets; quelque part entre le manque de temps et le désir de me surpasser partout. Cela influence l'entreprise de chaque chose. Il y a une dynamique constante en moi qui me tiraille pour ainsi dire. Je suis à la fois mère, artiste et enseignante.

¹³ Figure 4.4 : J'ai inséré la valeur *reliance* dans le système de mes valeurs. D'autres valeurs peuvent y être insérées, ainsi que d'autres aboutissants. L'aboutissant choisi pour la figure est : l'épanouissement de mes élèves.

CHAPITRE IV

LES VALEURS QUI PORTENT MES ACTIONS EN ENSEIGNEMENT

Dans une figure que j'ai élaborée (voir la figure 4.4, p. 47), les valeurs ciblées agissent comme des principes : elles traduisent ce à quoi j'accorde de la valeur. La présente section pose les valeurs qui caractérisent ma pédagogie. Comme le dit Legendre : « Il ne saurait y avoir d'éducation sans référence à des valeurs. De leur qualité dépend celle de l'éducation » (Legendre, 1995, p. 92). Une multitude d'actions émanent des valeurs qui m'inspirent. Ces actions gravitent autour des valeurs comme un circuit périphérique évolutif suggérant des façons diverses de passer aux actes. Celles-ci se situent entre des centres d'activités distincts, représentés comme des ellipses communicantes, lesquelles seront explicitées à l'aide de la figure 4.4 proposée un peu plus loin.

Comme individu et enseignante, je me situe dans une perspective humaniste. En ce sens, l'expérience humaine compose le cœur de mes préoccupations pédagogiques actuelles. En enseignant les arts, tout en demeurant à l'écoute des besoins de mes élèves, je deviens instigatrice et porteuse de valeurs qui, en quelque sorte, orientent mon enseignement tout en le définissant. Je prends ici comme exemple une valeur fondamentale de mon enseignement, afin d'expliquer comment les valeurs que j'ai préalablement érigées en un système exercent un rôle de tête en même temps qu'un rôle d'appui pour ma pratique. Par exemple, la *reliance* est une valeur manifestement exploitée dans mes projets, car elle promulgue l'importance de tisser et d'entretenir sans cesse des liens entre soi et les autres. Éleine Poirier (1998), enseignante en arts plastiques, rejoint le système de valeurs insufflant une certaine essence à ma pratique : « ... le rôle de l'art, tel un consensus éphémère, est d'appeler l'humain à s'inventer constamment des ponts, à dessiner la reliance, c'est-à-dire ce qui me relie à d'autres, ce qui fait qu'avec d'autres j'ai confiance dans le monde qu'on partage » (p. 97). Rappelons ici qu'il faut comprendre le terme « reliance » comme un objet de raccordement entre moi, mes élèves et le monde extérieur par lequel on peut aller et venir, glisser pour découvrir à son rythme et selon ses besoins les nouveaux horizons. Ainsi, une seule valeur

comme la *reliance* est manifestement accompagnée de multiples autres versants d'elle-même qui génèrent un rayonnement d'actions possibles pour le pédagogue. La figure que je propose explique comment opère le système de valeurs et la pédagogie qui en résulte. Cette figure a d'abord été construite selon ma perception du système éducatif. Ensuite, je me suis appuyée sur des propos tenus par Céline Saint-Pierre (2009), sociologue ayant été présidente du Conseil supérieur de l'éducation de 1997 à 2002, pour enrichir et justifier la sélection des valeurs que j'ai attribuées aux établissements scolaire et gouvernemental dont je fais mention dans ma figure.

En tant qu'individu unique œuvrant au sein d'un système complexe, j'ai tenté de visualiser et de comprendre l'impact du rayonnement de mes valeurs dans le contexte scolaire présent. Cet exercice a engendré la prochaine réflexion. Pour ce faire, j'ai choisi une des valeurs à ce jour prédominantes dans ma pédagogie, afin d'expliquer la cohésion de mon système : la *reliance*. Ici, je m'approprie le concept de *reliance* sous la perspective d'une valeur importante présente dans ma pédagogie en me référant à l'une des définitions qu'en donne Bolle de Bal (2003). Pour lui, la *reliance* possède une double signification conceptuelle, soit « l'acte de relier ou de se relier : la *reliance* agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de *reliance* et le résultat de cet acte : la *reliance* vécue, c'est-à-dire l'état de *reliance*, » (p. 103). En ce sens, Bolle De Ball ajoute que la *reliance* « n'a jusqu'à présent droit de cité dans aucun lexique ou dictionnaire francophone, fût-il psychologique, sociologique ou philosophique » (p. 102). Je précise donc que la *reliance* est ici considérée telle une valeur personnelle et qu'elle s'approprie les teneurs conceptuelles décrites précédemment.

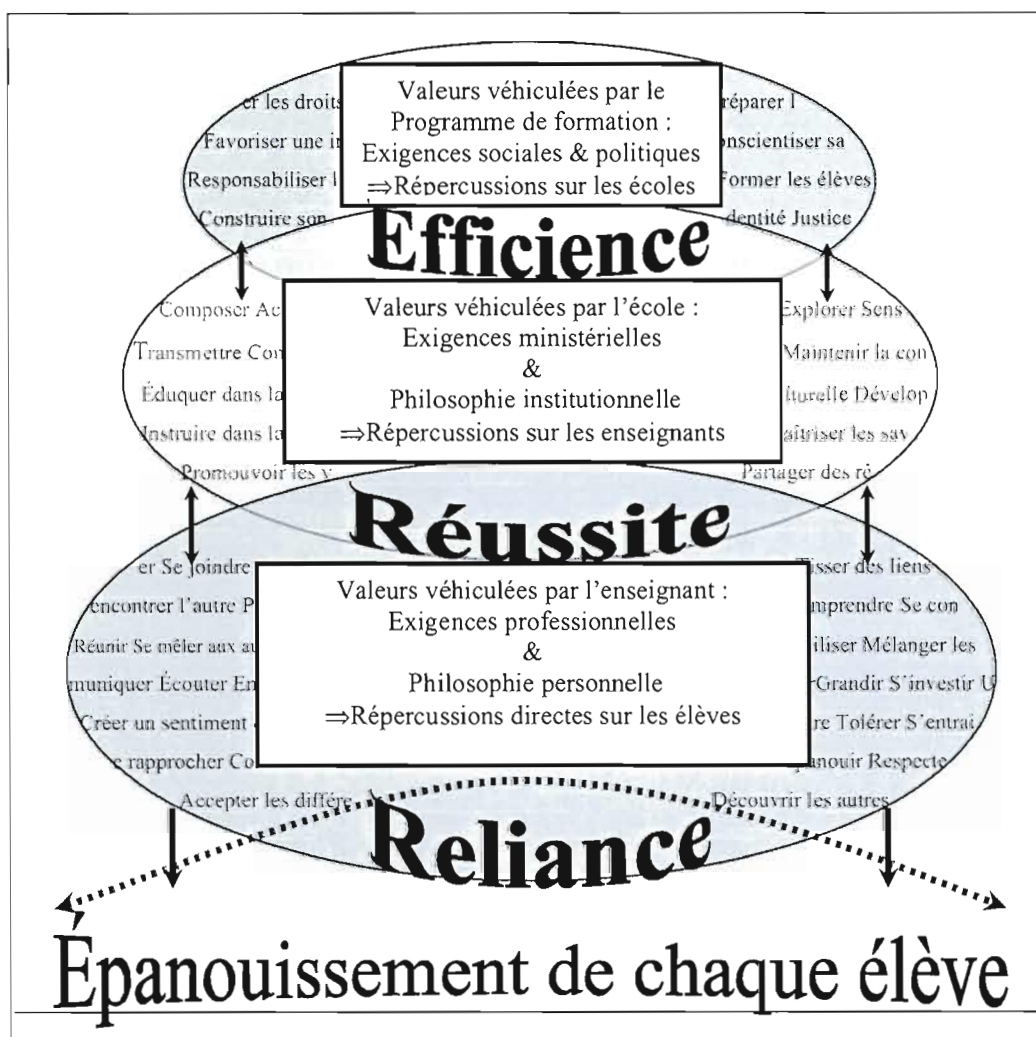


Figure 4.4 Système de la reliance.

Comme nous pouvons le voir, les trois valeurs (l'efficience, la réussite et la *reliance*) sont insérées dans un système à triples paliers sociétaux qui influent les uns les autres. Ainsi, chacun des paliers et sa valeur propre se répercutent directement sur ses principaux sujets: d'abord sur les écoles, puis, sur les enseignants et finalement, sur les élèves. Dans ma figure, la partie du haut fait pression sur la base. À la base, j'identifie l'épanouissement de mes élèves comme étant une finalité à poursuivre chez moi.

L'ellipse concernant le programme de formation se déverse dans celle de l'école qui dépend, elle, des exigences ministérielles et de sa philosophie institutionnelle. Elle poursuit la propulsion de départ en se fixant comme but la réussite des élèves et se trouve à être, par le fait même, un deuxième moteur. Les enseignants sont les missionnaires et les principaux membres actifs de cette ellipse centrale. Ils supportent la pression de cet appareillage et doivent agir auprès de leurs élèves par des contacts humains directs. Je me retrouve là, parmi eux, avec les exigences de ma profession, de mon école et celles de mon individualité. C'est à moi et à tous les autres enseignants qu'incombe la tâche de témoigner auprès de mes élèves, de la cohérence du système d'éducation dans lequel on tente de les éduquer. Le moyen que j'ai trouvé pour y parvenir, c'est celui de me faire porteuse de certaines valeurs inhérentes à ma personnalité telle la *reliance*.

Mes convictions sont le moteur essentiel de mon enseignement. Sans elles, rien ne parvient jusqu'aux élèves avec finesse et perspicacité, sinon que les grandes lignes du programme machinalement prescrites. Mais l'élève mérite plus que ça. Il mérite d'être atteint dans ses particularités individuelles, d'être reconnu lui aussi comme élève unique, tout comme je me suis reconnue comme enseignante unique. Pour cela, il faut parler un même langage; un langage perméable aux différences identitaires et ouvert à la nature même de tout un chacun, notamment à celle de leur enseignant!

De ce fait, dans ma figure, je me retrouve dans celle du bas, celle qui est chapeauté par les deux systèmes du haut. Moi comme enseignante unique, j'insiste sur des valeurs que je juge indispensables à ma pédagogie, lesquelles se fondent en partie, parfois harmonieusement et parfois de façon moins harmonieuse aux exigences de ma profession tout en respectant les principes de l'école où je suis affectée.

Janine Guindon (1982)¹⁴ parle des forces vitales au moment de l'adolescence. Elle dit que les valeurs se transmettent d'adultes significatifs aux adolescents. Pour se voir reconnaître le statut d'adulte significatif, il faut répondre à certains critères comme par exemples manifester une vérité ou un savoir scientifiques ou encore, être très habile techniquement ou encore, être porteur d'une vérité artistique ou enfin, avoir un code d'éthique ou une manière d'être

¹⁴ La théorie des forces vitales, que Jeanine Guindon a reprise, origine d'Erik Erikson (1964).

pouvant inspirer l'adolescent. De mon côté, je pense répondre à deux de ces critères : je pense être porteuse d'une vérité artistique et je pense avoir un mode de vie inspirant pour mes élèves.

Dans les prochaines sections, il sera question du traitement succinct de treize autres valeurs qui me sont apparues comme les plus importantes lors de l'analyse de mes données. Je commence par traiter les valeurs les plus générales pour ensuite traiter les valeurs plus spécifiques. Certaines valeurs sont en filiation conceptuelle directe avec l'idée de la *reliance* tandis que d'autres sont un peu plus périphériques. Or, toutes participent à l'enveloppe centrale que je nomme : *la reliance*.

4.1 L'écoute du milieu et des situations pédagogiques

L'écoute du milieu et des situations pédagogiques correspond à l'attention première que j'accorde à l'entourage scolaire. Les éléments composant mon entourage varient d'une année scolaire à une autre. Ainsi, mon local, mon école, le terrain de mon école, l'environnement entier de mon école [...] et les groupes d'élèves qui m'entourent et qui varient chaque année influencent ma manière d'être et nourrissent mon enseignement. Ces éléments sont pour moi des ressources. La présence de tous ces éléments rapatriés autour de moi m'entraîne vers des propositions de création rendues possibles grâce à ces ressources humaines et matérielles. Pour être capable de bien composer et bien dialoguer avec les situations pédagogiques, il faut d'abord se mettre à l'écoute d'elles, s'imprégner d'elles. Au cœur de ma pratique pédagogique, l'écoute du milieu et des situations pédagogiques est d'une importance capitale.

4.2 Le plaisir d'être ensemble pour créer

Le plaisir d'être ensemble pour créer est aussi une valeur de première importance. Pendant les cours d'arts plastiques, de par ma nature, je cherche à combiner l'humour et le sérieux. L'humour est entraînant et renvoie à la sensation agréable de se retrouver ensemble les élèves et moi. Cette sensation agréable se transforme rapidement en une motivation commune parce que nous avons du plaisir lorsque nous sommes réunis. À ce plaisir d'être ensemble vient se

greffer le plaisir de créer ensemble. Et parce que ce bien-être globalisant existe, nous pouvons accéder à un certain confort intellectuel, enivrant pour mûrir une réflexion. Le plaisir se fait donc sentir partout, jusque dans chacune des étapes des processus créatif et réflexif. Cela n'est pas toujours facile pour autant. Le processus créateur comporte sa part d'embûches et de tourments, mais au cœur de ma pédagogie, le plaisir d'être ensemble pour créer nous permet de bénéficier de l'énergie enivrante qu'apporte le plaisir au sein de notre groupe.

4.3 La confiance

La confiance est une valeur indispensable dans mon enseignement. Plusieurs théories du processus créateur précisent que pour créer, l'individu doit se sentir en sécurité et en confiance. Rogers (1961) a parlé de la confiance comme d'un critère externe à la créativité à travers les concepts de liberté psychologique et de sécurité psychologique, Gosselin (1993) parle de façon explicite de l'importance de la confiance chez l'individu qui crée. À la base, la confiance dont je parle fait en sorte que les élèves et moi devons sentir qu'une suite positive est à venir à chacune de nos rencontres. Plus spécifiquement, il y a deux dimensions à cette confiance. D'abord, il y a la confiance que je témoigne à mes élèves. Dès nos premières rencontres en début d'année, je m'exerce à les connaître. Je tente de saisir rapidement la personnalité de chacun d'eux, ainsi que la dynamique du groupe entier. Ensuite, il y a la confiance que j'essaie de leur inspirer, c'est-à-dire celle qu'ils peuvent avoir en moi. Je m'efforce de faire comprendre à tous le message suivant : « vous pouvez compter sur moi dans n'importe quelle situation ».

4.4 La quête de sens

La valeur qui m'importe ici est une quête de sens qui concerne autant les élèves que moi-même. Cette quête de sens est en partie inspirée par l'explicitation qu'en fait Le Boterf (2002). Elle doit être comprise comme un besoin. Saint-Denis (2010) résume bien les propos de Le Boterf (2002) qui croit que « pour agir avec compétence, le professionnel a besoin de sens », (p. 190). De la même manière que pour agir de façon sensée et compétente un élève

aussi a besoin de sens. Ce qui se passe dans ma classe n'est pas de l'ordre d'une mécanique ni de l'ordre d'un agir pour agir. L'agir appelle toujours le sens. Ainsi, la quête de sens joue sur les plans émotif, réflexif, créatif et accompagne chaque projet en arts plastiques. Au fur et à mesure que nous cheminons vers une ou des finalités dans la classe d'arts plastiques, nous construisons un sens qui révèle l'importance de la création dans le cheminement évolutif de l'élève; le fait de « viser » donne une direction. La quête de sens ouvre des portes dans nos esprits. Elle permet de faire des liens entre une multitude de connaissances disparates. La quête de sens nous mène ailleurs.

4.5 Le dépassement de soi

Le dépassement de soi ressemble à un objectif à atteindre se joignant naturellement à chaque projet en arts plastiques. Ainsi, le dépassement de soi est en quelque sorte intégré aux attentes que j'ai envers moi qui enseigne et envers mes élèves qui expérimentent, créent et réfléchissent. Nous pouvons donc difficilement y échapper. Chaque aventure que je propose à mes élèves exige un investissement entier de toute sa personne pour que chacun arrive à comprendre l'essentiel de mes propositions de création et qu'il relève le défi qui lui est lancé. Une fois ce défi lancé, toutes nos ressources sont sollicitées vers une ou des finalités qui recèlent une bonne part d'inconnu. C'est face à l'inconnu qu'il faut donner le maximum de soi afin de se rendre le plus loin possible et lorsque nous sentons que nous ne pouvons plus avancer nulle part, alors on peut croire que l'on s'est dépassé soi-même.

4.6 La recherche de l'identité

Si j'accorde de la valeur à la recherche de l'identité, c'est que je prends pour acquis que l'identité est à construire. L'identité n'est jamais entièrement donnée ni pour les adolescents, ni pour les adultes. Chez l'élève, elle se traduit notamment dans le cours d'arts plastiques par la prise de positions éclairées. L'élève cherche à se définir comme personne unique autant devant ses pairs que devant moi-même. Dans le cadre du cours d'arts plastiques, il utilise la matière pour le faire et il le fait également à travers des échanges verbaux. De mon côté, je mets en place des situations pédagogiques qui permettent à l'élève de profiter de ses

découvertes personnelles et de profiter de celles des autres. J'insiste pour que mes élèves puisent en eux-mêmes et dans leur intériorité les valeurs, les propos ou les idées que porteront leurs projets, les invitant subtilement à prendre position. Je souhaite que les élèves s'harmonisent avec leur travail de création, de manière à faire résonner ce qu'ils sont dans ce qu'ils font.

4.7 Le respect mutuel

Dans mes classes, dès le premier cours de l'année scolaire, j'aborde la question du respect mutuel; une valeur à couleur démocratique. Telle une fondation de béton armé sur laquelle reposera une construction, cette valeur est la base de la santé de la famille *prof-élèves*. Bien que je l'impose, le respect mutuel ne doit pas être confondu avec un principe de soumission; c'est un respect qui doit essentiellement exister sous une forme d'attitude mitoyenne globalisante et toute naturelle pendant nos rencontres. Le respect que je tente d'instaurer inclut donc l'acceptation des pairs tels qu'ils sont. Comme dans une cour bien clôturée, il devient rassurant, une fois le respect mutuel installé, pour chaque individu, de se retrouver en classe d'arts plastiques. Somme toute, il est partie intégrante du bon fonctionnement de mon enseignement. Cette valeur que j'accorde au respect mutuel a une parenté avec la valeur que j'accorde à la confiance. Ce sont des valeurs qui contribuent à créer un climat sain dans une classe.

4.8 L'ouverture à l'altérité

Le respect est une exigence morale, alors que l'ouverture à l'altérité naît grâce à un processus de compréhension de l'autre, un processus qui convoque autant le senti que la réflexion et qui mène à voir à quel point il est bon de s'approprier cette valeur pour la vie. Je pourrais aussi parler de l'ouverture à l'altérité comme d'un métissage; je veux dire par là que tous les acteurs de la classe doivent se relier les uns les autres pour former pour ainsi dire une toile, puisqu'il est question de tissage dans le métissage. Et au-delà de l'acceptation de l'autre, l'ouverture à l'altérité mène à l'appréciation de l'autre.

4.9 L'altruisme

L'altruisme qui m'appartient en tant que valeur devient contagieux, en ce sens qu'il contamine et finit par se transmettre aux élèves. Ici, il me faut rappeler que plusieurs valeurs animent mon enseignement. Ces valeurs m'inspirent et finissent par inspirer mes élèves. L'altruisme englobe une multitude de comportements: donner, faire plaisir, faire profiter, inviter, aider, partager, travailler pour une cause, pour des enfants ou pour des personnes handicapées, etc. La création dans le cours d'arts plastiques se prévaut alors d'un mandat social aux portées très valorisantes pour les élèves. Bien sûr, je me sens moi aussi très valorisée par un travail valorisant qui me permet de m'accomplir en étant altruiste, en travaillant au bien des élèves. Il est clair pour moi que je suis d'abord et avant tout dans l'enseignement pour les élèves: je souhaite leur inculquer des valeurs que je considère importantes. Ainsi, je commence l'année avec eux en leur suggérant un mode de générosité. Puis, peu à peu, ce sont les élèves qui finissent par songer eux-mêmes à une expérience généreuse pouvant accompagner leur création. Après un certain temps, l'altruisme se génère de lui-même.

4.10 L'authenticité

L'authenticité telle que je la conçois exprime l'importance que j'accorde à la profondeur unique de chaque personne, ainsi qu'à ses vérités intérieures. Elle me concerne tout comme elle concerne mes élèves. Dans ma classe, il m'importe que tous tentent d'accéder à une authenticité ou à une voie qui mènera éventuellement vers elle. Par exemple, être soi-même avec ses forces et ses faiblesses assure un discours cohérent et conduit à des projets plus personnels. Ici, il y a un passage nécessaire vers la reconnaissance et le respect de son individualité et de tout ce qu'elle comporte. Être authentique, c'est difficile. Le fait d'accorder trop d'importance à des standards extérieurs à soi, trop élevés, décourage les élèves qui perdent ainsi l'espoir d'atteindre les buts qu'ils se fixent. L'authenticité favorise l'expérience personnelle dans la création. Si les élèves et moi acceptons d'être nous-mêmes dans les choix que nous faisons et dans le discours que nous tenons, nous accédons à une certaine authenticité.

4.11 La spontanéité

La spontanéité nous fait agir sans avoir recours à des stimuli externes. Elle favorise les actions libres et inclut l'idée de ne pas s'en faire avec les conventions. Dans un cours d'art, il est intéressant de réfléchir, mais il est aussi intéressant de suspendre la réflexion pour entrer dans l'action. Cette spontanéité donne de l'entrain autant au processus de l'enseignement qu'au processus de création concomitant¹⁵. Elle sert de canevas à l'autonomie et à la débrouillardise.

4.12 L'audace

Le genre d'audace qui m'interpelle se traduit par une tendance à oser entreprendre des projets n'ayant jamais été expérimentés auparavant. Il s'agit de projets exigeants et hors-normes que j'entreprends avec mes jeunes sans me laisser inhiber par d'éventuelles conséquences qui pourraient advenir. Parfois, ces projets me placent dans des situations corsées. De ce fait, les élèves se retrouvent au cœur de ces mêmes situations. Ensemble, nous sommes forcés de foncer tête première et de résoudre dans l'action toutes formes de situations problématiques. Tout comme le dépassement de soi, l'audace est également liée à l'idée de défi.

4.13 La débrouillardise

La débrouillardise est une valeur que je porte fièrement. Grâce à elle, je suis une enseignante heureuse, car j'ai appris à faire beaucoup avec très peu; le budget réduit d'une école ne m'arrête pas. Aussi, je demande à mes élèves d'être ingénieux, de dénicher des objets devenus inutiles et de se donner la peine de les apporter en classe pour un jour s'en inspirer; récupération, accumulation, partage, manipulation. Les élèves et moi essaierons de les faire renaître en de nouvelles choses. Je pousse mes élèves à inventer, à résoudre des problèmes, à se creuser la tête tout en expérimentant de nouvelles techniques à partir de matériaux éclatés. Je leur montre qu'il est possible de peindre sur n'importe quel support tout comme il est possible d'amalgamer des objets récupérés pour en faire une sculpture surprenante.

¹⁵ Se référer à la figure 5.10 Des processus de création concomitants, page 67.

CHAPITRE V

LES MODES DE FONCTIONNEMENT QUI CARACTÉRISENT MON ENSEIGNEMENT

Introduction

L'objectif de la présente section est de poser les modes de fonctionnement qui caractérisent mon enseignement. J'introduirai cette section en parlant de la notion de « *bricolage* ». Je juge important d'en parler parce que la vision globalisante que j'ai de mon travail comme d'un bricolage pédagogique a précédé la compréhension actuelle que j'ai de ma pratique éducative. Autrement dit, c'est à travers ce concept que j'en suis venue à comprendre ma pratique. Dans les sections qui suivent, j'expliquerai comment cette pratique fonctionne tel un processus de création. J'ai pu identifier trois temps bien distincts dans ma pratique enseignante. Trois temps qui se comparent aux étapes d'un processus créateur, mais s'échelonnent sur toute une année scolaire. Ensuite, j'expliquerai que le fait de mieux comprendre ma dynamique de création me permet de comprendre plus finement celle de mes élèves. Je montrerai comment mon propre processus de création et celui des élèves sont concomitants. Pour compléter cette première partie plus générale, j'expliquerai comment ma pratique prend appui sur le concept d'accompagnement tel que proposé Gagnon-Bourget (2004). Ensuite, de façon beaucoup plus spécifique, des modes de fonctionnement seront mis en lumière : prendre des risques, s'ouvrir à l'interdisciplinarité, favoriser la réflexion, tirer parti des émotions, favoriser la proximité, générer des opportunités de choisir, favoriser les actions écologiques et privilégier la mixité des matériaux.

En m'efforçant d'obtenir des vues éclairantes sur les modes de fonctionnement de ma pratique enseignante, j'ai été frappée de plein fouet par un mot aux préjugés effarants dans notre domaine : le mot *bricolage* qui est certainement l'élément linguistique à éviter lorsqu'on enseigne les arts plastiques. En effet, ce mot est bien impopulaire : bricoler n'est pas un geste propice à la création. Tel que défini dans le *Petit Robert 1* (1991) et selon la

croyance populaire, bricoler consiste à « faire des petits travaux manuels » anodins ou encore, à effectuer des découpages, des collages insignifiants dans du papier. Bref, en bricolant, nous évitons le sérieux de la chose; nous stagnons dans l'élémentaire, dans le loisir et dans le jeu. Jusqu'à tout récemment, je faisais partie des gens qui dénigraient ce mot. C'est principalement en lisant quelques auteurs (Lévi-Strauss 1962, Duterte 2005) que mon point de vue a changé. Je me suis donné à reconsidérer ce mot et j'ai réalisé à quel point il pouvait s'imbriquer parfaitement avec ma pratique.

Pourtant, en ce qui me concerne, ce mot m'insuffle beaucoup d'idées. Je l'associe désormais aux modes de fonctionnement de ma pratique. J'invite donc le lecteur à voir la notion de bricolage autrement. Ensuite, il lui sera possible de se laisser imprégner par la nouvelle résonance de ce mot. Chez moi, cette reconsidération du terme m'a amenée à chercher l'ambiance qui flotte dans mes classes lorsque j'enseigne les arts plastiques. J'avais besoin de l'impression s'exhalant du mot *bricolage* pour voir combien elle s'imbriquait parfaitement avec ma pratique. J'avais aussi besoin de ce déclencheur pour ce qui allait suivre, c'est-à-dire l'élaboration des modes de fonctionnement dans ma pratique.

Ma revisite du mot « *bricolage* » avec les trouvailles étymologiques que j'ai faites en cours de route m'a aidée à comprendre comment ma pratique fonctionne. En ce sens, sociologues et chercheurs ont utilisé ce terme pour définir un parcours d'errance nécessaire à un aboutissement quelconque, ce qui me rappelle le processus de création qui invite à flâner et à traîner avant de se mettre à créer. Aller çà et là, n'est-ce pas ce que font les artistes en attendant d'être inspirés? Mes élèves bricolent et je bricole; j'en suis maintenant convaincue. Nous manipulons la matière, expérimentons, vagabondons pendant un certain temps, avant de commencer à construire ou à élaborer une œuvre.

Lévi-Strauss (1962) parle d'arrangements d'éléments hétéroclites. « Le premier aspect du bricolage est de construire un système de paradigmes avec des fragments de chaînes syntagmatiques ». Dans un même ordre d'idées, Duterte (2005) qui a analysé les écrits de Roger Cornu propose que « le bricolage soit d'abord considéré comme un art d'accommoder les restes, et comme une sorte de jeu du kit sauvage mettant en œuvre des techniques de collage, de raccommodage, d'assemblage d'éléments hétéroclites voire improbables... »

(p. 281). Dans ma pratique, je privilégie ce genre de rapport avec la matière et avec les idées. J'encourage l'association de matériaux variés sans parenté et la mise en forme de projets complètement bigarrés, invraisemblables. Également, dans un exercice sociologique autour des écrits de Roger Cornu, Duterte (2005) montre que le bricolage s'apparente à une démarche de création telle qu'elle existe dans ma pratique si j'en juge par cette seconde citation :

Bricoler, c'est vadrouiller à demi affairé, musarder dans une quête indéterminée d'ouvrage, flâner dans un état d'inemploi relatif, mais précisément dans une vacance que l'on aspire à rompre, dont on s'efforce de sortir en se mettant en mouvement; fouiner, fureter : en ce sens, bricoler appartient à un univers de significations lié au travail à forte dispersion où l'on glande et l'on glane surtout, à l'affût de trucs et de trouvailles providentielles, (p. 281).

Dorénavant munie d'une définition d'auteur éclairante et complètement charmée par la puissance du mot *bricolage*, il m'est apparu comme nécessaire de définir théoriquement les modes de fonctionnement de ma pratique; un travail plus rationnel nécessitant une étude davantage concrète des mécanismes en activité lorsque j'enseigne au milieu de matériaux disparates et abondants, que je glane et garde précieusement, en me disant que « ça peut toujours servir » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27).

Dans les sections subséquentes, je procéderai à partir des modes de fonctionnement plus généraux pour ensuite traiter des modes de fonctionnement plus spécifiques. Pour moi un mode de fonctionnement, c'est une manière d'agir ou encore, une action pédagogique récurrente dans le contexte de ma pratique. Les modes de fonctionnement relatifs à ma pratique sont nombreux, mais spécifiques à mon expérience de l'enseignement. C'est la raison pour laquelle il m'apparaît important de les mettre en évidence dans les résultats de ma recherche.

5.1 Une pratique en trois temps

Trois grands temps marquent le déroulement de ma pratique, un peu comme un processus de création peut être compris également en trois temps. Il y a dans ma pédagogie un début, un milieu et une fin. Les projets d'élèves ayant servi à l'analyse de mes données et qui font

l'objet du chapitre 6 ont été montés sur 3 DVD différents (projets d'accueil, projets du milieu, projets de la fin d'année), car je réfléchis mes projets en fonction de trois temps qui rythment l'année scolaire. J'ai appris à considérer ces trois temps comme distincts les uns par rapport aux autres. Ainsi, je parcours trois types de projets à l'intérieur d'une même année scolaire, des projets qui se répartissent de la manière suivante : de septembre à la fin de mi-novembre, nous traversons les projets d'accueil; de la mi-novembre à la fin mars, nous traversons les projets du milieu; de la fin mars à la fin juin, nous traversons les projets de queue. De cette manière, je conçois l'année scolaire comme un espace-temps limité, voué au crescendo d'un long processus de création.

Chacune des phases peut comporter un ou plusieurs projets; il m'est déjà arrivé de vivre toute une année scolaire autour d'un grand projet découpé en sous-projets. Pour m'en faire une image, je visualise un grand cercle avec plusieurs petits cercles à l'intérieur. Le grand cercle représenterait le long processus de création en trois phases, alors que les petits, au nombre indéterminé, représenteraient les projets potentiels à réaliser à l'intérieur des limites de temps imposées par l'année scolaire.

La phase I est la plus délicate parce que c'est d'elle que dépend toute l'intensité de ce qui pourra s'en suivre. C'est également sur elle que repose la réussite du cours d'arts plastiques dans le sens que je l'entends, c'est-à-dire un cours d'arts plastiques qui parvient à la fin de l'année avec une intensité toujours grandissante. C'est durant cette première phase que j'entreprends ce que j'ai nommé « les projets d'accueil ».

Phase I

Les projets d'accueil



Figure 5.5 Exemple d'une réalisation d'élève dans le cadre d'un projet d'accueil : *l'arbre habité*, première année du premier cycle du secondaire.

En première année du premier cycle du secondaire, les projets d'accueil prennent la forme de projets très dirigés. Leurs principaux objectifs sont la mise en place rapide d'un climat de sécurité dans la classe ainsi que le développement d'un lien affectif entre les élèves et moi. Dans les faits, je souhaite que notre rencontre soit des plus positives. Je souhaite non moins satisfaire leurs attentes, par un projet qui leur donnera, je l'espère, le goût de poursuivre avec moi. À ce stade, mes nouveaux élèves effectuent des projets très dirigés. En ce sens, je considère que le mois de septembre n'est pas le moment opportun pour encourager la liberté d'expression et l'exploration audacieuse de la matière. Je crois qu'il s'agit d'un temps à caractère plus traditionnel, nécessaire pour la suite des propositions de création que j'entends soumettre à mes élèves. Subséquemment, les propositions de création tendront vers l'opposé de ce qui peut être compris ici comme un certain conservatisme. Il est de nécessité absolue que les projets du début de l'année soient concis, sécurisants et à la portée de tous : des projets réfléchis en fonction des attentes et des besoins des élèves. Partant de là, dès la première rencontre en début d'année, je distribue des questionnaires qui contiennent la question suivante : quelles sont vos attentes par rapport au cours d'arts plastiques au secondaire? Puis, je dresse le tableau des réponses recueillies.

Voici le résumé des réponses obtenues auprès de six groupes d'élèves de première année du premier cycle du secondaire régulier. Notons que seulement quatorze réponses différentes furent retenues dans les termes originaux, puisque les autres réponses comportaient beaucoup trop de similitudes. Il est intéressant de constater que les nouveaux arrivants au secondaire associent leurs cours d'arts plastiques à un certain perfectionnement de leur technique de dessin. Il semble que cela soit une préoccupation majeure pour eux.

Tableau 5.5Attentes des élèves par rapport à leur cours d'arts plastiques; 1^{ère} année du secondaire

Quelles sont vos attentes par rapport à votre cours d'arts plastiques au secondaire?
1. « Apprendre de nouvelles techniques de dessin »
2. « Recevoir de l'aide pour devenir meilleur »
3. « Que mon prof soit bon »
4. « Faire les choses plus vraies »
5. « Apprendre à bien dessiner, dessiner plus réel »
6. « Que le professeur m'aide à devenir meilleur en dessin»
7. « Apprendre des nouvelles manières de dessiner »
8. « Apprendre des trucs de dessin pour mieux dessiner »
9. « Être bon »
10. « Mieux colorier »
11. « Faire des dessins moins bébés»
12. « Pouvoir dessiner comme une photo »
13. « Apprendre comment faire de l'ombrage »

À chaque début d'année scolaire, les réponses qui me sont données m'aident à me mettre à l'écoute des besoins de mes nouveaux élèves. La façon dont je me porte garante de l'appel qu'ils me lancent est de me dire intérieurement : « o.k., j'ai bien entendu. En vous écoutant de la sorte, je vous tends la main. Je ferai tout ce qu'il faut pour vous apprendre à mieux dessiner. Je vous ferai préalablement pratiquer, par exemple, de nombreuses techniques de dessin, tant impressionnantes qu'agréables à réaliser. Je vous partagerai quelques-uns de mes trucs, car je désire gagner rapidement votre confiance. Après quoi, il me sera possible de vous conduire plus loin. Entretemps, je considère vos réponses comme une porte ouverte sur vous. Je peux maintenant penser à notre premier projet : un projet de dessin avec des références liées à votre univers, un projet de dessin dont vous serez sûrement fiers, car vous pourrez y réinvestir l'acquisition de vos nouvelles techniques de dessin. À l'aide de ce projet, je saurai répondre à votre appel ».

De façon prioritaire, je souhaite que les élèves acceptent de faire un premier pas important avec moi, afin qu'ils s'investissent comme créateurs. Lorsque je sens un processus d'ouverture s'amorcer, je comprends que la confiance commence à s'installer en même temps

qu'une dynamique de création fort motivante pour les élèves et pour moi. Après cela, il me sera possible de faire appel aux émotions de mes élèves, afin de les amener à puiser de leur intérieur des morceaux qu'ils accepteraient de livrer à la vue de leurs pairs par une réalisation en classe. À ce propos, j'emprunte à Gosselin (1991) tout le sens et toute la signification qu'il attribue à la dynamique de création : « D'un point de vue dynamique, la création pourrait se définir comme un jeu d'interaction entre les représentations intérieures et les représentations extérieures que se donne la personne vivant concrètement l'activité créatrice ».

Les projets d'accueil sont pourvus de nombreuses notions appuyées d'explications facilement déchiffrables. Ces projets incluent des démonstrations de ma part, témoignant de mes capacités artistiques. Il ne s'agit aucunement de me donner en spectacle, mais bien de rassurer l'élève en lui démontrant que j'ai les compétences pour l'encadrer. Donc, j'introduis les projets d'accueil en insistant particulièrement sur des notions simples telles que : l'appropriation de l'espace d'une feuille, la composition, l'illusion légère de profondeur, l'exploration de sujets aux référents connus, la manipulation de matériaux et d'outils coutumiers, etc.

Le projet par sa durée doit m'accorder assez de temps pour rencontrer individuellement chaque élève et établir ainsi un bon contact avec lui. Cette intervention individuelle me permet de réagir sur le champ aux besoins manifestés et de soutenir particulièrement chacun des élèves. Dès que le travail s'amorce, je continue d'entretenir ces rencontres en circulant entre les tables pour établir des échanges continuels et chaleureux avec tous et chacun. Conséquemment, les projets d'accueil encouragent la confiance en soi, en son enseignant et en ses pairs.

Dans les lignes qui suivent, je parle d'un projet d'accueil que j'ai intitulé *L'arbre habité*. J'explique aux élèves que depuis notre tout jeune âge, eux comme moi avons vu des milliers d'arbres. Il y en a partout et de toutes les espèces. Les arbres peuvent vivre très longtemps. D'ailleurs, lorsqu'ils sont très âgés, leur apparence diffère de celle de jeunes arbres. Par exemple, les vieux arbres sont souvent tordus, crochus, alors que les plus jeunes, plus petits souvent, sont frêles et moins ridés. En fait, l'arbre fait certainement partie des souvenirs de notre enfance. En histoire de l'art, on pourrait dire que l'arbre fait partie des références

picturales depuis toujours. Les plus grands artistes les ont étudiés, les ont peints ou les ont dessinés. L'élève en a déjà dessiné et continue d'en dessiner. J'invite l'élève à prendre une minute pour se remémorer quelques arbres qu'il a déjà peints ou dessinés par le passé.

Je vis la classe un peu comme une performance. Je suis à l'écoute de ce qui se passe et cela m'inspire des actions à poser auprès des élèves ainsi que des projets à mettre en place pour aller plus loin. Je ne pourrais donc pas concevoir ni planifier une série de projets comme une liste de choses à faire. Je réfléchis à un premier projet d'accueil que je souhaite mettre en branle la journée-même où j'entre dans l'école après les vacances d'été. À ce moment-là, le projet d'accueil n'est qu'une vague idée. Il se précise à la vue des matériaux disponibles dans mon local et puis dans l'action, c'est-à-dire pendant la première rencontre avec mes nouveaux élèves. Les élèves et l'évènement de la première rencontre deviennent les matériaux humains et relationnels avec lesquels je compose. Les projets d'accueil permettent de prendre le pouls de mes groupes; faire connaissance avec mes nouveaux groupes m'aide à élaborer mon premier projet. Les projets d'accueil sont beaucoup plus dirigés que les projets du milieu de l'année et que les projets de queue¹⁶. Il m'importe de mentionner ici que d'un groupe à l'autre, mes projets prennent des couleurs différentes en raison de ce qu'il y a comme matériau humain dans le groupe.

Nous verrons plus tard (figure 5.10) que la rencontre entre les élèves et moi me donne un bon aperçu des besoins et des attentes de mes élèves. Elle me permet également de dresser le portrait de la personne que je suis en parlant de mes principes, de mes valeurs, de mes façons d'agir et de mes orientations à mes élèves. Cet échange est essentiel pour être prêts à amorcer et à traverser conjointement le projet d'accueil proposé. Pendant son développement, un lien affectif se développe. Pour l'élève et pour moi, ce lien affectif favorise les sentiments de confiance en soi et de confiance mutuelle qui ne tarde pas à s'installer. Puis, l'ouverture dans son sens le plus large progresse. L'ouverture à l'autre et l'ouverture à l'expérience donnent envie de prendre des risques. De mon côté, je suis aussi plus confiante. Je peux aller vers des projets plus audacieux et plus laborieux. Les élèves qui ont confiance en eux et en moi

¹⁶ Voir les projets du milieu et les projets de queue, (pp. 54, 55).

s'investissent davantage. Les processus de création qui se vivent de manière concomitante entre nous contribuent à la construction de soi et mènent à l'accomplissement personnel.

Proposition de création : *L'arbre habité*

1^{ère} partie : présentation au tableau, discussion, démonstrations et explications

Proposition : « En ce début d'année, je vous demande de redécouvrir l'arbre par le dessin. Je vous apporterai l'aide nécessaire en vous donnant des trucs pour arriver à rendre les composantes de l'arbre de manière très réaliste, car je sais que plusieurs d'entre vous souhaiteraient arriver à ce que les sujets qu'ils dessinent aient l'air plus réels. Aujourd'hui, vous arriverez certainement à dessiner un arbre dont vous serez fiers ».

2^{ième} partie : dessin d'observation à l'extérieur

Proposition : « Aujourd'hui, nous allons dehors. Vous devrez choisir un arbre et le découvrir en l'observant dans tous ses détails. Je vous demande de porter une attention particulière à chacune de ses branches, de ses feuilles, de ses racines, à la texture de son écorce... ».

3^{ième} partie : habiter l'arbre

Proposition : « Maintenant, nous allons poursuivre notre projet en classe. Avec les données recueillies à l'extérieur, vous poursuivrez le dessin de votre arbre jusqu'à en être vraiment satisfait. Ensuite, il serait intéressant d'inventer une habitation dans votre arbre. Afin de vous aider, voici quelques questions que vous pourriez vous poser :

Si je le pouvais, à quel endroit aurais-je envie d'installer une cabane dans mon arbre? Est-ce que ma cabane serait suspendue, transpercée par les branches ou simplement appuyée sur elles? Quelle serait la façon la plus originale de se rendre à ma maison? Avec quels matériaux serait-elle construite? Y'aurait-il des fenêtres, des balcons, des volets? À quel endroit serait-elle située? Qui l'habiterait?

La suite des étapes de réalisation de ce projet se trouve détaillée dans la vidéo qui le concerne : DVD I, *L'arbre habité*, p. 73.

Phase II

Les projets du milieu



Figure 5.6 Exemple d'une réalisation collective d'élèves dans le cadre d'un projet du milieu : *Les plantes*; première année du premier cycle du secondaire

La deuxième phase de l'année scolaire fait place aux projets introspectifs et aux projets plus ambitieux. Elle commence vers la mi-novembre. Les projets introspectifs s'articulent autour d'une motivation de l'activité créatrice plus élaborée, tant pour l'élève que pour moi. Nous pourrions parler ici de motivation commune donnant le goût de risquer certaines aventures dans la création et ainsi, d'enclencher la poursuite d'un investissement personnel comme créateur. Selon Gosselin (1991), « la personne qui vit une démarche de création se donne des

projets un peu comme elle se donnerait des défis à relever; une fois relevé, chaque défi représente en quelque sorte, un pas de franchi dans le dépassement de soi », p. 64.

À présent, l'élève est stabilisé dans un certain confort d'esprit, suite aux efforts effectués dans ce sens au cours des projets d'accueil qui ont précédé. Maintenant plus confiant, plus conscient de son potentiel créateur, l'élève prend des risques et s'aventure dans l'expérience de création, propulsé par un élan intérieur. Il commence à réfléchir à ce qu'il a envie de faire, à choisir et à oser. De même, le goût du risque me gagne aussi et insuffle d'un autre souffle ma pratique d'enseignante. Ipso facto, une nouvelle énergie s'empare de nous. À n'en point douter, la confiance que manifestent les élèves envers moi donne de l'entrain à mon investissement dans ma pratique. Une fois unis dans la confiance, il n'existe presque plus de barrières qui risqueraient de nous contenir dans une cadence créatrice ordinaire. Cette motivation commune rend tout possible et nous conduit à être totalement inspirés par notre travail. C'est alors que nous nous retrouvons au seuil de la troisième phase.

Phase III

Les projets de queue



Figure 5.7 Exemple d'une réalisation d'élève dans le cadre d'un projet de queue :
Réflexion d'un éco-citoyen; deuxième année du premier cycle du secondaire

Les projets caractérisant la troisième phase sont à mon sens les plus extraordinaires de tous. La troisième phase nous fait basculer dans une saison remplie d'étonnements et plusieurs (incluant moi-même) sont saisis par les aboutissements novateurs de tout un chacun. Ici, les projets entrepris sont plus laborieux. Les élèves ont accumulé de l'expérience et transigent dorénavant avec des modes d'expression complexes pour parvenir à leurs fins. Aussi, acceptent-ils de s'investir avec aisance dans des temps de réflexion sérieux avant de commencer leur projet. Par le fait même, ils ont acquis une certaine autonomie. La fabrication des œuvres qui en découle est tout aussi ardue. Normalement, les projets de queue témoignent du parcours évolutif personnel de chaque élève; ils sont le fruit de nombreux mois d'ouvrage consacrés à se construire soi-même à travers la création.

En ce qui me concerne, je n'échappe pas à cette règle du parcours évolutif. Je traverse l'année scolaire en même temps que mes élèves et j'adapte mon enseignement au rythme de création qui se dégage de mes groupes. Somme toute, chacune de mes propositions de création émane directement de la propension de mes élèves à s'investir singulièrement dans leur processus créateur. Je ne crois pas me tromper en disant que les élèves et moi formons une équipe. Rendus ici, les élèves passent indubitablement les uns pour les autres de leur simple statut de camarade de classe au rang de confrères indispensables. Ils deviennent, dans cette troisième phase, les membres influents du grand processus de création que représente l'année scolaire. Vraiment, tout au long de l'année, leur présence au sein du groupe sert l'interaction sociale et la concertation des idées. Les autres sont les témoins intimes et, sans en être vraiment conscients, ils participent à la progression du travail de chacun. Rendus à ce stade, nous nous accomplissons comme créateurs au milieu des autres.

Pour conclure sur ces trois grands temps de ma pratique, je propose une métaphore qui en traduit le fonctionnement. Cette métaphore me permet de revisiter autrement les trois grands temps de ma pratique éducative. La métaphore du réseau routier (figure 5.8) m'a permis de me mettre dans la peau de mes élèves et d'imaginer ce qu'ils ressentent en cours d'année scolaire. En début d'année, mes élèves entreprennent la voie de la création par les projets que je leur propose. Ils font face à plusieurs obstacles d'ordre psychologique et matériel. Intuitivement, ils les surmontent un à un jusqu'à la fin de l'année scolaire. Leur traversée est en fait un cheminement personnel. Les élèves tracent eux-mêmes d'un bout à l'autre leur parcours dans la création. Les enjeux sont différents d'une année scolaire à l'autre. Au fur et à mesure que « la carrière d'étudiant évolue », le réseau de routes illustré par la métaphore proposée se complexifie et conduit par le fait même, à une volonté de s'engager davantage dans la création.

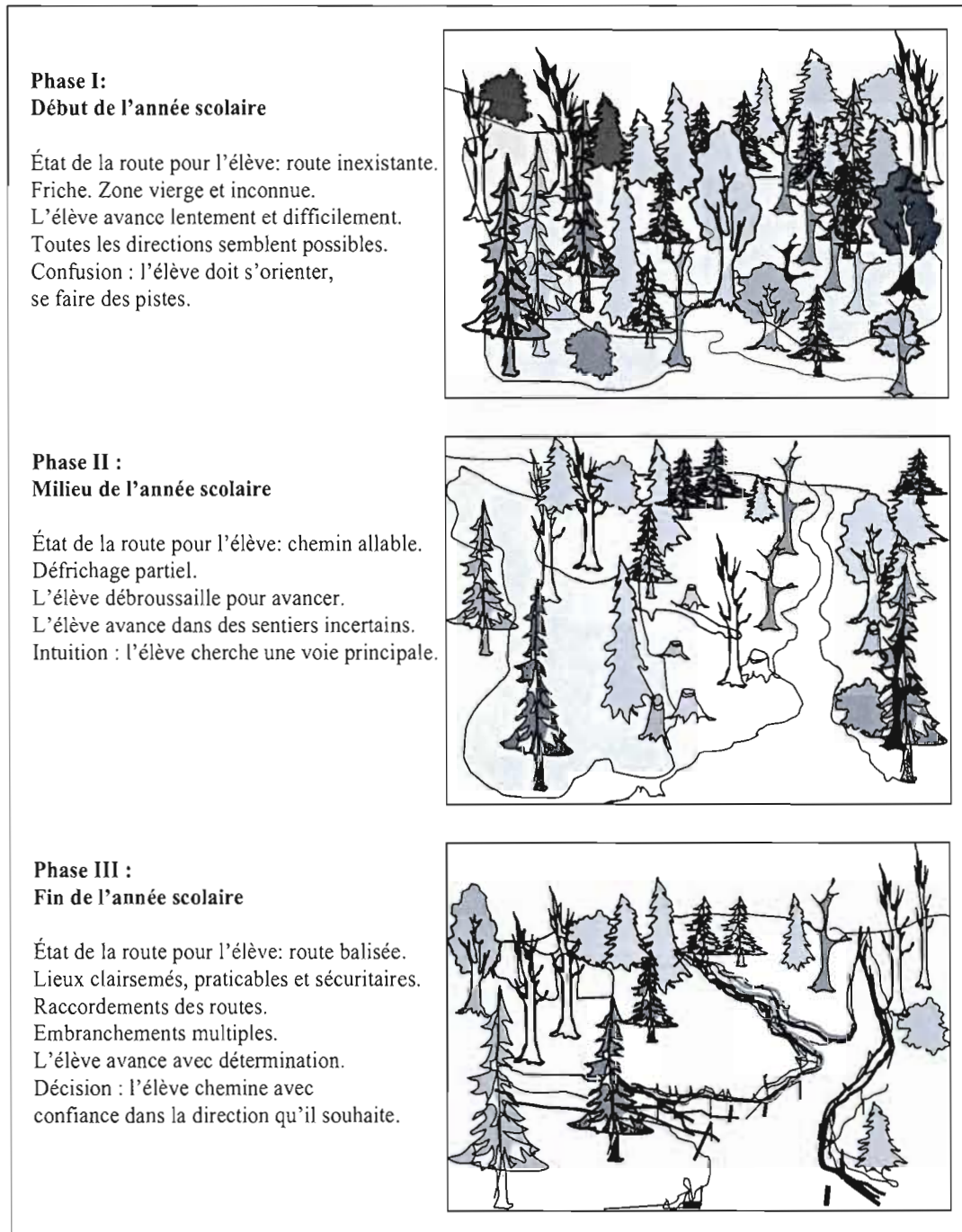


Figure 5.8 Réseau routier comme métaphore des trois grands temps de ma pratique

5.2 Comprendre ma dynamique de création pour mieux comprendre celle des élèves

Afin de mieux comprendre le processus de création de mes élèves, je me suis d'abord donné à bien comprendre le mien jusqu'à en donner une représentation. Dans cette section, nous verrons que l'analyse de ma dynamique personnelle de création m'a amenée à la comprendre et à la concevoir comme un processus en six phases. L'articulation autour de mon processus de création m'apparaît comme un résultat important. Ce découpage a été réfléchi et élaboré en interaction avec des modèles théoriques traitant du processus créateur, explicités notamment par Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) de même qu'en interaction avec des auteurs tels que Schön (1994) et Valéry (1960). Ces phases traduisent un processus engendrant un rythme qui, une fois amorcé, ne cesse de recommencer. Ma dynamique personnelle de création se manifeste perpétuellement dans tout ce que j'entreprends et m'assujettit en quelque sorte, à un mode d'avancement personnel. Je comprends maintenant que c'est également cette dynamique qui régit ma manière d'enseigner et qui influence les propositions de création que je soumets aux élèves.

Ainsi, je me sens comme à l'intérieur d'une enceinte dont j'ai moi-même érigé les cloisons. Non pas que je m'y sente étouffée, bien au contraire. Je dirais plutôt que ce cloisonnement m'apaise parce qu'il me maintient dans une certaine logique, une logique induite par mon expérience personnelle du processus créateur. Je poursuivrai donc en parlant de chacune des six phases de mon processus de manière à poser de façon succincte ce qui se passe lorsque je vis de l'intérieur mon propre processus de création.

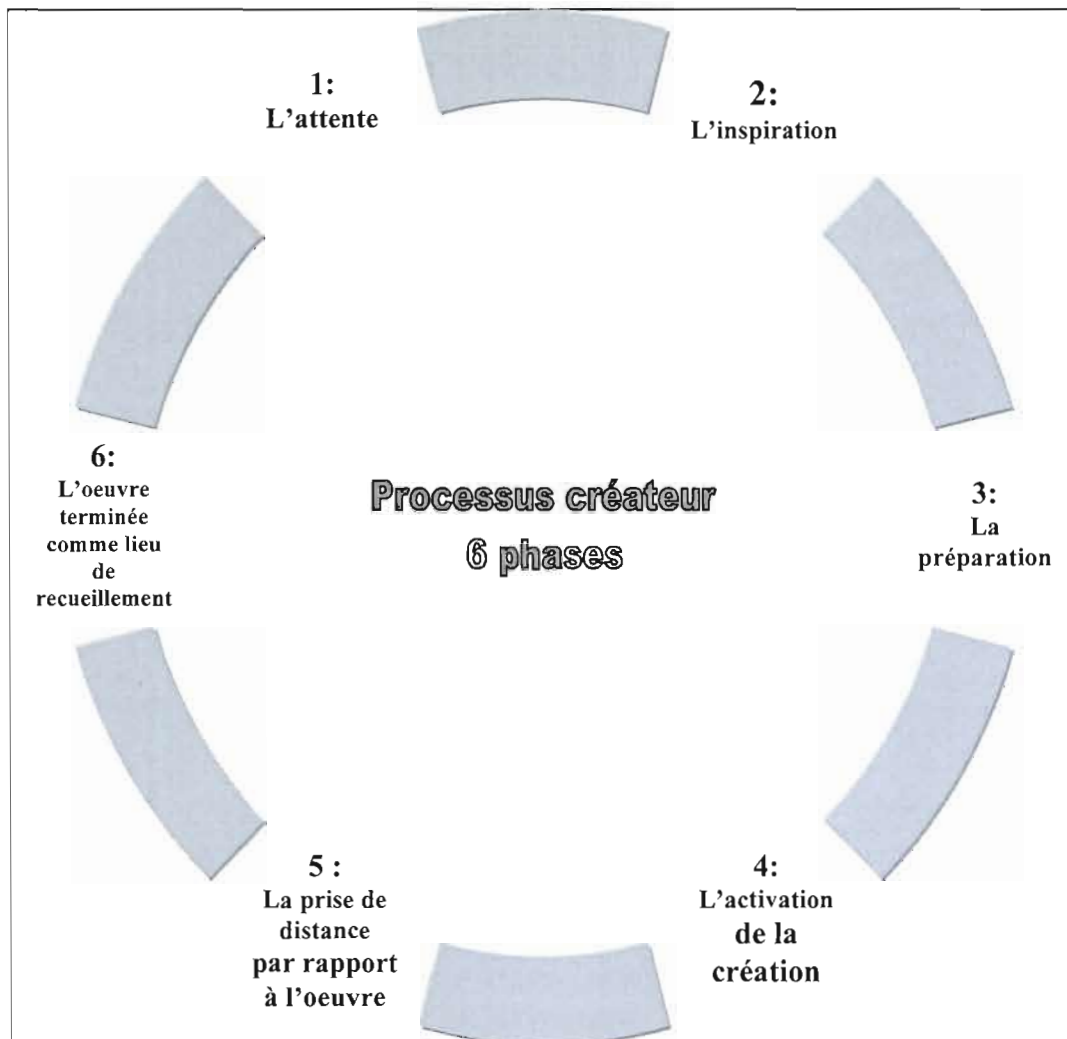


Figure 5.9 Les six phases du processus créateur selon ma compréhension du processus créateur.

Phase 1 : L'attente

L'attente telle que je la conçois est une étape pour laquelle je n'ai pas trouvé de repères théoriques. Cependant, auprès de Legendre (1995), j'ai découvert un lien de parenté entre l'attente et la loi de l'inertie telle que décrite par cet auteur. Je me permets d'inclure dans ma définition deux citations qui schématisent tout à fait l'interruption de l'activité créatrice dont

il est question dans l'attente, bien que la loi de l'inertie chez Legendre ne concerne particulièrement pas la création.

L'inertie est une force naturelle qui assure la préservation de l'énergie. Elle permet de refaire le plein, à l'occasion, par le repos ou la constance du mouvement. L'être humain a besoin d'effectuer des haltes qui lui permettent de refaire ses forces et d'accumuler de l'énergie nouvelle, (p. 39).

En ce qui me concerne, je suis convaincue que toute aventure créatrice commence et se termine ici. Il s'agit donc du début, mais aussi de la fin de toute démarche de création. C'est, pour ainsi dire, le joint du cycle, l'endroit où la boucle se noue et se dénoue. Cette boucle se referme vraiment, tout de suite après la sixième phase (l'œuvre terminée comme lieu de recueillement) pour s'ouvrir encore, avec la naissance de la prochaine période d'attente.

L'étape de l'attente vient avant toutes les autres. Elle contient en puissance les semences d'idées. En ce sens, l'artiste porteur de telles semences ignore être dans cette phase ou état. C'est une étape plus inconsciente que consciente. L'inconscient semble détenir ses idées en secret. On dirait que l'étape de l'attente gère avec autonomie ses fuites vers l'extérieur. Ainsi, l'attente échapperait quelques gouttes d'information de temps en temps. Cette matière brute peut alors servir de carburant à l'entreprise d'un investissement de soi véritable à travers un processus de création, un peu comme si un sérum de vérités profondes était injecté brusquement dans les veines du créateur.

Or, à ce stade, tout semble être en état de veille. Cet état pourrait être perçu aussi comme un vide effrayant puisque du point de vue de la création, il ne se passe rien pendant un temps indéterminé. Il y a là comme un silence temporaire de l'esprit. Certains parleraient de chaos, mais moi j'associe ce stade de dormance de l'esprit à un vide incroyablement grand et total. Lorsqu'enfin une idée surgit, la création devient le mode de transport de l'idée qui sommeillait inconsciemment et qui, dorénavant, désire émerger vers la conscience. Le degré de signifiante de cette concrétisation de l'idée dépend de l'interprétation qui en sera ultérieurement faite.

Ainsi, je définis l'attente comme une période de grand sommeil de la création, nécessaire à la régénérescence de celle-ci. Ajoutons avant de conclure que la période de l'attente se

manifeste chez l'artiste par l'angoisse et la peur de ne jamais vivre sa fin. L'attente peut être longue, sembler éternelle, mais elle se livre inévitablement à un réveil. C'est lors de cette éclosion que survient pour moi la seconde phase créative : l'inspiration.

Phase 2 : L'inspiration

L'inspiration associe ce que je comprends à ce que je ressens. Cette correspondance est simple. Le verbe *inspirer* veut dire entre autres, faire entrer l'air dans nos poumons afin d'oxygéner notre corps. Il s'agit d'une action nécessaire à notre survie. En ce sens, l'inspiration dans le domaine des arts implique aussi «l'entrée» de quelque chose. L'inspiration dans le processus créateur est une étape essentielle tout comme l'est l'oxygène pour la respiration. Elle serait comparable à une porte ouverte permettant le passage d'une forme de désir profond méritant une attention particulière afin d'être utilisée, canalisée dans l'amorce d'une réalisation. Elle ne doit pas être ignorée. Elle ne doit pas sombrer dans l'inutilité.

L'inspiration est pour moi la livraison de l'inconscient à l'entrée du conscient. C'est le passage, mais aussi la réception d'un envoi de l'esprit qui provoque un déclic symbolique, rendant ainsi possible le germe de l'idée quelle qu'elle soit. L'idée s'enrichit, elle se dote de la capacité de se définir à travers un langage, c'est-à-dire par l'usage des mots. Elle devient traduisible en paroles, mais aussi en des gestes permettant de combiner sensibilité et matérialité. Ce que comporte l'idée à ce stade est dorénavant plus accessible à l'artiste parce que son décodage est amorcé.

Personnellement, je pense que l'inspiration ne peut être commandée. C'est la manifestation instinctive de l'énergie créatrice. Il faut trouver un moyen de garder des traces de son passage si on ne peut pas y accorder l'attention nécessaire au moment de sa venue, car son passage me semble éphémère. Pour cette raison, je tente d'en préserver les traces à l'aide de l'écriture, du dessin, du modelage, qui sont pour moi des façons de se faire des réserves précieuses pour une création éventuelle. Sans inscription de traces, plusieurs projets nous échappent souvent. Ils sont perdus à jamais ou perdus provisoirement en attendant d'être récupérés dans un

moment plus propice. Parfois plus mûrs, plus matures, plus réfléchis, plus sensés, les projets prennent forme sous une vision révisée et ils s'en portent mieux.

Par ailleurs, c'est à ce stade que peut se manifester une perte que je nomme « perte de saillie créatrice ». Celle-ci se définit comme une intention de projet soudaine, mais sans aboutissant. Dans ce cas, l'intention de projet émerge chez une personne, engendrant le désir de créer, mais l'élan n'est pas assez puissant pour mener vers un développement.

À cet égard, j'ajouterais que la perte de saillie créatrice peut aussi avoir des répercussions positives. En n'aboutissant pas, l'envie de créer perd de sa force et sombre dans un état latent. Cependant, elle pourra être réanimée plus tard par une intention de projet nouvelle et plus vigoureuse. La perte de l'envie de créer n'est donc pas synonyme de gaspillage. La remise à plus tard ne veut pas dire que tout est perdu ou qu'il y a échec dans le parcours vers la création. De cette façon, lorsqu'il est question de la perte, je crois qu'il faut simplement attendre pour entreprendre plus tard ce qui été commencé peut-être trop vite. Ainsi, je dois me faire confiance et attendre le bon moment pour refaire une tentative.

Enfin en ce qui concerne l'inspiration, je reviens sur l'importance de préserver des traces. Sans trace, une manifestation de l'inspiration a plus de chance de passer inaperçue. Elle risque d'émerger sans connaître de suite puisqu'elle n'est sauvegardée nulle part. Personnellement, je ne prends plus ce risque. Chanceux sont les artistes qui peuvent s'investir dans la construction de leur idée aussitôt qu'ils la sentent arriver. Dans mon cas, la création doit souvent être remise à plus tard. Les contraintes économiques, les horaires de travail chargés, les responsabilités familiales font partie de la réalité d'une majorité de gens dont je fais partie. Cette réalité nous oblige à placer la création là où il nous est possible de la vivre. Chacun doit lui accorder une position dans son échelle de priorités et cheminer selon ce choix. La création peut exister sans être une priorité première ou encore, l'unique priorité.

Phase 3 : La préparation

Après avoir traversé la phase d'inspiration, je dois commencer à organiser hors de ma tête l'idée qui m'a amenée dans le circuit du processus de création. Je nomme cette étape préparation, car ici j'organise l'interaction entre la matière et mon idée. Je prends les

dispositions appropriées pour que cette interaction fonctionne. Par le fait même, je réfléchis à la forme que prendra le projet, mais je prépare aussi l'espace en prévision de tout l'outillage nécessaire pour la construction de mon idée. Créer nécessite toujours des moyens matériels pour y parvenir. C'est d'abord dans la préparation que les matériaux prennent de l'importance et s'inscrivent dans ma démarche créatrice. Ainsi, la création n'est pas la simple présence d'un élément dans l'esprit. Elle exige une manifestation physique de la part de l'artiste, car sans elle, la création continue d'être au stade d'une idée et ne peut aboutir. Je note que l'étape de la préparation engage mon corps et mon esprit dans un début véritable, soit une production concrète. Je veux dire que par les odeurs, les propriétés salissantes des matériaux, de l'atelier et de tout ce qui le compose comme lieu invitant pour la création et la rendant possible, mes mains touchent enfin quelque chose de concret, et de cette manière, mon besoin de créer commence à être comblé. Je mets en marche tranquillement, mais assurément la réalisation de l'œuvre. Je me plais à dire également que je délaisse peu à peu les réflexions pour me diriger vers l'action. Telle que je la conçois, la phase de préparation se déroule en deux temps. Dans les lignes qui suivent, j'explique chacun de ces temps.

Dans un premier temps, j'accumule des réserves matérielles lorsqu'il s'agit d'un projet à base de matériaux mixtes. Je ramasse des objets dans la nature, j'empile du papier, je remplis des boîtes de matériaux récupérés de tous les genres. Tout en effectuant cette tâche « d'accumulation », je m'invente un ordre pour la construction de l'œuvre qui s'amorcera dès la prochaine phase. Je me laisse engloutir par mes pensées. De ce fait, l'étape de la préparation demande que je concentre presque toute mon énergie à préparer mon espace de travail et mon esprit. Lorsqu'il s'agit de tableaux, je dois construire les surfaces sur lesquelles je peindrai et je dois travailler à l'élaboration de ma palette de couleurs. Je pense à la forme de mon projet. J'oriente ma pensée vers l'œuvre en même temps que je m'applique à multiplier les couleurs, jusqu'à ce que je sois satisfaite de la variété et du raffinement de mes teintes. Je suis fébrile et réceptive à ce moment que je vis dans le silence. Il s'agit également d'une façon de faire perdurer le sentiment de flottement qui accompagne l'inspiration; je laisse de la place à l'état d'âme qui m'habite et qui est envahi par une idée que je laisse croître en moi davantage tout en organisant mon chantier.

Dans un deuxième temps, l'étape de préparation exige généralement un nettoyage et un triage des matériaux. Par exemple, ce que j'ai retiré du sol est terreux; tout est sale. Bien que cette salissure me plaise énormément, elle devient un obstacle à la conception de certaines œuvres ainsi qu'au bien-être des autres qui partagent mon environnement. J'ai pris l'habitude de tout nettoyer et de trier les objets ramassés. Le tri et le nettoyage des objets clarifient mon intention de projet. J'épure mes excès. J'élimine des choses et je focalise une fois de plus ma concentration sur l'entreprise de l'œuvre en atelier. Je ne vis pas cette tâche comme une contrainte; il s'agit plutôt d'un rituel m'annonçant que je suis prête à construire; que je ne recule pas devant ce qui doit être réalisé et j'entreprends le travail avec un réel plaisir.

Phase 4 : L'activation de la création

Je vois cette étape comme la plus dynamique, la plus physique de toutes et celle dans laquelle je peux investir toute ma spontanéité. Il s'agit donc chez moi d'un investissement corporel significatif. Je me mêle à la matière. Je réagis aux textures, à la flexibilité ou à la rigidité de certains matériaux. Sans une certaine implication physique, les réalisations qui m'interpellent ne pourraient pas s'actualiser. À cette étape, je réfléchis différemment. Ma pensée n'est pas aussi vagabonde qu'elle ne l'était au cours des phases précédentes. Je dois maintenant construire et être efficace. Il faut que je surmonte chacun des obstacles dès qu'ils se présentent, afin de donner à l'œuvre toutes les chances d'animer les matériaux qui d'eux-mêmes resteraient à jamais ce qu'ils sont dans leur état simple : matière sans aura (l'aura est expliquée par Geoges Didi-Huberman (1992) comme phénomène lié à la portée de l'œuvre sur le regardant).

Je mise sur la rapidité et le dynamisme de la gestuelle. Je frotte, je gratte, je barbouille ce que je viens de faire, je recommence, j'avance, je recule pour voir, je reviens avec de nouvelles attaques, je démolis pour récupérer la démolition autrement, je déverse des flaques de peinture, je les essuie. J'agis et je réagis constamment. J'exprime par le geste tout ce que je ressens.

Cette façon de faire place mon corps comme envahisseur des surfaces. Cette interaction m'est primordiale et témoigne d'un principe qui alimente l'œuvre : le principe de l'essai-erreur. Or,

rien ne demeure une erreur dans le travail créateur si l'erreur est rapidement récupérée en une forme nouvelle et intéressante. Je vis l'erreur comme une étape indispensable à la progression dans l'art. Elle est, selon moi, d'une valeur inestimable pour vivre véritablement l'aventure créatrice. L'erreur est une expérience quasi souhaitable, récupérable pour un avancement au-delà de ses barrières personnelles.

Phase 5 : La prise de distance par rapport à l'œuvre

La cinquième phase en est une de prise de distance par rapport à l'œuvre en cours d'achèvement et se caractérise par deux phénomènes présents dans mon processus créateur. Il s'agit d'une part, d'une période de ressourcement et d'autre part, d'un temps de désengagement momentané, c'est-à-dire un retrait du travail de création que je nommerais « décrochage ». Ils sont tous deux essentiels à mon équilibre mental, à ma stabilité émotionnelle. Cette phase se produit habituellement lorsque le processus dans lequel je suis plongée m'étouffe par les proportions qu'il a prises. Je n'arrive plus alors à modérer mon rythme de travail et je m'épuise; mon intérieur est siphonné.

Prenons le ressourcement comme phénomène répondant à un besoin de distanciation par rapport à l'œuvre. Disons qu'il joue un rôle d'apaisement moral. Il s'agit alors de me rendre dans un lieu qui me fait du bien. Je respire ce lieu et j'emmagasine en moi de la paix, de la tranquillité; je suspends la pression et la production pour revenir ultérieurement dans le processus de création même, moins fatiguée et avec une vision plus claire de tout ce qui était devenu flou. Ce lieu peut être la nuit tout simplement avec la plaisance des rêves. Or, ce ressourcement peut aussi être organisé de manière volontaire parce que le besoin d'aller puiser des ressources ailleurs se fait sentir. Il y a l'intention de se faire du bien puisque l'on parle ici d'un état qui nécessite un besoin d'être réénergisé. Le ressourcement est aussi pour moi un temps d'arrêt utile dans toutes les sphères de ma vie. Il est agréable et nourrissant pour l'esprit. Il se vit comme support positif à l'œuvre ou à la vie en général. Contrairement au ressourcement qui a une connotation positive, le « décrochage » suggère les notions d'échec ou d'abandon. Pourtant, il n'est pas négatif même s'il sous-entend le retrait temporaire ou définitif de son propre travail. D'ailleurs, le fait de se retirer volontairement d'une activité créatrice est une autre manifestation du besoin de distanciation par rapport à

l'œuvre. Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) parlent du mouvement de la distanciation comme d'un mouvement qui incite à prendre du recul pour évaluer non seulement les œuvres, mais aussi les idées qui permettent de les élaborer.

Lorsqu'il surgit, l'élan créateur s'empare de tout mon être et de toute ma tête! Je deviens pour ainsi dire esclave de sa puissance et, obnubilée par lui, mon discernement s'en trouve perturbé. Le discernement est pourtant nécessaire dans une démarche créatrice, car il équilibre et éclaire le jugement de la personne qui réfléchit, en occurrence l'artiste.

Le décrochage peut être vu comme un appareil de réhabilitation. Il est la manifestation d'un comportement sensé et essentiel. Il alimente la dynamique de création et fortifie la réalisation en cours. Savoir prendre de la distance temporairement, et ce, au bon moment, afin de mieux cibler l'expérience créative et ainsi la rendre plus compréhensible est un acte responsable qui nécessite également de l'assurance et de la détermination. C'est une action qui implique un éloignement difficile. La décision de décrocher doit être assumée puisqu'il faut avoir confiance en son propre retrait, ce qui veut également dire que l'on confie son travail à son absence. C'est souvent cette absence qui apporte les solutions, impossibles à voir lorsque je suis trop absorbée émotionnellement par le projet en cours.

À ce sujet, je ressens la nécessité du décrochage parce qu'elle se manifeste généralement par les mêmes symptômes depuis de nombreuses années. Je connais bien ce moment où je perds d'un coup mon assurance. Je ne sais plus ce que je fais. Je n'ai plus de suite dans les idées et chaque geste que je pose me déplaît ou prend une tournure destructrice. Je semble reculer. C'est à cet instant que je décroche. J'arrête pour une heure, pour une semaine, pour toujours. Je reviens si j'ai l'impression que mon arrêt a été bénéfique et que mon retour apportera de la force à l'œuvre. À mon retour, habituellement, je sais si je poursuis et comment je m'y prends ou bien si je recommence tout à neuf.

Il faut considérer cette phase de prise de distance comme un lâcher-prise. Dans mon cas, le lâcher-prise est presque toujours exploité en cours d'élaboration d'un projet personnel. C'est grâce à la prise de distance que je suis capable de me rendre jusqu'à l'aboutissement complet d'une réalisation satisfaisante. Elle me donne un deuxième souffle.

Phase 6 : L'œuvre terminée comme lieu de recueillement

Pendant un certain temps, l'œuvre aboutie devient un lieu de recueillement. Pour ma part, je sais exactement quand je ne dois plus toucher à mon travail. La dernière intervention physique me procure une satisfaction très intense qui se définit comme une émotion empreinte d'un sentiment de plénitude. Celle-ci ressemble à l'arrêt du rire ou à la fin des pleurs. Il n'y a plus rien à ajouter ou à dire. L'œuvre terminée me procure une paix intérieure que je ne vis que lorsque je fais face à une réalisation personnelle achevée. J'ai alors la certitude de m'être accompli du mieux que je pouvais dans mon travail. Je sens que j'ai réussi à entasser dans une œuvre tout ce que j'avais souhaité dire et qu'il y a une correspondance claire entre la motivation de base et le résultat final. Je dépose les outils.

L'œuvre finie m'interpelle alors. Elle me servira de lieu de repos devant lequel je puiserai une certaine sérénité. Je m'assois et je regarde ce que j'ai fait. Il s'agit de moments très rares dans ma vie. Ainsi, ce lieu de recueillement me ramène au repos mental. Il signale à mon esprit que je peux enfin profiter d'un vide euphorisant. Ce temps d'arrêt n'est pas éternel. Sa durée n'est pas la même à chaque fin de projets. Elle dépend de l'intensité émotive qui a été déployée pendant le processus. La durée de l'arrêt dépend aussi du résultat final qui doit réussir à transmettre les émotions initiales de l'œuvre. À mesure que ce temps s'écoule, l'œuvre terminée comme lieu de recueillement perd tout doucement sa vocation. Une nouvelle distance s'amorce dès lors et c'est le calme absolu. Il n'y a pas d'idée ni d'intention de construire quoi que ce soit. C'est ici que je retourne dans la phase de l'attente, la première phase qui bouclera le cycle, selon ma conception du processus de création.

5.3 Des processus de création concomitants

Dans mon enseignement, deux processus se vivent de façon concomitante : le processus créateur de l'élève et le processus de création que représente mon enseignement. En vue d'inciter les élèves à plonger dans leurs projets de création avec confiance et détermination, j'effectue le grand saut en même temps qu'eux. En plongeant côte à côte, nous aboutissons à l'embouchure d'un long processus de création vers lequel il nous faut progresser. J'ai baptisé ce processus : processus créateur concomitant, car il s'agit de la mise en marche conjointe de

deux processus créateurs interagissant ensemble : le mien et celui des élèves. Il va sans dire que je souhaite l'investissement entier de mes élèves dans cette expérience. À l'aide d'une figure (figure 5.10), je me suis représenté notre démarche conjointe, afin de mieux comprendre comment se déploient deux processus concomitants dans une même année scolaire.

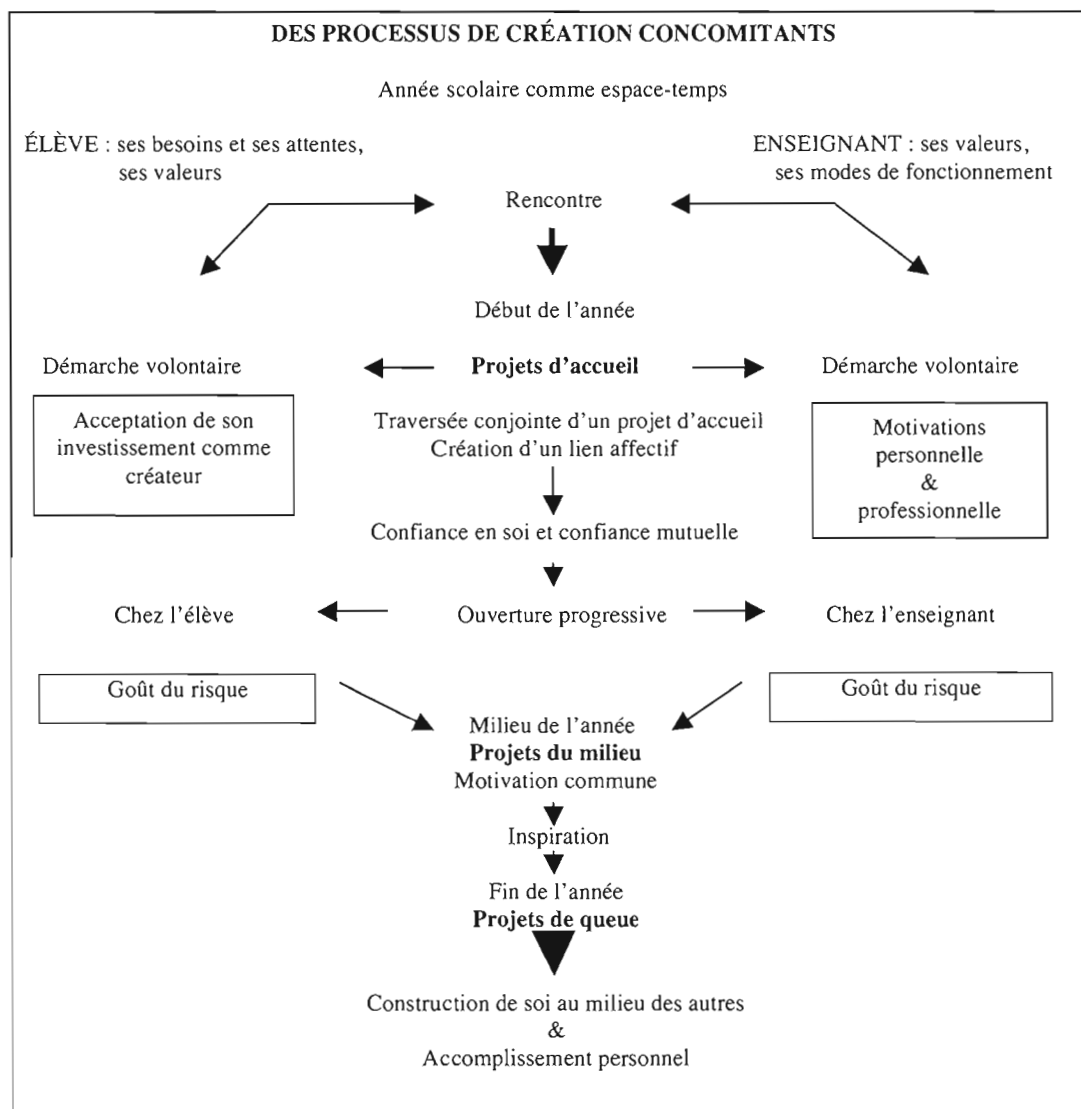


Figure 5.10 Des processus de création concomitants entre les élèves de la première année du premier cycle du secondaire et leur enseignant

5.4 Prendre appui sur le concept d'accompagnement

Le *Programme de formation de l'école québécoise* met beaucoup d'emphase sur le concept d'accompagnement. Il parle du nouveau rôle de l'enseignant qui est appelé à devenir un bon accompagnateur pour ses élèves. Gagnon-Bourget (2004)¹⁷ s'est d'ailleurs intéressée à ce concept. C'est grâce à un résumé qu'elle en fait que j'en suis venue à m'y attarder. En ce qui concerne l'abord de l'enseignant envers l'élève, j'ai remarqué combien il est important de trouver un temps pour favoriser l'écoute et la création d'un lien entre enseignant et élèves. Tout bien considéré, j'ajouterais un principe d'ordre affectif au concept d'accompagnement tel que défini par Gagnon-Bourget (2004).

Pour être davantage un bon guide, il faut préalablement être à l'écoute des élèves en donnant une attention particulière à ceux que l'on reçoit en début d'année. L'élève arrive, portant avec lui un lot d'attentes et de besoins bien légitimes. Il porte également son bagage personnel et scolaire. Cette réalité exige une écoute particulièrement délicate de la part de l'enseignant; il doit tenir compte des attentes et des besoins des élèves, tout en considérant leur bagage de vie, en vue de minimiser les déceptions parfois difficiles à surmonter.

Enfin, pour accompagner efficacement un élève, il faut d'abord créer un lien avec lui. Découlant de ce lien, une confiance mutuelle peut s'installer. Cette confiance mutuelle favorise un échange constructif ainsi qu'une ouverture commune entre enseignant et élèves. L'écoute et le tissage de liens deviennent donc des éléments à exploiter pour la poursuite d'un enseignement de grande qualité. Lorsque la confiance est bien établie, je peux poursuivre la réflexion sur mon enseignement.

5.5 Prendre des risques

Prendre des risques ne veut pas dire se mettre en danger. Il s'agit plutôt de m'aventurer dans des terrains nouveaux à chaque projet sans avoir tout planifié, sans avoir nécessairement prévu les matériaux nécessaires, bref, sans avoir préalablement fait l'expérience du projet à

¹⁷ Je me réfère aux *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* publié en 2004 (p. 23-29).

venir. Le désir de passer à l'action passe avant tout. La peur de ne pas réussir n'existe pas. Les projets se construisent dans l'action avec mes élèves. Nous surmontons les difficultés lorsqu'elles surgissent; nous nous adaptons de façon continue aux situations. Le développement des projets est le fruit de combinaisons impulsives et d'associations d'idées spontanées. Pour être créateur, il faut oser prendre des risques.

5.6 S'ouvrir à l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est pour moi un territoire infini à explorer en enseignement des arts plastiques au secondaire. J'aime songer à l'interaction potentielle de toutes les disciplines à l'intérieur d'un même projet. Ma pratique enseignante me semble plus créative si je la réfléchis en fonction des diverses matières qui pourraient être reliées entre elles par mes projets. L'idéal pour moi serait d'intégrer toutes les disciplines dans chacun de mes projets. Cela me permettrait d'alimenter, de prolonger mes projets jusqu'à ce que l'élève parvienne à une certaine globalisation de ses apprentissages.

5.7 Favoriser la réflexion

L'aspect réflexif est partie intégrante de mes projets. Pour que je sois satisfaite d'un projet mené auprès de mes élèves, il faut qu'il ait été accompagné d'une réflexion de ma part et de la part de mes élèves. Les réflexions peuvent être orales, méditatives ou écrites, prendre l'allure d'échanges ou de discussions; ici, la forme n'est pas importante. Par contre, le contenu et la profondeur le sont. La réflexion précède la réalisation, l'accompagne même, mais se poursuit également dans les autres temps du processus de création, jusqu'après sa fin.

5.8 Tirer parti des émotions

Je suis une personne très émotive. Partant de cela, mon enseignement est du même ordre. Mais, plutôt que me contenir, j'ouvre grand les vannes pour que le courant émotif atteigne directement mes élèves, c'est-à-dire que je pose des gestes de manière spontanée, sans préavis, ni filtre. C'est une façon d'ouvrir une porte qui invite à faire la même chose que

moi : se laisser aller devant les autres et parmi les autres. Se laisser aller est très bénéfique pour la création de même que l'est l'implication émotive dans son travail.

5.9 Favoriser la proximité

En étant proche, en touchant, en flattant les têtes de mes élèves, je prends contacts avec le corps de la personne. Ce genre d'approche me donne véritablement accès à l'élève. Souvent, je dépose ma main sur celle de l'élève quand je m'adresse à lui; je la serre légèrement. Par ce geste, je fige l'instant et je capte l'attention de mon élève; je le fais mien pendant quelques secondes pour qu'il intercepte ce que je veux lui transmettre comme message. J'exige sa présence d'esprit pendant que je lui parle. Ces gestes ne sont pas habituels dans la pratique enseignante de nos jours, mais en ce qui me concerne, les élèves reçoivent bien ce contact, probablement parce que je suis extrêmement à l'aise en le faisant.

5.10 Générer des opportunités de choisir

Lorsque je m'adresse aux élèves, j'essaie de laisser glisser entre mes paroles, des lieux où il leur est possible d'intervenir pour faire des choix. Lorsque j'en viens aux différentes étapes du processus de création, j'introduis encore de multiples espaces pour faire d'autres genres de choix. Les opportunités de choisir sont donc partout dans les étapes du processus de création. Elles concernent l'esthétique, la réflexion, le niveau d'engagement, l'espace, l'intimité, la logique, la faisabilité, l'objectif, les intérêts personnels, l'ouverture d'esprit, les matériaux, etc.

5.11 Privilégier la mixité des matériaux

Je demande à mes élèves de mélanger les matériaux, d'inventer des combinaisons de toutes sortes de choses; le plaisir de créer passe par là. J'aspire à ce que mes élèves prennent goût à la mixité des procédés et au mélange de différentes matières : plusieurs sortes de peinture, plusieurs sortes de colle, plusieurs combinaisons de matériaux disparates, éclatés, plusieurs objets hétéroclites, etc. Les matériaux dénichés par les élèves combinés à ceux que je ramasse

deviennent source d'idées pour mes propositions de création. Pour l'élève également, certains matériaux stimuleront l'envie d'entreprendre un certain type de projet et le porteront à me proposer une idée personnelle. Plus il y a de manipulations, plus il y a de prises de risques et plus les expériences de création mènent à des résultats surprenants et intéressants.

5.12 Favoriser les actions écologiques

La récupération fait partie de mes manières de faire, de même que le recyclage et la modification d'objets déjà existants qui ne servent plus. J'invite souvent les élèves à rapporter à l'école des objets qui autrement seraient mis à la poubelle. J'invite les parents à participer à cette collecte. De mon côté, je ramasse des bouteilles vides, des boîtes de carton, des miroirs brisés, de la vaisselle, des bouts de bois, des branches, des restes de peinture, des pots de verre, etc. J'aime faire prendre conscience à mes élèves des enjeux environnementaux actuels pour ensuite procéder à des projets créatifs en lien avec nos réflexions.

CHAPITRE VI

LES PROJETS

Introduction

En arts plastiques, on enseigne par projets depuis de nombreuses années. Un projet est une aventure de création de durée variable à laquelle l'élève est convié. Un projet peut durer un cours comme il peut durer trois mois. Cela dépend de tout ce qui est mobilisé par le projet lui-même. De manière générale, les projets débutent par une proposition, une incitation qui vient de l'enseignant. Comme enseignante, mes propositions de projets s'accordent avec certains principes qui m'appartiennent; j'ai exposé dans la section précédente certains de ces principes. Puis, je m'organise pour laisser une grande part d'ouverture en invitant constamment l'élève à se donner des buts, à pouvoir réfléchir et choisir l'orientation que prendra son travail.

Après avoir bien documentés les projets que je cite dans la présente recherche, j'ai eu besoin de me réexpliquer mes projets, de les revisiter, de me les raconter pour arriver à saisir mon enseignement sous un angle plus fin. Pendant le processus de recherche à la maîtrise, j'ai réalisé 16 capsules- DVD, qui renvoient à des projets particuliers réalisés avec mes élèves. Il me faut dire que ces capsules-DVD ont d'abord été élaborées pour réfléchir sur mon enseignement. Puis, en les regardant et en les co-investissant avec mon directeur de recherche, nous sommes arrivés à voir des thèmes, des idées, des valeurs, des façons de faire traduisant mon enseignement.

Nous avons constaté que les DVD constituaient une bonne part des résultats de cette recherche. Je précise que les DVD n'ont pas été construits dans le but d'en donner la recette sous-jacente ni le mode d'emploi de chaque projet. Ils ne montrent pas non plus comment faire le projet avec d'autres groupes d'élèves. Le but des DVD est de laisser porter la réflexion à partir des projets qui définissent en quelque sorte ma pédagogie. Ces DVD sont aussi l'occasion de réfléchir sur différents aspects de ma pédagogie. Ils ont été faits spontanément et ce n'est qu'une fois complétés que nous avons réalisé leur potentiel comme

données de recherche, mais aussi comme résultats de recherche. Le lecteur est donc invité à se laisser imprégner par l'atmosphère générale qui se dégage des réflexions, des images concomitantes, des mots et doit voir comment ces capsules traduisent ma pratique. Les DVD laissent néanmoins voir les matériaux qui ont été convoqués pour chacun des projets.

Dans une section antérieure, j'ai expliqué comment les DVD ont été construits : ils comportent trois niveaux de lecture. Dans un premier niveau, il y a des images. Ces images invitent le lecteur à simplement se laisser aller en les regardant pour ce qu'elles sont. Les images donnent une idée de ce qui se passe en classe pendant les différents projets et une idée des réalisations qu'accomplissent les élèves. Dans un deuxième niveau, il y a des mots qui apparaissent. Ceux-ci me sont venus lorsque j'ai regardé avec un certain recul les bandes DVD. Ils traduisent des idées caractérisant ma pédagogie sans être nécessairement intégrés dans des phrases. Dans un troisième niveau, il y a un discours qui raconte quelque chose en lien avec le projet dont il est question et traduit également ma pédagogie. Cette façon de poser des résultats de recherche autrement que par du texte renvoie à ce que Richardson (2000) appelle des « pratiques analytiques créatives ».

6.1 Les résultats de recherche présentés sous format DVD

Nous entrons maintenant dans la section DVD-documentaires du présent mémoire. Si j'ai choisi de présenter les DVD dans le corps du mémoire plutôt qu'en annexe, c'est parce qu'ils représentent eux aussi des résultats de recherche. Les DVD-documentaires posent d'une autre manière une partie des résultats de recherche dont l'objectif est de saisir ma pratique. C'est la raison pour laquelle ils s'inscrivent directement dans le cadre du mémoire.

Trois DVD sont ici présentés. Chacun d'eux comporte des séquences vidéo qui correspondent à l'un des trois temps de ma pratique tels qu'explicités au chapitre 5.1. Sur le premier DVD, on pourra voir les projets ayant rapport avec la phase d'accueil, c'est-à-dire les projets que je réalise en début d'année avec mes élèves. Sur le deuxième DVD, on trouvera les projets du milieu, c'est-à-dire les projets que je réalise vers le milieu de l'année scolaire avec mes élèves. Enfin, le troisième DVD comporte les projets que j'appelle « projets de queue », projets que je réalise en fin d'année scolaire avec mes élèves.

6.1.1 Pochette DVD I : les projets d'accueil

Sur le DVD I, nous accédons à cinq projets d'accueil : *L'arbre habité*, *Le mur*, *Naissance d'une ville*, *Les bouteilles* et *Les masques*. Les projets d'accueil sont les projets menés en début d'année scolaire, tels qu'explicités en 5.1.

En ce qui concerne le premier projet apparaissant sur le DVD I (*L'arbre habité*), notons qu'il fut l'objet d'un traitement d'analyse détaillée et qu'il est possible d'en revisiter les étapes de réalisation traversées par mes nouveaux élèves de la première année du premier cycle du secondaire en 5.1.

6.1.2 Pochette DVD II : les projets du milieu

Sur le DVD II, nous accédons à sept projets du milieu : *Correspondance*, *Les Doubles-Porteurs*, *Livraison spéciale*, *Photos d'ados*, *Le livre*, *Le village et les plantes*. Les projets du milieu sont les projets que je propose aux élèves vers le milieu de l'année scolaire. Ils prennent place lorsque je sens que le contact est bien établi entre moi et mon groupe classe. Ces projets exigent que les élèves me fassent confiance, car ils demandent une grande part d'introspection et posent de nouveaux défis à surmonter.

6.1.3 Pochette DVD III : les projets de queue

Sur le DVD III, nous accédons à quatre projets de queue : *J'peux-tu t'aider*, *Corridor des chevaux*, *Connaissance de soi à travers l'autre* et *Qui suis-je?* Les projets de queue sont les projets que j'entreprends vers la fin de l'année scolaire avec mes jeunes. Ils sont complexes et exigent une réflexion approfondie sur le sujet qu'ils abordent.

6.1.4 Les 3 DVD

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CONCLUSION

Au début de ma carrière, il m'a fallu enseigner plusieurs matières en même temps pour pouvoir gagner ma vie. Ce chevauchement dans plusieurs disciplines m'a formée et transformée, en plus de m'avoir inculqué la confiance en moi, la débrouillardise, l'impression de pouvoir réussir à surmonter n'importe quel défi dans une classe. Ainsi, j'ai pu profiter des expériences auprès des élèves dans des contextes éducationnels très diversifiés. Bref, j'ai attendu presque dix ans avant d'obtenir un poste dans ma spécialité : les arts plastiques. Je peux maintenant parler de l'émergence d'une vision globale de mon enseignement. Je pense l'avoir acquise petit à petit, au fur et à mesure que mes années d'enseignement se sont accumulées, mais aussi grâce à tout le processus réflexif convoqué par la maîtrise. Aujourd'hui, je me sens capable de procéder au ralliement de la plupart des caractéristiques relatives à ma pédagogie et de lui donner un sens. Plus spécifiquement, au terme de ce mémoire, je constate que son articulation m'a menée à comprendre que la saisie des modes de fonctionnement d'une pratique passent nécessairement par la prise de conscience des valeurs que sous-tendent cette pratique. Autrement dit, si on souhaite saisir sa pratique comme j'ai cherché à le faire, on ne peut pas faire l'économie de parler de ses valeurs, ce qui l'a obligée comme praticienne à prendre conscience des valeurs que portent mes actions.

Cela étant dit, pour ma conclusion, je compte d'abord parler de la cueillette des données comme d'une attitude quotidienne que j'ai adoptée en enseignant et qui, selon moi, a un effet marquant sur la qualité de mes interventions comme pédagogue. Ensuite, je rappellerai au lecteur le problème, l'objectif, la question de ma recherche et je parlerai de la méthodologie que j'ai observée pour la réaliser. Conséquemment, je présenterai la synthèse de mes résultats, la portée et les limites de cette recherche, ainsi que des perspectives de recherche ultérieures. Ensuite, je résumerai ce qui me pousse à affirmer que mon enseignement est un travail de création. Puis, je conclurai en partageant une réflexion plus récente portant sur mon travail auprès des élèves du deuxième cycle du secondaire.

J'ai utilisé le terme « d'enseignant-cueilleur » pour décrire l'enseignant qui spontanément accumule des données pendant qu'il enseigne. Je réalise que finalement, l'enseignant qui tient un journal, que ce soit un journal vidéo, un journal photo ou un journal écrit accumule des documents qui constituent des données de recherche. En agissant de la sorte, l'enseignant devient déjà un enseignant chercheur puisque ses données le conduisent inévitablement à réfléchir d'une manière ou d'une autre sur son enseignement.

Je pense que dans un premier temps, les données saisies par « l'enseignant-cueilleur » réfléchissent son enseignement tel un miroir, c'est-à-dire comme une réflexion immédiate, permettant de voir le reflet de ce qui est réalisé. Puis, dans un deuxième temps, certaines vérités émanent des données si elles sont revues et relues. À ce moment-là, la réflexion s'effectue à un autre niveau, un niveau que je qualifierais de plus profond. Par ailleurs, j'ai remarqué que dans mon cas, la cueillette de données entraîne une dynamique de travail fort intéressante. Cette dynamique exige que je demeure active dans la capture des moments forts et des moments faibles des processus de création de mes élèves et du mien. De mon côté, j'arrive à le faire avec l'écriture et la photographie; je dois rester attentive à tout ce qui se passe autour de moi.

En fait, au cours de ce deuxième temps de la réflexion, ce que je fais vraiment, c'est revoir, sélectionner, étudier les contenus relatifs aux données que j'ai ramassées. Un enseignant qui collecte des données sur son enseignement et qui procède à un certain traitement de ses données est selon moi un « enseignant réflexif ».

Cueillir des données et les traiter entraîne des transformations aux retombées positives pour l'enseignement et permet une certaine vision d'ensemble. L'enseignant qui recueille souvent des données agit comme le fait un bon chef d'antenne à la télévision. Il connaît son terrain, sa matière et s'approprie tout ce qui est nouveau pour mieux s'activer dans son travail par la suite.

Rappel du problème et de l'objectif de recherche

Le problème au cœur de la présente recherche est un problème de compréhension ou de saisie d'une pratique éducative, plus précisément un problème de compréhension d'un

enseignement des arts vécu comme un art en lui-même. L'objectif principal de cette recherche est l'élaboration d'une praxis à partir de l'expérience de pratique éducative dans laquelle je me trouve immergée. De manière plus spécifique, l'objectif de la présente recherche a consisté à mettre en lumière les valeurs, les modes de fonctionnement et les projets qui me permettent de vivre mon enseignement comme un travail de création.

Question de recherche

La présente recherche répond à la question suivante : quels sont les valeurs, les modes de fonctionnement et les projets qui m'amènent à vivre mon enseignement comme un travail de création?

Rappel de la méthodologie

Pour cette recherche, l'approche heuristique m'apparaissait tout indiquée parce qu'elle « [...] est particulièrement appropriée pour les thèmes à forte consonance émotionnelle » comme le mentionne Paillé (2007, p. 145). La recherche heuristique est particulièrement indiquée aussi lorsque le chercheur tente de saisir son expérience d'un phénomène.

Synthèse des résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés de deux manières; sous forme de synthèse théorique et sous forme de DVD-documentaires. La synthèse théorique met en lumière les valeurs et les modes de fonctionnement qui caractérisent mon enseignement, tandis que les DVD-documentaires posent d'une autre manière une partie des résultats de recherche en présentant seize différents projets.

L'analyse de mes bandes DVD et de mes journaux a permis de voir que pour traduire mon enseignement, je devais parler non seulement des façons de faire qui le caractérisent, mais aussi des valeurs qui les portent. Les valeurs mises en relief dans cette recherche se reconnaissent beaucoup dans la psychologie humaniste. Elles gravitent autour du développement de la personne, autour de la question de la société, des aptitudes sociales, de la capacité d'être avec l'autre. Bref, trois catégories de valeurs furent identifiées : les valeurs

humanistes, les valeurs sociologiques ou relationnelles et les valeurs reliées au champ de la créativité comme par exemple, la spontanéité, l'authenticité, la débrouillardise et l'audace. Commencer certains projets sans planification est une manière de chercher la déstabilisation, car sans trouble, il n'y a pas de créativité. Les problèmes que je me cause stimulent ma créativité comme artiste et comme enseignante. Si la déstabilisation n'est pas au rendez-vous, je m'organise pour la créer.

L'analyse de mes modes de fonctionnement m'a permis de réaliser que j'avais une pédagogie en trois temps. Certains projets caractérisent le début de l'année scolaire, alors que d'autres types de projets caractérisent le milieu; enfin, d'autres types de projets me permettent de conclure l'année scolaire. Tout comme cette pédagogie en trois temps que je préconise, il y a d'autres modes de fonctionnement généraux qui m'importent de rappeler ici. Le fait de m'accorder du temps pour saisir ma propre dynamique de création a été capital pour moi; cela m'a permis de comprendre celle de mes élèves. D'autres modes de fonctionnement plus spécifiques furent identifiés. Il m'importe de rappeler que tous ces modes de fonctionnement, peu importe leur degré de généralité ou de spécificité, découlent finalement de valeurs qui les sous-tendent et explicitent comment ces mêmes valeurs peuvent se traduire en action dans une classe.

Enfin, les DVD-documentaires apportent un autre type de réponse. Cette fois, il s'agit de réponses formulées avec des moyens artistiques et qui rejoignent ce que Richardson (2000) appelle « des pratiques analytiques créatives », des pratiques permettant de poser des résultats de recherche autrement que par du texte.

Au sortir de la présente recherche, je réalise qu'en plus de poser les résultats annoncés par l'objectif de la recherche, j'ai également développé un mode permettant une saisie pratique d'un enseignement.

Portée et limites de la recherche

Ma recherche m'a permis de compléter un premier cycle de modélisation de ma pratique. La poursuite d'une recherche doctorale me permettrait d'accomplir un autre cycle de modélisation et de poser un modèle encore beaucoup plus détaillé, plus dense. Notamment, le

modèle de pratique que ma recherche pose concerne davantage le premier cycle du secondaire. Actuellement, j'enseigne au deuxième cycle de cet ordre d'enseignement et cela engendre d'autres questionnements, d'autres points de vue. Mais, les valeurs, les principes et les modes d'action posés ici demeurent pour l'instant semblables et continuent de caractériser mon enseignement.

La principale limite de la recherche est directement associée à son objectif, car lorsque l'on se donne pour objectif de saisir un objet complexe comme une pratique, on doit s'attendre à ce que la représentation qu'on en donne soit partielle, car par définition, toute représentation est simplificatrice. Ainsi, pour traduire mon enseignement, j'ai ciblé des thèmes, des valeurs, des façons d'agir qui traduisaient cet enseignement. Ce faisant, est-ce que j'ai ciblé tous les thèmes, toutes les valeurs et tous les modes d'action? Certes non. Néanmoins, je pense que le présent mémoire parvient à une synthèse pertinente compte tenu des possibilités et des limites qu'offre un cheminement dans une maîtrise.

Perspective de recherche ultérieure

Comme toute recherche, la présente étude soulève la question de la validité. Dans le cas présent, la question de la validité s'exprime davantage en termes de transférabilité. La question devient la suivante : qu'est-ce qui peut être transférable dans la présente recherche? D'une part, il y a le mode méthodologique que j'ai utilisé pour arriver à saisir ma pratique et qui pourra éventuellement inspirer d'autres praticiens chercheurs. Puis, ma recherche permettra, je l'espère, à des enseignants de réaliser comment leurs actions sont reliées à des valeurs, c'est-à-dire que les actions n'opèrent pas dans le vide, chose dont j'ai pris conscience en élaborant la présente recherche. Le mémoire incite les enseignants ou les praticiens à réfléchir sur les valeurs qui portent leurs actions. Prenant conscience qu'ils partagent quelques-unes de mes valeurs, certains enseignants pourront être inspirés par les modes d'action que je mets en lumière ici et de même que par les projets qu'évoquent les DVD.

Mon enseignement : un travail de création

Pour la dernière fois dans cette recherche, il m'importe de mentionner que je vis et conçois ma pratique comme un travail de création. Cependant, je crois que cette manière de l'aborder

entraînera des remises en question récurrentes tout au long de ma carrière. Effectivement, l'aboutissement de ce mémoire m'a fait réaliser que l'enseignement est constamment soumis à un effet de chaîne : des enchaînements d'idées nouvelles, de réflexions nouvelles, de nouvelles expériences, etc., et que cet effet de chaîne ne cesse jamais de conduire ma pratique vers d'autres fins. Ce faisant, j'arrive à croire que mon enseignement est un travail de création, entre autres, parce que je le réinvente sans cesse à partir de valeurs, de modes de fonctionnement qui m'appartiennent et à partir de projets que je réinvente constamment.

Puis, à ce stade, je prends conscience d'un ensemble de travaux réalisés pour accomplir ma recherche, plutôt que d'une enfilade de travaux dissociés. En effet, je pense être parvenue à une synthèse expliquant la dynamique sous-jacente à ma pratique, en élaborant une praxis à partir de mon expérience de la pratique éducative. Par le fait même, les valeurs, les modes de fonctionnement et les projets qui la régissent furent analysés de manière à la comprendre dans sa globalité : une pratique comprise comme un art en soi.

Réflexions récentes

Enfin, en ce qui a trait à mon expérience en enseignement des arts, les années scolaires 2008-2009-2010 et 2011 ont marqué une nouvelle ère dans ma vie. Dorénavant, j'accompagne les élèves du deuxième cycle du secondaire dans leur cours d'arts plastiques. Je suis maintenant sur le terrain d'adolescents plus âgés qui déjà me poussent à réfléchir mon enseignement autrement. Mon mémoire terminé, mes réflexions et nouveaux questionnements, eux, ne font que commencer. Je compte reprendre mon parcours réflexif autrement, afin de bien m'établir auprès de ma nouvelle catégorie d'élèves.

Je souhaite adapter mon enseignement, l'enrichir, le questionner et le transformer si j'en ressens la nécessité. Est-il possible que je me retrouve bientôt face à des remises en question majeures ou à de sérieuses contradictions en ce qui concerne ma pédagogie? Cela est possible. J'aurai alors une nouvelle occasion à saisir pour faire progresser mon enseignement, mon œuvre, ma création ailleurs et autrement.

ANNEXE

Les récits de projets

Pour saisir ma pratique, je me suis donné à élaborer des récits sous forme de DVD. Ces récits ont ceci en commun; ils racontent tous des projets. Avec la partie DVD de mon mémoire, je raconte mon enseignement à travers les projets que j'ai conçus et que je fais vivre à mes élèves. Chaque DVD est supporté par une trame narrative. Dans la présente section, je donne *in extenso* les textes narratifs des DVD. « Les approches narratives mettent à la disposition des chercheurs plusieurs instruments de cueillette de données, dont le récit de vie et le récit de pratique. En fait, le récit de création s'inscrit dans le prolongement du récit de vie et comporte un lien avec celui du récit de pratique » (Laurier, 2003, p. 50). Les récits de projets que l'on peut entendre lors de l'écoute des DVD-documentaires témoignent de mon enseignement et sont les résultats d'un long processus de création. À cet égard, je rappelle que les récits de projets que l'on peut écouter sont des histoires de projets entièrement et spontanément inspirées par le contenu visuel des séquences vidéo. Voici mes récits tel que j'en fais la lecture sur les séquences vidéo.

Récits extraits du DVD I : Projets d'accueil

L'arbre habité

En entrant dans cette classe pour la première fois, je me suis dirigée vers la fenêtre. J'ai regardé les arbres dans la cour d'école et les minutes se sont accumulées. J'étais perdue dans l'âge des vieux arbres et je me suis dit que les élèves aussi devaient être accueillis dans leur nouvelle classe, comme la beauté des arbres venait de le faire pour moi. Il y avait là le germe d'un projet à la fois accueillant et incontournable; les arbres devaient être observés. En accompagnant mes élèves à l'extérieur dès le début de l'année, un processus d'engagement concret dans le cours d'art s'active. Demander de choisir un arbre, c'est confier une tâche,

faire confiance, et moi, j'ai naturellement confiance en mes élèves. L'arbre habité témoigne de l'enfance, l'arbre habité est un terrain connu, visité et revisité très souvent dans nos souvenirs. L'arbre fait également partie des références picturales depuis toujours. L'arbre a souvent voyagé entre le cerveau, la main et le papier. Le pousser plus loin et arriver à maîtriser ses composantes réalistement est une invitation au savoir-faire technique; le dessin des grands comme mes élèves me disent souvent.

Le mur

Lorsqu'ils arrivent au secondaire, les élèves font un premier pas dans la vie des grands. Cette étape transitoire, marque certainement l'élève dans son identité qu'il tente difficilement de définir. Pour plusieurs, les premiers jours au secondaire sont extrêmement menaçants. On peut se faire l'image d'une noyade dans un bain de foule. Une bonne partie des élèves finissent par respirer, mais pour d'autres, l'agonie persiste. Les visages qui proviennent de partout sans porter de nom ni de référent connu effraient. Il y a là un mur infranchissable. Moi, je me souviens de cette première journée, de ce passage par dessus le mur; j'ai 36 ans. L'école qui appartient à tout le monde allait prêter l'un de ces murs extérieurs pour permettre aux nouveaux élèves de se présenter et de se toucher par l'écriture de leur nom, et ce, dès leur premier cours d'arts plastiques. Graffitis? Non, pas du tout! Témoignage de sa présence, marquer son identité, faire voir que l'on existe, voisiner les autres, entreprendre un premier contact avec la couleur, se greffer dans son milieu et espérons-le, susciter un sentiment d'appartenance profond.

Naissance d'une ville

À l'automne avec mes secondaires II, je propose souvent un projet assez directif. J'encercle mes élèves de consignes extrêmement précises; je les cerne de toutes parts. J'établis une marche à suivre de sorte que personne ne puisse se perdre ou errer sans développer quelque chose en lien avec notre projet. Les élèves ne sont pas encore des artistes autonomes. L'errance est risquée à cet âge, car j'ai remarqué que l'éloignement de son travail par rapport à celui des autres, entraîne un blocage quasi automatique de son avancement personnel. Pour ce projet en particulier, j'ai fait voyager mes élèves dans les livres portant sur les villes de

partout dans le monde. Les élèves devaient entre autres choses, recueillir les éléments architecturaux typiques des villes visitées, prendre note des couleurs, des styles, décrire les matériaux, esquisser les particularités. Ce n'est qu'à la suite de cette recherche de deux périodes que nous retournions à la table de dessin. Notre but : inventer et dessiner une ville cosmopolite en parvenant à l'ériger dans une perspective complexe réaliste ou surréaliste. Mélangeons les mosquées aux églises catholiques, les balcons craqués aux abords de la Méditerranée aux gratte-ciels modernes du Japon. Dans notre ville ultra mélangée, toutes formes de différences sont appréciées.

Les bouteilles

Il n'y a pas d'argent pour moi cette année. Je ramasse tout ce que je peux. Je commence par les bouteilles au recyclage du restaurant d'à côté et les journaux. Pour les bouteilles, je suis gênée. Je me sens un peu comme une fouilleuse de vidanges, alors j'en prends seulement une de temps en temps. Puis, la gêne disparaît, remplacée par le besoin urgent d'un support pour créer avec mes élèves. Un jour avec mes groupes, je me décide. Nous attaquons la réserve de bouteilles en entier pour les ramener à notre classe. Le temps passe. J'attends l'idée pour ces centaines de bouteilles qui prennent toute la place dans mes armoires. La surface courbe, la vitre, l'objet qui était et qui sera, le verre, le contenu qui a fait rire ou pleurer des gens et qui sent encore d'ailleurs. Une bouteille, c'est précieux. On y cachera un secret à jamais. On la scellera fermement. On apposera et opposera des émotions dessus; un tiraillement dichromatique tiens! Les élèves deviendront des poètes. Des poèmes sur l'amour tel qu'ils le rêvent. Les journaux nous donneront l'autre bord : la réalité. La réalité choquante, triste, vicieuse, haineuse, violente. Une réalité grise, bien présente dans les journaux et qui existe en parallèle avec l'amour. Alors, on la déchirera, on la découpera, on la fera contraster avec l'amour, on sélectionnera ce qui nous touche le plus et on collera. Les bouteilles supportent bien les dichotomies douloureuses et en plus, gardent les confidences, mieux que quiconque.

Les masques

Qui n'a jamais fait de masques au primaire, et qui n'en a jamais fait au secondaire? Est-ce que la réponse m'empêche d'aborder cette thématique avec mes élèves? Entreprendre un

projet de masques, n'a rien d'original, mais demeure quant à moi, un incontournable du cours d'arts plastiques. Chaque année, j'ai envie d'entamer les masques d'une manière nouvelle. Ainsi, je tente de réinventer un projet quelques fois tari par son usage redondant et j'essaye de le pousser hors d'une limite déjà connue. Cette fois, deux aspects du masque ont été réinventés. Premièrement, comme amorce de la forme, nous avons utilisé de très longues cordes souples sur un grand carton, pour former le contour, les yeux, le nez et la bouche. Un peu comme un tracé à mains levées avant de passer à une étape de façonnage par exemple, les cordes offrent des lignes de dessin qui ne demandent qu'à être transformées et retransformées en étant tassées du bout du doigt, par ici et par là. J'obligeais les élèves à pousser les cordes de leurs doigts, vers l'intérieur du visage et vers l'extérieur pour déformer les repères faciaux habituels. Cette technique de dessin réduit la peur qu'ont certains élèves de ne pas avoir assez de temps pour finir puisqu'ils n'ont pas à effacer constamment. En fait, cet exercice avec les cordes et les doigts visait à déformer pour voir autre chose. Deuxièmement : le format. Le format agrandi du masque est devenu le deuxième aspect que je désirais réinventer dans ce projet. Nous allons fabriquer des masques de la grandeur de notre corps. Puis, faute d'espace et de difficulté pour trouver le support sur lequel bâtir ces masques, nous avons tout de même agrandi de beaucoup, mais pas autant que je l'aurais souhaité. Il y a autant de masques imaginables que de visages dans l'univers, autant de masques que d'expressions possibles et impossibles. Presque tous les supports que l'on peut trouver peuvent devenir des cibles pour supporter ces visages infinis. Des bouteilles d'eau de javel découpées en deux, des moules en papier tourné, des ballounes... Pour ce projet, j'ai récupéré du carton ondulé. Nous avons collé plusieurs couches ensemble, jusqu'à l'obtention d'une épaisseur de trois centimètres. Les élèves ont manipulé des dizaines et des dizaines de matériaux pour manipuler leur masque. Ils ont aussi eu accès à une banque infinie d'expressions pour inventer un visage, parce que les cordes qui se déplacent forment des dessins qui sont le fruit du hasard.

Récits extraits du DVD II : Projets du milieu

Correspondance

Encore une fois, je me retrouve avec des boîtes de carton vides. Par chance, c'est un matériau que j'aime. Un rebord de boîte déchiré me tient occupée pendant une récréation entière. La rigidité du carton m'interpelle. Je songe alors à en faire une pochette de protection pour des documents précieux. Ensuite, l'idée d'en faire un journal intime m'apparaît. D'idée en idée, toujours dans une même pause de quinze minutes, le journal s'est orienté vers une forme plus communicative : un cahier de correspondance à la fois œuvre d'art et voyageur. En résumé, les élèves en arts plastiques devront confectionner leur cahier de correspondance en y intégrant des formes, des dessins et des matériaux se rapprochant le plus possible de leurs goûts, de leur personnalité. Faire parler la matière de soi, donne des indices sur qui nous sommes sans nous dévoiler tout à fait. Une fois les cahiers de correspondance terminés, ceux-ci allaient voyager. Leur destination : les locaux de français. Pendant plus de deux mois, les élèves en arts plastiques recevaient des questions bien étoffées de la part d'élèves inconnus en français. Il leur fallait répondre honnêtement par des dessins, des images collées ou encore des symboles sans écrire de mots. Les échanges en français et en art faisaient maintenant partie intégrante du début des cours. Au bout de quelques semaines, certains furent démasqués tandis que d'autres se démasquèrent eux-mêmes, mais pour plusieurs élèves, ce travail de réflexion sur soi s'est avéré une expérience d'introspection assez profitable.

Les Doubles-Porteurs

J'ai en mémoire les petits singes en plastique de mon enfance; ceux qui s'attachaient les uns aux autres par les bras, la queue et qui formaient une chaîne. Quel jeu plate, mais qui pourtant m'est resté jusqu'à en faire naître un projet de sa descendance. Du journal, de la farine, de l'eau, de la colle à tapisserie que j'achèterai moi-même, du tape et on part! Nous travaillerons avec des matériaux recyclés et avec toute matière que nous pourrons récupérer. Invente une créature avec des bras, des jambes, des pattes, peut-être même une queue. Une fois terminée, ta créature devra être capable de se tenir à la créature d'un autre élève dans la classe. Puis, vous devrez tous vous supporter, vous lier solidement. L'exemple des petits singes en

plastique t'aidera à comprendre. Nous réaliserons ensemble une œuvre collective, car tous mes groupes devront s'unir dans une même œuvre. Ce sera à vous mes élèves de trouver comment faire pour que vos liens ne s'effritent pas. Un jour, l'offre d'un concours intéressant nous parvient. Nous sommes en plein chantier. Le Salon des Métiers d'art nous propose cette année-là, une thématique environnementale et nos créations y seront parfaitement à l'aise. L'occasion est à saisir, car elle permettra non seulement d'accroître la réflexion sur les menaces environnementales, mais permettra aussi de pousser les jeunes à s'investir à fond, car ils seront lus, vus et entendus par des milliers de personnes. Nos créatures deviendront les Doubles-Porteurs. Grâce à vos idées, chacune d'elles sera tatouée de la Planète Terre. Aussi, grâce à vos suggestions, chacune d'elles portera un message d'espoir pour la Planète Bleue.

Livraison spéciale

De la corde, des branches, des pommes de pin en miettes, de la paille, des cailloux, des coquillages, tout ce qui brille, de la fourrure, des plumes, des bouts de guirlandes, du papier, toutes sortes de papiers, des bouts de tissus, du papier collant, de la colle, des rubans, du carton, des plans, enfin des maisons, des maisons pour les dessous de sapins, des maisons qui pourront être éclairées par des petites lumières de couleurs vives, des petites maisons toutes plus invitantes les unes que les autres, des maisons uniques, des maisons qu'on ira porter aux enfants d'une école primaire avec une carte pour chacun d'entre eux, une carte et une histoire réalisée selon leurs souhaits, comme une commande, mettant en vedette les personnages suggérés par chacun des enfants. Lorsque j'enseigne en secondaire I, je suis entourée d'adolescents-enfants ou d'enfants-adolescents qui explosent lorsqu'il neige et qui procèdent encore au décompte de Noël avec un calendrier de chocolats. De septembre à décembre, plusieurs d'entre eux ont encore l'un de leurs pieds au primaire, tandis qu'après Noël, la plupart sont rendus au secondaire, enclins à une maturité indéniable qui les inscrit définitivement dans l'engrenage de la vie scolaire au secondaire. Je tente de leur ouvrir des portes qui donnent sur les terres d'un monde moins enfantin en me servant de la création comme semence à leurs expériences de vie, mais parfois, par exemple avant Noël, nous prenons le temps ensemble, de retourner en enfance. Le temps de fêtes en compagnie des secondaires I me fait vibrer autant qu'eux. Leur excitation me traverse et j'ai moi aussi le goût de m'enivrer dans cette énergie qui précède les vacances. Je profite de cette occasion

pour inventer et proposer des projets qui serviront à lier les jeunes ados à leur passé et par le fait même, goûter pour la dernière fois peut-être, la réalisation d'un projet typiquement Noël où le cœur et les mains travaillent à la création d'objets souvenirs, d'objets qui signifient concrètement quelque chose; des objets ayant un sens. J'en profite aussi pour tenter d'inculquer des valeurs humaines à mes élèves. En plus d'avoir vécu un moment mémorable en classe et avec les enfants, nous avons eu beaucoup de plaisir à se maquiller le nez entre nous et à circuler sur le boulevard déguisés en rennes de Noël. Pour des jeunes qui se soucient grandement de ce qu'ils ont l'air d'habitude, accepter de marcher dehors attriqués de cette façon, représentait un gage de confiance envers moi et envers leurs pairs. C'était aussi un geste d'ouverture à de nouvelles expériences, comme entre autres, accepter d'incarner un personnage et l'amener bien vivant jusqu'aux côtés d'un enfant qui attendait sa livraison spéciale.

Photos d'ados

Ça fait des années que je les observe; ils se transforment à vue d'œil. Aujourd'hui, je me demande si je m'étais vue changer à cet âge? Je crois que non. Capturer ces moments à l'aide d'une caméra, des moments déjà finis dès qu'on s'y attarde : je crois que c'est une bonne idée. Eux qui se cherchent tant chercheront à se connaître davantage avec les yeux des autres qui les observent, qui les voient, qui les étudient en manipulant pour la toute première fois peut-être, une caméra numérique. L'éternelle quête de l'identité : elle commence ou se poursuit ici, avec moi leur guide, leur guide du jour 5, du jour 9, quatrième période, soixante-quinze minutes. Ces photographies seront un aboutissement en soi, mais elles serviront plus tard, car j'ai l'intention d'un grand projet à mûrir. *Qui suis-je?* sera le nom de ce projet à venir, le nom de cette aventure qui ne sera qu'une amorce, qu'un début de voyage vers soi-même. Et si par l'art je pouvais arriver à faire en sorte que mes élèves répondent à cette question? Photographie numérique : j'impose ou je laisse libre? Je ferai les deux. Je veux avoir un gros plan de ta figue, position de ton choix. Je veux aussi voir sur tes photos, ton corps en entier et une partie de ton corps, celle que tu affectionnes le plus pour des raisons qui t'appartiennent. Après cet exercice, mes élèves feront une photographie tout à fait libre. Je pense que c'est un bon *deal* : la bonne connexion entre technique nécessaire et liberté savoureuse. Pour ce travail, je prêterai ma caméra. Mon chum va me tuer. Pas grave. Elle est

impressionnante. Ils auront envie de la manipuler. Ils se sentiront importants, privilégiés, parce que, dans notre toute petite école cette année, les ressources matérielles sont défraîchies et quasi-inexistantes. L'objectif de ma caméra est puissant; ils vont capoter. Ils goûteront l'exercice avec plaisir et avec surprise. Une fois développées et regardées par mes élèves troublés et excités par le résultat, les photographies attendront pour être réinvesties dans le projet *Qui suis-je?* J'en profiterai pour leur apprendre à faire du transfert d'images. En petit groupe sur mon Mac, tu pourras t'amuser à transformer tes photos et à créer des petits effets vidéo. Mais avant tout, il faut que tu parviennes à capter l'essence de la personne, à cadrer les bonnes choses, à composer ton image, à faire ressortir l'âme, l'état, la beauté, le sourire des gens... À toi de jouer l'ado!

Le livre

La fin d'année approchait. Je me sentais fatiguée. J'avais envie de silence et de calme. Et voilà que je décidais de m'offrir en cadeau, le droit de rester assise un tout petit peu. Et une idée est venue se greffer à cette mise en scène très différente de mes pratiques habituelles : j'allais faire moi aussi le même projet que mes élèves. J'allais traverser le même processus de création qu'eux et m'investir dans la tâche, me fondre dans cet espace que nous allions créer et surtout profiter de ce temps précieux pour nourrir mon besoin de créer qui trop souvent, est ignoré. La somme de cette équation signifiait l'absence de sons familiers : bruits d'outils, grincements de tabourets qui grattent le sol, fourmillement des élèves, bref, aucun vacarme (le silence comme espace pour focaliser). Alors, que faire? Je suis retournée fouiller dans mes anciens documents et j'y ai retrouvé une histoire que j'avais écrite pour des enfants, il y a plus de quinze ans lors de mon stage au primaire. J'ai ramené cette histoire à mon école et j'ai demandé aux élèves de fermer leurs yeux et d'écouter. J'en ai fait la lecture à haute voix. J'ai recueilli les commentaires et nous avons discuté. J'ai expliqué aux élèves que je ne m'étais jamais séparée de cette histoire et que je ne savais pas ce que j'allais en faire. Les élèves m'ont dit : « pourquoi tu ne fais pas un livre? » Quelle bonne idée! J'ai demandé aux élèves s'ils avaient envie d'entreprendre ce projet avec moi. Tous auraient la même histoire, mon histoire, mais chacun pourrait l'imager à sa façon. Arrivés à la période de montage du livre, nous avons tous besoin de s'entretenir et d'échanger ensemble. J'entendais certains élèves discuter à propos de l'enfant à qui ils offriraient leur livre. Une seconde suggestion a

surgi : celle d'emboîter le livre, de le cacher et de l'offrir à son propre enfant un jour dans dix, quinze ou vingt ans peut-être. Quant à moi, la maman, j'ai eu envie de partager ce livre avec le plus d'enfants possible. J'ai donc pris contact avec l'école de mes enfants. C'est avec les enseignantes de la première année du primaire que nous avons construit un horaire complexe pour que chacune des classes de première année soit visitée par un de mes groupes. Nous allions rendre visite, lire et offrir une copie de nos livres à tous les enfants de première année au primaire. Aussi, nous devions nous assurer que chaque enfant en première année soit pris en charge par un ou deux élèves de deuxième secondaire. Chaque enfant allait donc recevoir une version photocopiée en couleurs du livre d'un de mes élèves; une version tout à fait unique, lui ayant été adressée avec le plus grand soin. De cette manière, mes élèves conservaient leur livre, leur création originale. Voici l'enjeu qui nous attendait, l'enjeu des sept visites de soixante-quinze minutes : réussir à se rendre en autobus de ville à l'école Villemaire, s'installer dans leur salon de lecture, recevoir un groupe d'enfants et leur enseignante, procéder à une lecture animée de l'histoire à l'aide du livre que j'avais fait moi-même, répondre aux questions des enfants, jumeler un ou deux élèves avec un enfant pour lui offrir son livre, lui faire lire, l'aider, explorer les images avec lui, pour ensuite se rhabiller, saluer notre petit ami, les saluer tous, reprendre l'autobus et revenir à temps à la polyvalente pour la prochaine période.

Le village

Texte défilant : Les images que vous vous apprêtez à visionner résultent d'une expérience du cœur engendrée par l'investissement particulier de plus de 200 élèves en arts plastiques, issus du premier cycle au secondaire. Sans même se connaître, ces élèves ont accepté de se livrer avec passion, dans la création d'un événement demandant de faire appel aux émotions et aux valeurs humaines gravitant autour de l'altruisme. Texte défilant : Novembre 2007. Michaël lève sa main : « Madame, c'est quoi notre prochain projet? ». Comme d'habitude Michaël, je te répondrai que je ne le sais pas d'avance, mais je vous retourne la question. Donnez-moi vos idées. Qu'est-ce que ça vous tente de faire? Texte défilant : Les autres répondent : « On peux-tu faire quelque chose pour Noël? ». « Oh oui Madame! Full hot! ». Suite à la suggestion que mes élèves venaient de me faire, j'ai dû me remettre dans ma tête d'il y a vingt-cinq ans pour comprendre le sens de leur proposition, mais aussi pour me gonfler

d'inspiration parce que moi Noël, ça ne me dit pas grand-chose. Pour m'aider, j'ai fait parvenir une lettre aux parents s'intitulant : recyclage de Noël. Je leur demandais de m'envoyer tous les objets, décorations ou papiers d'emballage qui n'étaient plus utiles, qui étaient brisés ou simplement démodés. Au bout d'une semaine, je recevais l'équivalent d'une cinquantaine de sacs à vidanges remplis de souvenirs des années passées. En les déversant sur le sol, j'ai été très émue. C'est comme si les familles étaient soulagées de pouvoir enfin se débarrasser d'objets dont elles n'avaient pas eu la force de se séparer depuis de nombreuses années. Le tas de choses brillantes sur mon plancher est devenu matière inspirante pour commencer notre projet. C'est dans un esprit de fêtes, excités, qu'avec les élèves nous avons tout démêlé pour organiser notre réserve de matériaux de Noël. Sans compter que cette année-là, je m'étais mise à ramasser toutes les boîtes de carton que je trouvais sur mon passage. Texte défilant : « Gugusses scintillantes + carton solide = Village de Noël pour mes élèves en secondaire II ». Texte défilant : « Chacun des élèves en secondaire I sera jumelé au hasard à un collègue de secondaire II. Cette nouvelle équipe se verra attribuer le nom d'un enfant ainsi, qu'une mission bien étoffée permettant le bon déroulement des activités ». En même temps que nos périodes d'atelier, un gros événement se prépare. Un avant-midi sera consacré à l'accueil d'enfants de deux garderies. Plus de cent quatre-vingts enfants âgés entre deux et quatre ans viendront profiter d'activités préparées par mes élèves. En secondaire I, il fut décidé d'offrir un cadeau à chacun des enfants. Chaque élève devait confectionner un foulard original et personnalisé pour l'enfant dont il avait reçu le nom. Je souhaite que mes élèves se valorisent, se responsabilisent et s'accomplissent autrement au travers cette journée toute spéciale. Les morceaux de tissus sont devenus de cette façon, des surfaces à remplir, des lieux d'approvisionnement de l'œuvre textile et du lettrage, un peu comme une toile vierge à remplir. Notre but à tous : faire plaisir à l'enfant qui recevra son foulard et qui vivra les expériences de création que nous lui avons concoctées, dans la joie et dans l'imaginaire. Car, en effet, la magie de l'événement qui s'en vient consiste en une dégustation du plaisir dans chacune de ses étapes de réalisation. Texte défilant : « Notre journée spéciale approche ». Avant que mes jeunes du secondaire ne se transforment en professeurs d'arts plastiques pour les tous petits, une visite de notre village éclairé a été planifiée pour accueillir nos cent quatre-vingt invités. En les prenant par la main dès leur arrivée, chaque enfant sera pris en charge par un élève de première et de deuxième secondaire qui auront comme mission

délicate de départ de sécuriser l'enfant en le guidant doucement dans le déroulement de notre programme bien rempli. Texte défilant : « Les enfants sont arrivés! ». Quand les autobus jaunes sont arrivés, j'ai compris que ce n'était plus à moi de diriger. J'avais préalablement souhaité que mes élèves se responsabilisent, se valorisent et s'accomplissent autrement au travers cette journée toute spéciale. Et bien c'était maintenant l'heure de mettre en pratique mes intentions pédagogiques de départ en remplaçant cette habitude de contrôler tout par faire confiance aux élèves. En fait, la réussite du déroulement de notre fête résidait entre les mains d'adolescents qui ont été capables de prendre en charge toutes les étapes prévues à l'horaire. Une par une, ils les ont traversés dans l'ordre avec beaucoup d'autonomie, de maturité et de sensibilité. Nous étions au milieu d'un événement où la ligne était très mince entre l'exploit et le chaos total. Pour plaire aux enfants, nous avons choisi la thématique de la tempête de neige. Une grande variété de matériaux avait été disposée sur une longue table. Les élèves amenaient les enfants choisir les matériaux qu'ils voulaient explorer pour réaliser leur activité de création. Texte défilant : « Le cadeau de la fin ». En arrêtant mon regard sur toutes ces images, je n'ai qu'un mot à la tête : altruisme. Certains diront peut-être que notre projet n'était pas innovateur, que les décorations de Noël ne sont que du bricolage amateur, mais moi je dis que cette journée-là, avec toutes les lumières et les sourires, fût l'une des plus belles de ma carrière. Belle dans le sens d'émouvante, de pleinement vécue, belle dans le sens de si proche de mes élèves, avec eux, dans un rapprochement privilégié qui n'est pas toujours facile de savourer entre quatre murs et une porte fermée. Ensemble, nous sommes les créateurs d'un souvenir collectif. Parce qu'un projet peut avoir son aboutissement en une exposition par exemple, mais peut aussi perdurer sans fin matérielle dans le cœur des gens qui l'ont vécu et qui ont traversé son processus de réalisation.

Les plantes

Enseigner dans mon tout petit local génère en moi le désir de mettre en route des projets d'envergure. De manière paradoxale, le sentiment d'être limitée dans l'espace et dans les matériaux fait en sorte que je lutte constamment pour que mes élèves de secondaire I ne subissent aucunement la pression de ces contraintes matérielles. L'histoire de projet commence avec les boutures d'une plante que je ramasse dans la corbeille du local de science. Spontanément, je demande aux élèves de collaborer en m'apportant des petits bouts

de plantes de leur propre maison. Après en avoir accumulé suffisamment, chaque élève adoptera une jeune pousse et veillera à son épanouissement. Inspirons-nous d'abord de la vie, des matériaux disponibles dans notre école et autour de notre école. Une discussion transforme ces morceaux de verdure en une métaphore des maladies infantiles. Au même titre que la plante fragile qui essaye de grandir, l'enfant affaibli a besoin d'être soigné, d'être nourri, d'être abreuvé et d'être supporté. Mes élèves souhaitent désormais, réaliser une œuvre pour les enfants malades. De mon côté, je dispose de quelques paquets de pâte à durcir, de carton de boîtes récupéré, de gouache et de corde de jute. L'idée d'une immense jardinière prend forme et envahit peu à peu notre local. Elle surplombe la classe et nous travaillons sous elle, au milieu d'elle, dans elle. Comme enseignante, je suis surprise de voir à quel point les élèves sont devenus attachés à leur bébé plante. Avant d'aller s'asseoir, certains élèves font tourner l'immense jardinière. D'autres se préoccupent d'arroser leur plante et de s'assurer qu'elle va bien. La jardinière est terminée et toutes les pousses ont pris racine. Je suis en contact avec l'Hôpital Sainte-Justine qui avait préalablement accepté le don de notre œuvre collective, mais un premier obstacle surgit : certains enfants malades pourraient être allergiques aux plantes. Après de nombreux échanges téléphoniques, je comprends que notre jardinière n'aura pas sa place auprès des enfants malades. Je dois maintenant l'annoncer à mes jeunes. Encore une fois, les élèves me surprennent. Ils me demandent d'apporter leur plante à la maison et cela me console énormément. Une fois libérées de l'immense structure, celle-ci sera démontée pour libérer l'espace pour un prochain projet. Une question m'arrive à retardement : comment est-ce que j'aurais fait pour sortir cette grosse patente de là? Tout comme leur petite plante, les élèves se sont tout de même enracinés dans un processus de partage et d'ouverture vers l'autre.

Extraits du DVD III : Projets de queue

J'peux-tu t'aider?

Un mur à deux faces. Un mur debout dans le vide, qui n'existe que pour être vu parce chaque pièce qui le constitue a quelque chose à dire. Les élèves d'une autre école ont reçu les photographies de mes élèves. Ils ne se connaissaient pas. Les photographies de mes élèves

devaient exprimer une situation où un fort besoin d'aide s'était déjà fait sentir. Après s'être laissé imprégner par ces images, les élèves en français de l'autre école, ont amorcé un travail. Ils sont intervenus sur les photos en les déchirant ou en les découpant. Ils ont fait monter l'intensité de ce qu'ils voyaient, puis, ils ont écrit des textes en s'inspirant des visages déchirés qu'ils ont collés sur leurs écrits par la suite. Les élèves en arts plastiques ont utilisé ces réalisations pour construire un mur volontairement effrité, abîmé. Pour la suite, il fallait renforcer. La rénovation du mur était symbolique. Nous devons freiner la décomposition de ce mur, parce laisser aller sans réparer jamais, c'est perdre l'espoir. En art, les élèves se sont tous attaqués à un problème présent dans notre société. Ils ont offert leur aide en fabriquant des briques de solutions à partir de boîtes récupérées. En plus d'une solution au problème choisi, chaque brique comportait leur photographie au regard franc et sincère. Poser sa brique sur ce mur, c'était comme aider pour vrai.

Corridor des chevaux

Le cheval comme animal de rêve. Le cheval libre et parfaitement constitué. Le cheval à la force vertigineuse. L'animal aux muscles découpés, aux courbes gracieuses. L'animal qui s'abandonne dans la vitesse des paysages qui défilent. Celui qu'on aimerait dompter, posséder, comprendre. L'animal que l'on n'arrive pas à dessiner et qu'on n'oserait jamais sculpter. Texte défilant : « Faisons-le! ». Recouvrons les murs de notre corridor. Ressuscitons-les, parce qu'ils sont morts. Allons en science, en art, dans la salle des profs par le tunnel des couleurs où des chevaux nous tiendront compagnie des années durant. Texte défilant : « Choisir notre sujet d'étude ». Afin d'arriver à ce que les élèves soient captivés par une session de dessin d'observation, afin que ce temps d'étude soit bénéfique et utile pour une meilleure maîtrise de leur plume, trouvons ensemble un sujet qui accrochera l'esprit des jeunes. Et maintenant que la surface qui supportera notre projet collectif est décidée, que notre animal de prédilection, celui qui tapissera les murs de toute sa splendeur est élu, je dois arriver à donner un sens à cette entreprise de taille. Texte défilant : « L'étude : prenons les grands moyens! ». Deux chevaux pour un avant-midi complet. Faisons profiter tous les élèves du premier cycle en arts plastiques et invitons les élèves en cheminement particulier à venir dessiner avec nous autres. Tout le monde dehors, avec des directives encadrantes, pour apprendre le plus possible pendant cette activité unique. Contempler, se déplacer doucement,

ne pas parler fort, respecter les distances pour ne pas les effrayer. Tant de consignes qui ont su s'assimiler comme par magie, parce que notre moment dehors avec les chevaux s'inscrivait au fur et à mesure qu'il se déroulait, dans la réserve des beaux souvenirs d'école. Plâtrer, nettoyer, dessiner, colorer, peindre, nettoyer, appliquer des couleurs, grimper, s'agripper, avoir le vertige, plâtrer, nettoyer, gratter...niaiser, se faire chicaner, se rattraper, nettoyer. Plein de chevaux habitent finalement nos murs redevenus vivants. Nous sommes entourés, presque étouffés par une réalisation qui nous surpasse. Il y en a partout et ils sont tous différents. Les gens flattent nos chevaux et sourient. Cette création collective a le pouvoir de changer l'humeur du monde et de les intéresser; on s'y attarde, on se questionne. Unir les élèves par le biais d'un long processus de création, a su tisser des liens assez solides pour que de nouvelles amitiés s'installent entre les secondaires I et les secondaires II. Ces contacts que j'ai vus naître seront peut-être passagers, mais ce qui ne le sera pas par contre, c'est que rien n'aurait été possible sans une collaboration respectueuse des uns envers les autres.

Connaissance de soi à travers l'autre

Texte défilant : « L'interdisciplinarité, c'est comme un passeport permettant de voyager partout dans le monde. L'interdisciplinarité favorise la construction de réseaux réflexifs pour l'enseignant et pour l'élève; elle donne un sens à la démarche de travail que l'enseignant propose et que l'élève reçoit. Connaissance de soi à travers l'autre rendit possible la connexion entre toutes les matières présentes à la grille horaire des élèves en secondaire I : français, mathématiques, univers social, éthique et culture religieuse, science, éducation physique, anglais et musique pour les élèves en cheminement particulier. La fiche explicative de ce projet est disponible dans la section : Repères théoriques et explicatifs des projets ». Étudions d'abord à l'aide du toucher, notre visage et celui des autres. Prenons conscience de nos narines en se mettant les doigts dedans sans gêne. Suivons l'os de notre nez qui débouche sur deux sourcils. Voyons l'œil à l'intérieur de deux paupières. Observons la forme des lèvres et tâtons-les un peu. Vous verrez, chers élèves, qu'il y en a bien deux et qu'elles sont capables de se séparer. Des personnages qui se rapprochent le plus possible de notre grandeur réelle. Des personnages colorés, construits sur un squelette de branches, parce que les branches sont un matériau livré gratuitement par notre rivière et parce que nous prenons

plaisir à sortir pour aller les ramasser ensemble. Dans un autre temps, les élèves cartographient le monde à leur façon. Ils restructurent sur papier un pays qui n'est pas le leur et l'imprègnent de coloris éclatants, pour ensuite venir lui faire une place sur la surface de la Terre. De plus, chaque nation dessinée porte le résumé d'un texte issu d'une recherche sur ce territoire en particulier. L'élève devait trouver une différence positive d'aspect politique, social, culturel ou religieux, puis essayer de l'analyser. Sur cette nouvelle carte, idéale faut-il le dire, tout le monde apprécie les différences des autres et la cohabitation de toute cette diversité devient possible. En classe, on a bien du plaisir. Les personnages se tiennent debout et nous pouvons les habiller. Nous ne sommes plus trente-trois dans notre petit local, mais bien deux cent vingt-cinq individus différents, plus ou moins vêtus, mais ça viendra. Les élèves devaient intervenir sur les vêtements, de sorte que ceux-ci deviennent un produit original et non commercial : déchirures, coutures, enfilage, collage, peinture, ajouts d'objets, décoloration, déformations et j'en passe. Une fois terminés, nous allions mener nos amis vers un territoire inoccupé. Plein d'étrangers viendraient nous visiter bientôt. Notre exposition se voulait interactive. Les invités pouvaient suivre un circuit de tuiles au sol qui avaient été confectionnées par les élèves. Les tuiles comportaient des questions intimes en anglais et s'adressaient au public qui marchait sur elles. On retrouvait sur les murs les cahiers de correspondance. Ces livres avaient voyagé entre deux élèves inconnus pendant plusieurs mois. Ils offraient aux visiteurs la possibilité de lire comment à l'aide de l'écriture et des dessins, deux personnes étrangères avaient procédé pour apprendre à se connaître dans le respect et la tolérance. Notre vernissage prit la forme d'une invitation pour parcourir le monde. Le but principal de cette installation visait à déloger les jugements préconçus, pour faire place à un regard intéressé sur les autres, à les faire connaître, à se regarder soi-même et à conserver dans notre mémoire collective une façon de voir que les différences entre les personnes sont une très grande richesse.

Qui suis-je?

Qui suis-je? Cette question m'interpelle. Elle deviendra la locomotive de mes intentions pédagogiques cette année. Les couvercles de boîtes ont des rebords qui me font penser aux clôtures d'un espace à explorer, si on tient compte de leur intérieur. Certains élèves choisiront peut-être l'extérieur sans clôture, l'espace qui se termine par des falaises abruptes : quatre

côtés sans barrière de protection. Une fois transformés, les couvercles de boîtes attendront plusieurs mois avant de prendre leur place dans le projet. Au printemps, la rivière nous rapporte des souches épluchées, déformées par le chemin parcouru ou par les années passées coincées sous l'eau. Les berges nous livrent ainsi des surprises : du bois rongé par les insectes, des labyrinthes de lignes creuses dans tous les sens. On se promène et on ramasse. On accumule à la manière des écureuils. On classe nos trouvailles par grosseurs, par longueurs et on réserve. En classe, les élèves auront entre les mains une boule de terre. Après s'être bandé les yeux, ils devront se laisser guider dans un exercice de modelage aveugle. En suivant les consignes que je dicte au hasard, les élèves pénètrent la terre et la transforment. Leurs doigts deviennent leurs yeux et ces nouveaux yeux sont très concentrés. Notre petit voyage se termine; c'est la surprise. Il faut trouver ce qui se cache dans cette forme informe. Il faut voir. Il faut voir et il faut croire. Aujourd'hui, je visite mes élèves dans leur cours de français. Mon collègue de français et moi souhaitons faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont tous des créateurs. De son côté, lui fera rédiger un texte qui exprime ce qui se passe à l'intérieur de soi lorsqu'on crée. Afin d'y parvenir, nous les invitons à prendre part à une expérience toute simple qui aidera à cette prise de conscience essentielle selon nous. Une minute pour s'amuser avec les matériaux déversés devant soi. Une autre minute pour en faire une œuvre éphémère tout à fait unique. Puis, l'écriture découlera de cette expérience. La création littéraire des élèves en français sera récupérée en arts plastiques et deviendra même un morceau esthétique de l'œuvre finale. Maintenant que la fouille de l'esprit est amorcée, on revient au corps physique, du moins à la silhouette de celui-ci, à son contour qui nous démarque de n'importe quel fond. Le beau temps nous invite à l'extérieur. Avec des x-actos, les élèves entaillent des branches de toutes les façons. Ils partent à la découverte des couches sous les couches, à la découverte des différentes essences de bois. Il s'agit en fait de la préparation des morceaux pour une structure à venir. Notre exposition de fin d'année, c'est notre arrivée, notre arrivée à nous, les élèves et moi. Les élèves sont allés au bout de ce qu'ils pouvaient donner; c'est clair. Je le vis sur le plancher avec eux. Il y a tellement de réflexions dans les œuvres, tellement de cheminement, À les voir assis à côté de leur réalisation, j'ai vraiment l'impression qu'ils communiquent ensemble. J'ai aussi le sentiment de les avoir aidés à se surpasser. Rendue ici, mon travail est complété. « J'suis » retirée. *Qui suis-je?* Les créatures qui ont pris naissance dans la terre ont trouvé refuge dans une structure inventée par

chaque élève. Structures ou sculptures, peut-être même sépultures, chacune d'elles repose aux côtés de silhouettes. Enfin, chaque œuvre est réunie dans une installation que je considère comme extraordinaire.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Beaubien, G. (2004). *Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création*. (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Bolle De Bal, M. (2003). *Reliance. Déliance, Liance* : Émergence de trois notions sociologiques Sociétés 2003/2 (n° 80)
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Corbeil, J. (1998). *L'inspiration et le processus de création : Une exploration des rapports entre une démarche artistique personnelle et la théorie* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Craig, P. E. (1978). *The heart of the teacher : A heuristic study of the inner world of teaching* (thèse de doctorat inédite). Boston University Graduate School of Education.
- Didi-Huberman, G. (1992). *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Paris : Éditions de Minuit.
- Efland, A. D. (1995). Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation (S. Blouin, trad.). Dans R. W. Neperud (dir.), *Context, content, and community in art education : Beyond postmodernism* (p. 25-40). New York : Teachers College Press.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and Responsibility*. New York : Norton, 256 p.
- Fortin, S., Cyr, C., Tremblay, M. et Trudelle, S. (2008). *Donner une voix : les pratiques analytiques créatives pour écrire la danse*. In Fortin, S. (Dir.), *Danse et santé : Du corps intime au corps social*. Québec : Presses de l'Université du Québec p. 225-246.
- Gagnon-Bourget, F. (2004). L'accompagnement en arts plastiques dans le cadre du programme de formation. Dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels : Montréal 2002* (p.23-29). Sherbrooke : CRÉA Éditions.
- Gingras-Audet, J.-M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospectives*, 4, 193-204.
- Gingras-Audet, J.-M. (1983). Paul Valéry et l'activité créatrice. Dans D. Loignon, M. Thérien et C. Brouillet (dir.), *Imaginaire et créativité : Textes et documents, congrès '83* (p. 139-148). Québec : Association québécoise des professeurs de français.

- Gosselin, P., Deslauriers, A. (à paraître). Un mode méthodologique pour la saisie et la transmission de pratiques en enseignement des arts. *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (Montréal 2010). Montréal : CRÉA éditions.
- Gosselin, P. (1991). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, coll. Prix Grégoire, Université de Montréal, Québec.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gosselin, P. et Tremblay, J. (2004). Recherche de modes pour la théorisation des pratiques en éducation artistique. *Actes du colloque (2002) sur la recherche en enseignement des arts visuels* : Montréal : CRÉA Éditions.
- Gosselin, P. (2005). Traces, vision, mémoire. Dans P. Gosselin (dir.), *Pratique réflexive et démarche de création : 25^e Congrès de l'Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques*. Document inédit.
- Guindon, J. (1982). *Vers l'autonomie psychique*. Paris : Fleurus.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. London : George Allen and Unwin.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts : Étude anthropophénoménologique* (thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Laurier, D. (2004). La contribution du récit de création comme outil de formation à l'enseignement des arts. Dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels : Montréal 2002* (p. 49-52). Sherbrooke : CRÉA Éditions.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^{ième} édition révisée et naj. Paris : Éditions : Dorganisation.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve : L'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation -- à éduquer! Plus de 20 ans écoulés -- même constat!* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires : Pour dénouer la crise-- maintenant!* Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (dir.). (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être* (Mesrie-Hadesque, trad.). Paris : A. Fayard. (original publié en 1968)
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Auteur.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristik Research : Design, Methodology and Applications*, Beverly Hills, Sage, 1990.
- Mucchielli, A. (Dir.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Noy, P. (1979). The psychoanalytic theory of cognitive development. *Psychoanalytic study of the child*, 34, 169-216.
- Paillé, P. (1994). « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 1994, 19,3, 215-230.
- Poirier, É. (1998). L'interdisciplinarité : Une tactique de résistance postmoderne. Dans M. Richard et S. Lemerise (dir.), *Les arts plastiques à l'école : Exploration de nouveaux territoires* (p. 93-110). Montréal : Éditions Logiques.
- Richardson, L. (2000). « Writing : A method of inquiry », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Robert, P. (1991) *Le petit Robert 1 : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (A. Rey et J. Rey-Debove, dir., nouv. éd. rev., corr. et mise à jour). Paris : Le Robert.
- Saint-Pierre, C. (2009, mai). L'école québécoise, les valeurs et la culture. *Vie Pédagogique*, (151). [En ligne]. Accès : Consulté le 1^{er} février 2010.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions Logiques. (Original publié en 1983)
- St-Denis, E. (2009). *Pour une compréhension d'un malaise éprouvé par une enseignante en mi-carrière dans l'enseignement des arts aux adultes en contexte d'éducation populaire : Une étude de cas* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Tremblay, J. (2004). Recherche de modes pour la théorisation des pratiques en éducation artistique. Dans P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels : Montréal 2002* (p. 31-39). Sherbrooke : CRÉA Éditions.
- Trivière, F.-X. (2005). Sur les quais : Lectures d'occasion et bibliométrie en sciences sociales. Dans E. Dutertre, J.-B. Ouedraogo et F.-X. Trivière (dir.), *Exercices sociologiques autour de Roger Cornu : Dans le chaudron de la sorcière* (p. 243-285). Paris : L'Harmattan.
- Valéry, P. (1960). *Œuvres* (Vol. 2). Paris : Gallimard.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vargiu, J. (1977). Creativity. *Synthesis*, (3-4), 17-53.
- Viens, S. (1997). *Exploration heuristique d'un malaise éprouvé dans la pratique de l'éducation artistique* (essai de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York : Harcourt, Brace.